Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Institutionelle Innensichten der Weiterbildung

wbv DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0089

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1859-0

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Einleitung: Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld 7

Institutionenforschung

Karin Opelt
Volkshochschule unter gesellschaftlichen Umbrüchen 27

Christiane Schiersmann
Institutionenforschung am Beispiel der Familienbildung 46

Ortfried Schäffter
Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie 59

Bildungsmanagementforschung

Rolf Arnold
Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement 85

Klaus Meisel
Weiterbildungsmanagement und Programmplanung 98

Peter Faulstich
„Bildungsmanagement“ im vernetzten Support 111

Steffi Robak
Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen 129

Ursula Sauer-Schiffer
Frauen in Leitungspositionen der Erwachsenenbildung 139

Programmforschung

Ulrike Heuer
Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen 161

Wiltrud Gieseke
Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln 189

Sigrid Nolda
Paradoxa von Programmanalysen 212

Josef Schrader
Wissensformen in der Weiterbildung 228

Bernd Käpplinger
Pädagogische Konzepte in Programmen gegen Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel Berlins 254

Autorinnen und Autoren 275

Vorbemerkungen

Es sind erst einige Jahre vergangen, seit sich die Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland mit den organisatorischen Vor- und Rahmenbedingungen ihres Gegenstandes zu beschäftigen begann. Der Beginn dieser Forschungsaktivitäten ist eng verbunden mit den Problemen, welche sich für die Institutionen der Erwachsenenbildung durch ökonomische, politische und gesellschaftliche Veränderungen ihres Umfeldes ergaben. Insbesondere die ökonomischen Zwänge veränderten das Praxisfeld: Kostenrechnung, Qualitätssicherung, Management, Marketing – alles Begriffe, die in den vergangenen Jahren in die Erwachsenenbildung eindrangen, vielfach unkritisch aus ökonomischen Kontexten übernommen, vielfach aber auch kreativ interpretiert und weiterentwickelt wurden.

Wie immer, wenn Praxis unter Druck steht und sich verändert, weckt dies das Interesse der Wissenschaft: Welches sind die Ursachen, in welchen Formen werden sie bearbeitet, welche Konsequenzen haben sie? Dass dabei nicht nur ein Veränderungsprozess in den Blick kam, sondern auch erstmals im größeren Umfange die Organisation selbst, in welcher das Lernen Erwachsener stattfindet, ist ein längst bekannter Umstand. Die Organisationen der Erwachsenenbildung, dies machen auch die hier zusammengestellten Beiträge deutlich, dienen nicht nur dem Lernen Erwachsener, sondern auch der Demokratieentwicklung. In dem Maße, in dem Lernen in demokratietheoretisch begründeten Kontexten stattfindet, wird es auch glaubwürdig.

Organisationen der Weiterbildung sind Orte der Vermittlung, des Austausches, des Dialogs, des Vergewisserns, der eigenen Entfaltung und der Anschlüsse. Sie geben dazu den notwendigen Rahmen und realisieren Demokratie authentisch selbst.

Dies stellt Anforderungen an Weiterbildungsorganisationen, welche nicht immer erfüllt werden. Es sind aber auch Anforderungen, die im Zuge des Behauptens der eigenen Identität von Bildungsinstitutionen (verglichen etwa mit anderen, profitorientierten Betrieben) notwendig sind. Bei alledem darf jedoch nicht vergessen werden, dass Organisationen der Weiterbildung kein Selbstzweck sind. Ihr oberstes Ziel ist es, das Lernen Erwachsener zu optimieren, die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Erwachsene das von ihnen Gewünschte in der notwendigen Qualität lernen können.

Zu diesem Spannungsfeld von Erwachsenenlernen und organisatorischen Innenansichten sind im vorliegenden Band unterschiedliche Blickweisen

und Erkenntnisse zusammengetragen. Im Großen und Ganzen repräsentieren die Beiträge den Stand der Institutionenforschung in der Weiterbildung, welche zugleich Forschung zu Fragen des Bildungsmanagements und der Programmplanung ist. Die Beiträge dokumentieren, dass Weiterbildungsinstitutionen mittlerweile ein differenziertes, bereits in einem eigenständigen Diskurs befindliches Forschungsfeld sind. Darin stecken kreative Impulse, ein neues Nachdenken über die Notwendigkeit des Institutionalisierens von Erwachsenenlernen etwa, aber auch Hinweise, wie wenig wir nach einer so kurzen Zeit von Forschungsarbeiten über diesen Bereich wissen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat seit Anfang der 1990er Jahre wesentlich dazu beigetragen, dass das Thema „Organisation" zu einem eigenständigen Forschungsthema der Erwachsenenbildung wurde. In zahlreichen Projekten, Veröffentlichungen, Foren und Seminaren hat das DIE sich dem Thema gewidmet und war dabei bemüht, neue Entwicklungen auf ihre Ursachen und Konsequenzen hin zu überprüfen und aus nicht-erziehungswissenschaftlichen Disziplinen übernommene Begriffe hinsichtlich ihres Gehaltes zu definieren. Das DIE hat einen eigenen Fortbildungsgang konzipiert, erprobt und evaluiert, der sich mit Organisationen beschäftigt („Bildungsmanagement"), Studientexte etwa zu Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Wirtschaftlichkeit erarbeitet und sich in jüngster Zeit in organisationsbezogenen Projekten engagiert, die bereits die weiteren Konsequenzen der jüngsten Entwicklungen betreffen: so etwa die Ausrichtung der Organisationen auf den zunehmend wichtiger werdenden Topos „Selbstgesteuertes Lernen" oder die Qualifizierung von Mitarbeitern an Weiterbildungseinrichtungen, die sich zukünftig professionell um die Qualitätsentwicklung kümmern sollen („Qualitätsentwickler").

Vielleicht gerade deshalb ist es angebracht, auch von Seiten des DIE einmal wieder und energisch darauf hinzuweisen, dass im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung nicht deren Organisationen, sondern die Lehre und das Lernen Erwachsener stehen. Organisationen und Organisationsforschung haben in diesem Sinne nur eine abgeleitete Legitimation erziehungswissenschaftlicher Provenienz. In den weiteren Analysen und Entwicklungen bezogen auf die Organisationen der Weiterbildung, die aufgrund des Forschungs- und Entwicklungsstandes unerlässlich sind, wird das DIE daher vermehrt wieder auf diesen Zusammenhang zwischen Lehre und Lernen als den zentralen Fokus allen Bildungsgeschehens in den Organisationen hinweisen.

Ekkehard Nuissl von Rein
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke

Einleitung: Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld

Historisch betrachtet, bestätigt sich die Annahme, dass der Stand der Bildung einer Gesellschaft etwas über ihre Leistungsfähigkeit aussagt. Vielleicht müsste man heute in Zeiten permanenter Veränderung differenzieren: Das Weiterbildungssystem, seine flexiblen und durchlässigen Strukturen bzw. sein Anreiz-, Motivations- und Fördersystem sagen etwas darüber aus, wie weit eine Gesellschaft lebenslanges Lernen ermöglicht, inwieweit sie in der Lage ist, Strukturen zu schaffen oder auszudifferenzieren, die nicht die bestehenden Unterschiede nur weiter verschärfen, sondern ausgleichende Funktionen übernehmen. Ekkehard Nuissl (2002) hat in einer ersten Auswertung der Pisa-Studie zum Schulwesen festgestellt, dass die Weiterbildung sich fragen lassen muss, ob der mit Pisa festgestellte Mangel an Basiskompetenzen bei deutschen Schülerinnen und Schülern nicht auch in der Weiterbildung weitertransportiert wird. So fordert Nuissl für die Weiterbildung eine lebensfähige Grundbildung, durchlässigere Angebotssysteme, mehr Förderkonzepte, mehr Entwicklung von Lernmotivation und Lernkompetenz sowie die Unterscheidung von Problemfeldern (vgl. Nuissl 2002, S. 47). Keine Frage, mit nostalgischen Antworten, wie etwa der Unterstützung von bürgerschaftlichen Vereinen oder – moderner – mit dem Verweis auf individuelle Anstrengungen als mediale Selbststeuerung verschärft man negative Ausgrenzungen in der Weiterbildung. Aber mit schulischen Konzepten für die Weiterbildung oder durch fehlende technische Ausstattungen in öffentlichen Räumen der Weiterbildung verringern sich die Partizipationsmöglichkeiten ebenso. Wir benötigen kreative Impulse, neu über öffentlich zugängliche Weiterbildung nachzudenken, die keine Barrieren sind, nicht an Schule erinnern, gleichwohl für verlässliche Lernstrukturen sorgen, individuelle Fördermöglichkeiten bereithalten und dabei individuelle Selbsttätigkeiten unterstützen. Ergebnisse aus Begleituntersuchungen zu Umschulungsmaßnahmen, zum Nachholen von Schulabschlüssen oder zu Programmen im Bereich Arbeiten und Lernen sowie Forschungsergebnisse aus der neurobiologischen Gehirnforschung (vgl. breite Literatur seit den 90er Jahren, z. B. Damasio 2000; Ciompi 1997) verweisen auf die Bedeutung von Emotionen und sozialen Beziehungen als Ausgangspunkt und Weiterführung von Lern-, Bewertungs- und Entscheidungsprozessen (vgl. Gieseke 1991). Lernmotivationen und Beurteilungsprozesse sind an soziale Prozesse rückgekoppelt (vgl. beispielsweise Schwarzer 2000; Pekrun/Hochstadt/

Kramer 1996; Itzard 1999; vgl. Diskussion von Weinberg 2001 und anderen Beiträgen aus GdWZ 2001). Nur in autoritären Strukturen oder in sehr isolierten Bedingungen bedarf es nicht der Meinung und Urteilsfähigkeit der oder des Einzelnen, ihrer/seiner Aktivität. Verantwortungsübernahme, auch in betrieblichen Aufgaben, setzt nicht Teamdruck, sondern individuelle Bereitschaft zur Verantwortung in Abstimmung mit anderen voraus.

Das Maß an notwendiger ausbalancierter Individualität und Sozialität sowie verantwortlicher Achtung gegenüber jedermann und -frau ist noch nicht genügend demokratisch untermauert und bezieht sich noch nicht auf einen sozial verantwortlichen Leistungsgedanken, der bildungstheoretisch fundiert ist. Nach der Wiedervereinigung gab es keinen gesamtdeutschen Demokratiediskurs. Auch die Ergebnisse von Pisa erinnern an die nachzuholende Demokratieentwicklung unserer Gesellschaft. Das pädagogische Bemühen zielt eben nicht in gleicher Weise auf alle, sondern verhakelt sich in institutionelle Lösungen und Differenzierungen, die keine Lernförderung sind.

Was hat das mit dem heutigen Stand von Weiterbildungsinstitutionen zu tun? Sehr viel. Bildung, als Maßstab für die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft, wird sich bald nicht mehr allein an Schule, sondern auch an Weiterbildung messen lassen müssen. Deutschland hätte hier im europäischen Vergleich eine Chance, da sein Weiterbildungssystem differente Institutionalformen jenseits von Schule aufbietet, die für Europa richtungsweisend sind. Eine Gesellschaft muss dazu aber ihre spezifischen Weiterbildungsstrukturen und -möglichkeiten lebensfähig erhalten. Man darf Weiterbildung nicht „tot sparen“ bzw., in der Folge, so unter Aktivierungsdruck setzen – welcher dann als Überorganisationsdruck wirkt –, dass die Weiterbildung nur um ihren Selbsterhalt, um das Projekte-Machen kämpfen muss. Unter diesen Bedingungen kann sie sich um das Lernen und die Bildung der Individuen nicht mehr so kümmern, wie es unter den gesellschaftlichen und professionellen Veränderungen und unter den Anforderungen lebenslangen Lernens notwendig ist. Der Finanzierungsdruck kann die Professionalität austreiben, deren Verlust dann auch durch organisationsbezogene Qualitätsstandards nicht mehr sichtbar wird.

Es hat schon eine weitreichende Bedeutung, wenn die aktuelle Diskussion zu Lehr- und Lernkulturen das Individuum neu in den Mittelpunkt setzt, auch wenn die verwendeten theoretischen Rückbezüge hier die soziale kommunikative Dimension zu sehr vernachlässigt haben. Um für Individuen dieses leisten zu können, bedarf es neuer institutioneller Überlegungen, die unabhängig von Schule und auf die Vielfalt des Erwachsenenlebens bezogen, die institutionelle Landschaft der Weiterbildung auswerten, ihre Bedeutung würdigen, ihre

Schwächen unter bestimmten Fragestellungen präzisieren, um so zu neuen institutionellen Landschaften zu kommen, die als öffentliche Orte für Weiterbildung und Erwachsenbildung stehen, Institutionen, die – sichtbar in den Städten und Gemeinden – Orte für Weiterbildung ausweisen, wie es Schulen und Universitäten mit ihren spezifischen Konzepten tun. Wegen ihrer flexiblen, offenen Organisationskonzepte und ihres hohen Vernetzungsanspruches können sich Weiterbildungseinrichtungen beispielsweise ohne Probleme, so es die entsprechenden Finanzströme gibt, für e-learning interessieren und neue Konzepte mediengestützten Lernens anbieten. Unter solchen Bedingungen sind sie Orte lebenslangen Lernens, die auf eine Kultur, eben eine Bildungskultur eines Landes verweisen.

Schlutz hat darauf hingewiesen, dass besonders in Deutschland Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur eigenen Kultur gehört (Schlutz 1999). Innerhalb Europas hat das deutsche Weiterbildungssystem eine besondere Entwicklung genommen, die, selbst aus französischer Sicht, für die europäische Entwicklung besondere Bedeutung hat (vgl. Weißbuch 1995). Die andere Form und die andere Anschlussfähigkeit des Lernens in Weiterbildungsinstitutionen ist bisher auch in der Forschung noch nicht deutlich genug belegt worden. Das lernende Individuum verfügt über eigene Erfahrungen und deren Deutungen, eine individuelle (Lern-)Biographie, individuelle Fähigkeiten und Interessen, differente Leistungspotenziale, hat aber auch individuelle Lernwiderstände. All diese Aspekte in Bildung zu integrieren, ihnen einen Platz einzuräumen, darauf geht das Weiterbildungssystem ein. In der Weiterbildung ist ein vorgefertigtes Curriculum kaum je Ausgangspunkt von Programmplanungen. Weiterbildungsinstitutionen sind keine Wissensmaschinen, sondern Orte der Vermittlung, des Aushandelns, des Dialogs, des Vergewisserns, des Optimierens, des neuen selbsttätigen Lernens, des Selbstbestätigens, der Suche nach Anschlussfähigkeit. Inwieweit dies alles der Persönlichkeitsbildung und der Wissensoptimierung als individueller Entscheidungsgrundlage der Teilnehmer/innen dient, ließe sich noch untersuchen. Weiterbildung ist also nicht nur rückgekoppelt an Wissens„pakete“, sondern an das Leben in Beruf, Organisationen, Familie, aber auch an Beziehungen und an das Selbst (vgl. Gerhardt 1999). Weiterbildung als lebenslanges Lernen ist eine offene Ressource des Lebens. Sie ist eine Ressource, die signalisiert, dass Erfahrungen aus Lebenswelten und sozialen Milieus individuell nicht mehr ausreichen, um in einer ausdifferenzierten Gesellschaft wissend und urteilend handlungsfähig zu bleiben. Weiterbildung als Kultur, die sich institutionalisiert, verweist auf gesellschaftliche Zukunft in Freiheit. Sie bedeutet, im Lebenslauf in vielfältigen Situationen und vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens an Bildung partizipieren zu können. Dass es solche Zugänge für alle gibt, ist echte Freiheit, die Chancengleichheit herstellt.

Die Konzeption der Weiterbildungsinstitutionen in ihrer Differenz und Vielfalt steht also für die Bildungskultur eines Landes. In Zeiten der neuen Effizienz, des neuen Sparens geht es dementsprechend darum, sich der Flexibilität zu vergewissern, die die Weiterbildungsinstitutionen, entsprechend ihren Organisationsstrukturen, bereithalten. Jütte (2001) dokumentiert mit einer empirischen Studie, wie sich Vernetzungsstrukturen zwischen den Institutionen entwickeln, um Programmangebote und ganze Weiterbildungsinstitutionen mit je spezifischen Profilen aufeinander abzustimmen und so ein breites Spektrum von Weiterbildungszugängen für möglichst viele Individuen und soziale Milieus zu sichern.

Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Band darum, sich mit der inneren Entwicklung der Weiterbildungsinstitutionen zu beschäftigen, theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu bündeln und dadurch leichter zugänglich zur Diskussion zu stellen, um die Wirkungsweisen von Weiterbildungsinstitutionen und der dort handelnden Personen aus einer wissenschaftlichen – weniger aus einer bildungspolitisch motivierten – Perspektive zu klären. Auch scheint es mir notwendig, eine Theorieentwicklung zu unterstützen, die sich nicht nur aus Anleihen anderer Disziplinen speist und diesen pädagogische Prozesse und institutionelles Handeln „unterschiebt". Die Vermeidung einer Konkretisierung durch Empirie, die Erfassung von Widersprüchen, Paradoxien und Begrenztheiten, die den individuell schwierigen, jedoch subjektiv erfüllenden Weg des Lernens offen legt, ist das Interesse, das hier leitend sein sollte. So gestaltet und wissenschaftlich begleitet, kann Weiterbildung aufgrund der ihr eigenen offenen und flexiblen, aber abgesicherten institutionellen Strukturen Leistungen selbstbewusst erbringen und dokumentieren. Das Vorgehen kann nicht konkretistisch genug sein, damit die Erwachsenenpädagogik weiß, worüber sie spricht, und Mechanismen des Lernens beschreibt. Um neuen pädagogischen Theorien eine Bahn zu öffnen, die sich interdisziplinär rückbinden können, aber ihren eigenen Blick auf Situationen haben, ist Perspektivverschränkung vorausgesetzt. Hierzu liegen, als pädagogische Realanalysen, Ansätze von Gieseke vor, die darauf zielen, die Entstehung und den Prozesscharakter von pädagogischen Konzeptentwicklungen und den Wirkungen von Lernprozessen mit einem kombinierten Methodeninstrumentarium nachzugehen, fokussiert auf eine Fragestellung, eine Situation oder ein pädagogisches Konstrukt bzw. einen pädagogischen Begriff (vgl. Gieseke 1985, 1991, 1992, 2001).

Es gibt zum Themenzusammenhang des vorliegenden Bandes eine Forschungstradition von Schulenberg u. a. (1979), die Deutungsmusterdebatte um Thomssen (1982), den interdisziplinären Rückbezug durch Arnold (1985) und das BUVEP-Programm (Kejcz u. a. 1979-1981). Für die aktuelle dokumentieren-

de Forschung in der Erwachsenenpädagogik sind vor allen Dingen die Arbeiten von Schiersmann (1998, 1993, 2001), Schrader (2000, 1994), im qualitativen Bereich Nolda (1996), J. Kade/Seitter (1996), S. Kade (1992, 1994), Alheit (1990) und die im vorliegenden Band vorgestellten Arbeiten zu nennen. Hinzuweisen ist dabei auch auf Institutionenhandbücher, die in den vergangenen Jahren entstanden sind (Krüer 1994; Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin 2001; Peters/Schrader/Wilckhaus 2002). Die Forschung ist also auf dem Weg.

An die genannten Arbeiten zum Themenzusammenhang sucht der vorliegende Band Anschluss, um themenbezogene erwachsenenpädagogische Forschungen zueinander in Diskussion zu setzen. Programmforschung im Spannungsverhältnis respektive im relationalen Abhängigkeitsverhältnis von Institutionen- und Bildungsmanagementforschung ist das übergreifende Thema. Man könnte sich hier zwar eine noch ausdifferenziertere Forschungslandschaft wünschen, immerhin aber liegen inzwischen zu einzelnen Institutionen historische und systematische Untersuchungen vor. Auch gibt es eine sich breit entwickelnde Programmforschung, eine detaillierte Ankündigungsforschung und eine konzeptionsorientierte Organisationstheorie. Die Weiterbildungsmanagementforschung steht dagegen noch am Anfang; hier bedarf es noch begrifflicher Präzisierungen, was auch mit den großen Differenzen zwischen den Institutionen zusammenhängt. Darüber hinaus werden inzwischen auch die Zusammenhänge zwischen Programmentwicklung und neuen Lehr-/Lernkulturen sowie Projektarbeit untersucht und hergestellt. Es ist gerade die empirische Forschung, die sich auf den Prozesscharakter von Bildung einlässt und ihn in den institutionellen Konstellationen, das heißt als Herstellungs- und Konstruktionsprozess von Wissen, wie auch in den sozialen Bedingungen des Aneignens nachzeichnet.

Bildungsprozesse sind Kunstwerke, zeigen sich aber nicht als Produkte, und dadurch erscheinen sie beiläufig, vorgegeben, selbstverständlich. Sie eröffnen subjektiv Chancen, Arrangements, Verarbeitungen, Einlassungen, sie sind einmalig, auch in ihren Ähnlichkeiten. In Bildungsbiographien spiegeln sich die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen, die möglichen Erfahrungswelten der Individuen und die individuellen Aktivitäten, der individuelle Bildungswille, das Bildungsinteresse (vgl. Siebers 1996). Dabei ergeben sich unabhängig vom sozialen Milieu individuelle Handlungsspielräume, die noch zu beschreiben wären. Relationalität und Emergenz lebenslanger Lernprozesse sind das Interessante an Bildung. Darauf gehen Weiterbildungsinstitutionen in ihrer Vielfalt ein, und darauf müssen Bildungsmanagement und institutionelle Profilbildung vorbereitet sein. Dazu brauchen wir mehr Wissen über das Handeln von Weiterbildungsinstitutionen und die Wirkungen ihres Handelns. Institutionen- und Programmfor-

schung sowie Bildungsmanagementforschung will hier das Wissen über das strukturelle Bildungshandeln auf dem Bildungsmarkt erschließen. Wissen in diesen Bereichen, als empirisches, theoretisches und konzeptionelles Wissen, ist maßgeblich für professionelles Handeln in der Weiterbildung verantwortlich. Ohne Forschung im pädagogischen Handlungsfeld gibt es kein fundiertes Wissen für professionelles Handeln. Wir setzen den Wissensbegriff hier gleich mit empirisch-systematischem Wissen und nutzen ansonsten den Erfahrungsbegriff (vgl. dazu den Diskurs in Faulstich/Wiesner/Wittpoth 2001; Brödel/Bremer 2002; Hof 2002a; Behrmann 2002; Baldin 2002).

Noch einmal: Interdisziplinäres Wissen ist gut, aber wenn es keine Untersuchungen zum eigenen Handlungsfeld und über die konkreten Teilnehmer/innen im Feld gäbe, dann wäre Erwachsenenpädagogik nur eine „Didaktisierungstransformationsstation", die das Forschen anderen Disziplinen überlässt. Die Erziehungswissenschaft muss, dem Gegenstand gemäß, also prozessorientiert, eigene Forschungsmethoden entwickeln. Mit dem Verweis auf sozialwissenschaftliche Methoden ist dieses keineswegs getan. Diese zielen – aus der Perspektive der Pädagogik – übergreifend auf die Erforschung menschlichen Meinens und Tuns. Sie schmiegen sich aber nicht als Instrument dem eigensinnigen, wechselvollen Prozess von Bildung an. Sie gehen nicht ausreichend auf das Wechselspiel von Lernanregungen, Vermittlungen, Förderungen und ihre Wirkungen ein. Sie beschreiben nicht die Selbstaktivitäten, ihre Bedingungen, ihre Voraussetzungen, ihre Konzentrationen und Fortsetzungen. Auch hier stehen wir erst am Anfang. Wesentlich ist dabei aber, sich vor bildungspolitischen Instrumentalisierungen z. B. bei der Umsetzung eines didaktischen Konzepts oder einer Leitidee zu schützen, wenn sie nicht fundiert sind. Weitsichtige Bildungspolitik verzichtet darauf und kann verlässlicher arbeiten, wenn sie gründliche Studien verlangt. In diesem Zusammenhang sind veränderte ‚Forschungssettings' und eine neue Methodenwahl von hoher Bedeutung.

Wir haben eine Perspektivverschränkung in diesem Feld versucht, sind aber mit dem Ergebnis hier auch noch nicht ganz zufrieden. Perspektivverschränkung als Ansatz folgt einer theoretischen oder systematischen Fragstellung und geht ihr aus denjenigen Perspektiven nach, die am Zustandekommen im Bildungszusammenhang beteiligt sind. So kann man aus verschiedenen Perspektiven, die jeweils zu bestimmen sind, analysieren, was erfahrungsorientiertes Lernen ist, wie sich Zielgruppenarbeit realisiert, wie Beratungen verarbeitet werden etc. In unserer jüngsten Studie interessierte uns, wie sich Programme, Programmplanung und die Fortbildung der „Professionals" zum gleichen Thema bei kirchlichen Trägern realisieren. Die Spezifika des Programms, die Charakteristika des Planungsvorganges und die Probleme oder spezifischen Anforderungen an Pro-

grammplanung werden so durchsichtig (Gieseke (Hrsg.) 2000, Robak 2002). Diese Ergebnisse auszuwerten, benötigt Zeit sowie eine analytische Orientierung auf den pädagogischen Gegenstand, wie z. B. auf Forschungen über pädagogische Interventionsstrategien. Hier stehen wir noch am Anfang einer fundierteren Selbstreflexion. Auf jeden Fall bedarf es einer neuen und erweiterten Forschungsmethodik, um hier wirksam zu werden. Die finanziellen Mittel sind dabei nicht allein ausschlaggebend, angemessen wäre mehr Vernetzung unter den Wissenschaftler/innen.

Das Projekt „Berufseinführung für hauptberufliche Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung konfessioneller Träger" war für mich Ausgangspunkt für eine Tagung[1], um Kolleginnen und Kollegen, die zum gleichen Themenzusammenhang forschen, zu einer Diskussion einzuladen. Beteiligt an diesem Kolloquium waren Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wiltrud Gieseke, Klaus Harney, Reinhard Hohmann, Klaus Meisel, Sigrid Nolda, Ortfried Schäffter, Christiane Schiersmann, Josef Schrader, Hans Tietgens. Berichtet wurde über diese Tagung in den „Hessischen Blättern für Volksbildung" (vgl. Gieseke 2000, 2002).

Die Forschungsentwicklung zu dieser Fragestellung hat die aktuelle Konzeption einer Modularisierung der Studiengänge an der Humboldt-Universität beeinflusst und dazu geführt, dass für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung Module sowohl zur Institutionenforschung und Organisationsentwicklung als auch zur Programmforschung sowie zu neuen Lehr-Lern-Arrangements gebildet wurden. Die vorliegende Veröffentlichung dient hier durch die Zusammenführung von empirischen und theoretischen Befunden als Studienerleichterung und -optimierung zum Thema. Die Kolleginnen und Kollegen, die an der Tagung teilnahmen, und einige Nachwuchswissenschaftler/innen, die auch an meinem Lehrstuhl promovieren oder habilitieren – soweit sie zu diesem Thema arbeiten –, sind ebenfalls gebeten worden, aus ihrem Forschungszusammenhang oder aus einem Projekt am Lehrstuhl Forschungsergebnisse oder systematische Auswertungen zu präsentieren.

Für Fortbildungen im verbandsbezogenen professionellen Kontext sind zumindest für das Thema Programmforschung und Programmplanung konzeptionelle Rahmungsvorschläge in einer Veröffentlichung (Gieseke 2002) vorgelegt worden, die ebenfalls auf der Programmplanungsstudie, die bei den konfessionellen Bildungsträgern (Gieseke (Hrsg.) 2000; Gieseke/Robak 2000) durchgeführt wurde, basiert. Für die Phase des unmittelbaren Berufseinstiegs sind dabei die Anstrengungen der konfessionellen Träger im gleichen Projekt von Bedeutung, ein erprobtes Konzept vorzustellen (Bergold u. a. 2000). Es erübrigt sich, darauf hinzuweisen, dass außer wenigen trägerbezogenen Spezifika eine Über-

tragung der Ergebnisse auf andere Träger möglich ist. Wenn die Qualitätssicherungssysteme nicht von professionell arbeitenden Mitarbeiter/innen getragen werden und keine erwachsenenpädagogischen Rückkoppelungen haben, werden sie zwar Organisationsqualität und Servicequalitäten erhöhen, nicht aber die pädagogischen Standards.

Am Beispiel dieser Programmforschung werden die Bezüge zur Institutionen- und Bildungsmanagementforschung deutlich; erst durch die Zusammenführung dieser Forschungsbereiche lassen sich auch begriffliche Abstimmungsprozesse innerhalb der Disziplin sichtbar machen. Wissen über die mit den Begriffen verbundenen unterschiedlichen Aufgaben, die theoretischen und historischen Hintergründe sowie jeweils eine spezifische pädagogische Handlungsqualität ausweisende Tätigkeit ist notwendig. Ist die Entwicklung von Institutionen, die Herausbildung ihrer Stärken und Positionierungen eine gesellschaftliche Aufgabe verschiedener Trägergruppen des Staates, der Länder, vielleicht auch privater Initiativen, eine Frage des Zeitraums, der Kultur, der in einer Gesellschaft maßgeblichen Interessen, so verweisen Bildungsmanagementaufgaben und Programmplanung unmittelbarer auf einen für die Weiterbildung spezifischen zeitlichen und sozialen Aktionsradius.

Die institutionellen Vorgaben, das heißt die Geschichte der Institution, ihre Akzeptanz in der Bevölkerung, in der Öffentlichkeit, ihre historisch gewachsene Bildungskonzeption wirken dabei in alle Imagefragen hinein. Eine Weiterbildungsinstitution braucht Vertrauen, wenn sie die knappen Zeitressourcen der Teilnehmer/innen mit beanspruchen will. Sie muss Milieuakzeptanz genießen, ohne unbedingt im Milieu aufzugehen. Solche Möglichkeiten können nicht aus dem Stand heraus entstehen, sie haben etwas mit institutionellem Wachsen und Ausdifferenzieren in der Zeit zu tun. Gleichzeitig verlangt man von einer Weiterbildungsinstitution auch Zeitgeistadäquanz, was nicht Stromlinienförmigkeit bedeuten muss und soll, sondern erfordert, sich mit den Themen und Anforderungen der Zeit auseinander zu setzen. Ebenso braucht sie in ihrer Kontinuität Veränderungsbereitschaft in ihren organisatorischen Strukturen. Institutionen markieren die öffentliche, gesellschaftliche Bedeutung einer Aufgabe, sie sind Ausdruck einer gesellschaftlich gewollten Leistungsfähigkeit bei der Lösung einer Aufgabe, hier des lebenslangen Lernens. An der Institutionenentwicklung und -modernisierung, ihrer Einbindung in Diskurse über Weiterbildung wird dokumentiert, wie viel Raum, welche Zeit und welchen Wert man dem lebenslangen Lernen einräumt. Es ist also eine herausragende Aufgabe, sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit institutionellen Entwicklungen zu beschäftigen. Professionelles Wissen über die organisierten Orte und Räume der Bildung ist Voraussetzung für die Schaffung von Lehr-/Lernarrangements. Selbsttäti-

ges Lernen und das permanente Lernen durch Erfahrungen verdeutlichen die Notwendigkeit, sich den fortlaufenden Lernanforderungen, denen man schon durch sein tägliches Handeln ausgeliefert ist, anzupassen. Diese aber zu durchdenken, weiterzuführen, auszutauschen, zu systematisieren, zu qualifizieren, ist Sinn von Bildungsprozessen, die erst damit den Weg freigeben für die Herausbildung von Kompetenzen als individuellen Fähigkeiten im Prozess (siehe z. B. auch Geißler/Orthey 2002; Brödel 2002; Kade/Seitter 2002; Hof 2002b).

Gehen wir nun auf die Beiträge im Einzelnen ein.

Für die Institutionenforschung liegt als historische Studie über die institutionelle Entwicklung der Volkshochschule in der SBZ/DDR eine Arbeit von Karin Opelt vor, die mit gründlichen Recherchen und Quellenauswertungen nachweist, wie die Institution VHS sich in der SZB/DDR erhält, welche wechselnden Aufgaben sie zu übernehmen hat – als Folge ihrer flexiblen Bildungsvermittlungsstruktur – und wie sie an Kontinuität festhält, weil die Teilnehmer/innen es so wollen und weil sie die flexible Bildungsinstanz ist, auf die man, wenn auch als ungeliebtes Kind, nicht verzichten kann.[2]

Christiane Schiersmann nimmt eine empirische Analyse einer bisher wenig beachteten Weiterbildungsinstitution vor, der Familienbildungseinrichtungen (Schiersmann u. a. 1998). Übertragungen der Untersuchungsergebnisse auf andere Institutionen der Weiterbildungslandschaft bieten sich an. Es handelt sich um eine Totalerhebung per Fragebogen, die, betrachtet aus der institutionellen Perspektive, übergreift auf Fragen des Bildungsmanagements und der Programmplanung. Die zentrale Fragestellung konzentriert sich hier auf die vollzogenen Modernisierungsprozesse.

Ortfried Schäffter hat eine vielbeachtete systemtheoretische Analyse der Weiterbildung vorgelegt. Es handelt sich um eine Theorie ihrer Organisationsentwicklung in ihrer gesellschaftlichen Verankerung. Dabei geht er von einem polyzentrischen Konzept der Entwicklung aus und arbeitet die pädagogischen Spezifika als relationales Verhältnis der Organisationsentwicklung für Weiterbildungsinstitutionen heraus. In seiner Organisationstheorie warnt er vor konkretistischen Verengungen des Institutionenbegriffes, den er eher wissenssoziologisch entwickeln möchte. Im Kern seiner Darstellungen steht ein Modell von drei Operationskreisläufen der Weiterbildung.

Ein historischer, ein empirischer und ein theoretischer Zugang bieten damit verschiedene Sichtweisen auf die Institutionalentwicklung, die sich trotz ihrer theoretischen Unterschiede für die noch ausstehenden Theorien der Institutionenentwicklung in der Weiterbildungslandschaft ergänzen.

Bildungsmanagement in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung war das beherrschende Stichwort erwachsenenpädagogischer Forschung und Theo-

rieentwicklung der vergangenen Jahre. Sparanforderungen, institutionelle Veränderungen, Qualitätssicherungssysteme, Veränderungen in den Bildungsanforderungen, Imageprobleme und Vernetzungsanforderungen verlangten neue, mehr betriebsorientierte Konzepte der Führung/Leitung einer Bildungsinstitution – so das Konstrukt. Die Verliebtheit in den Managementbegriff und seine Implikationen hat in nicht wenigen Fällen zu seiner totalen Überwölbung geführt. So sind Attribute wie „kompetent", „professionell" und „managen" inzwischen Allerweltsbegriffe und besagen im Kern nur, dass man eine Situation – mit welchen Mitteln auch immer – ansehnlich gemeistert hat. Man hat seine ganze Intuition, sein Wissen, seine Flexibilität, seine Gefühle und seinen Verstand mit einer bestimmten Anforderungssituation in Beziehung gesetzt. Sicher haben Managementaufgaben in der Praxis diesen Charakter. Für die erwachsenenpädagogische Forschung ist aber von Bedeutung, dass die Besonderheiten des Managementverhaltens aus verschiedenen Perspektiven und Fragestellungen heraus systematisch untersucht werden.

Rolf Arnold verbindet in seinem Beitrag anschaulich „anstößige" Schnittmengen zwischen pädagogischem Handeln im engeren Sinne und neuen Managementanforderungen. Seine Interpretation der präsentierten Fälle verweist darauf, dass es *das* Management nicht gibt. Sein theoretischer Ansatz zielt auf ein subsidiäres Managementkonzept für komplexere systemische Kontexte, so dass Managementaufgaben alle Mitarbeiter nicht nur betreffen, sondern sie in subsidiärer Form einbinden.

Klaus Meisel stellt das Bildungsmanagement als Mantel der Programmplanung vor, wobei er die Bildungsmanagementaufgaben mit verschiedenen Phasen des Programmplanens konzeptionell in Bezug setzt und empirische Befunde aus Mitarbeiter/innenfortbildungen einspeist.

Peter Faulstich wertet betriebswirtschaftliche Modelle unter der Fragestellung aus, inwieweit sie für die öffentlich verantwortete Weiterbildung zu nutzen sind und welche Perspektivwechsel sich für die Weiterbildung daraus ergeben. Er plädiert dafür, eine auf die besondere Art der Weiterbildungsorganisationen bezogene Auswahl der Konzeptionen vorzunehmen, und unterscheidet dabei verschiedene Weiterbildungstypen. Besondere Aufmerksamkeit hat in seinem Ansatz das auf Weiterbildung bezogene Supportsystem, das Leistungen für die eigenen Systeme und Strukturen erzeugt. Faulstich sieht als akzeptierte Aufgaben im Support die Informationssysteme, die Qualitätssicherung und die Beratung an. Sein Ansatz entwickelt die sensiblen Punkte im organisatorischen Wandlungsprozess und benennt auch kritische Punkte.

Steffi Robak arbeitet systematisch die benutzte Begrifflichkeit zum Weiterbildungsmanagement heraus und platziert sie neu. Mit einem triangulierten Forschungsansatz werden Fallanalysen zum Bildungsmanagement durchgeführt, erste Forschungsergebnisse aus einer in Arbeit befindlichen Promotion

werden vorgelegt. Interessant ist, dass das interne organisationsstrukturelle Ablaufmanagement in den vorgestellten Beiträgen zur Managementforschung eine zentrale Rolle spielt. Zwischen den jeweiligen Darstellungen gibt es Brücken und Übergänge, die immer dort hilfreich und weiterführend sind, wo sich mit Hilfe der Begriffe Zusammenhänge und Ablaufprozesse benennen und zuordnen lassen, gerade auch, wenn relationale, kontingente Prozesse beschrieben werden.

Besonders plastisch wird durch die qualitative Studie von Ursula Sauer-Schiffer deutlich, dass es keine idealen Managementmodelle gibt. Die geschlechtsspezifische Besetzung und Zuordnung von Leitungspositionen erscheint nach dieser Studie besonders antiquiert, da selbst Frauen mit klassischem bescheidenen, zurückgenommenen Habitus sich ganz außerordentlich für Leitungspositionen empfehlen. Frauen mit ihren vielfältigen Fähigkeiten haben gegenüber Männern nichts nachzuholen. Eher sind die Differenzen in den Stilen der Geschlechter für viele noch gewöhnungsbedürftig und auszuhalten, führen aber jeweils zum Erfolg.

Die Beschreibungen von Robak und Arnold und ihre jeweiligen empirischen und theoretischen Hintergründe unterstützen diese Ergebnisse, obwohl sie nicht auf Fragen des Gender Mainstreamings rekurrieren.

Die Programmforschung hat seit Mitte der 1990er Jahren breitere Beachtung gefunden. Es ist der Beginn, sich dem Feld empirisch zuzuwenden, erwachsenenpädagogische Forschungsmethoden zuzulassen, Bestandsaufnahmen zu machen, Veränderungen zu beobachten.

Programme sind Texte, die ein von den Institutionen strukturiertes Angebot wiedergeben. Sie sind der Ausgangspunkt, um potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Angeboten und bestimmten Lehr-/Lernarrangements in Beziehung zu bringen.

Programme sind Ausdruck spezifischer Bildungskonzepte, aber auch einer vorstrukturierten Angebots- und Nachfragekonstruktion durch die jeweilige Institution. Ebenso sind Programme, wie Sigrid Nolda darlegt, Texte, die Angebote verschriftlichen oder im Internet präsentieren, auf deren Basis sich potenzielle Adressat/innen für oder gegen ein Angebot entscheiden. Sie gelten nur auf Zeit und beanspruchen zeitlich flexible Entscheidungen der Interessent/innen, die allenfalls ein halbes Jahr binden. Programmanalysen können so nach Nolda Auskunft über die Institutionen, über bestimmte Zeitabschnitte in den Bildungsangeboten, über Veränderungen im institutionellen Handeln geben. Solche Programmanalysen liegen vor von Körber u. a. (1995), als Systemanalysen eines Stadtstaates, als Langzeitstudie einer Institution oder von verschiedenen Trägern (Gieseke/Opelt 2002; Heuer/Robak 2000), als Teilanalysen für bestimmte Ziel-

gruppen (Borst/Maul 2001; Borst/Maul/Meueler 1995; Kade 1992, 1994, 1997; Schneider-Wohlfahrt/Vennemann 1994), als Bereichsanalysen (Henze 1998), unter den Gesichtspunkten qualitativer Forschung (Nolda/Pehl/Tietgens 1998), als Folgeuntersuchung zur Bremer Studie (Schrader 2000). Auf eine vergleichende, einordnende Analyse soll hier verzichtet werden.

Ulrike Heuer legt eine theoretische Analyse vor, in der sie die bildungspolitisch gestützten Veränderungen im Bildungsmanagement aus betriebswirtschaftlicher Perspektive und gleichzeitig für das Programmplanungshandeln die Folgen von veränderter Nachfrage behandelt. Ihre Betrachtungsperspektive hat sich u. a. im Anschluss an Forschungen zur veränderten Lehr-/Lernkultur (Heuer/Botzat/Meisel 2001) entwickelt. Sie kontrastiert die Forschungsergebnisse mit den Diskursen über Lernkulturen und zeigt ein sehr viel differenzierteres Bild der Praxis, als es üblich ist. So beschreibt sie offen die Mythen des neuen Lernens, ohne anregende Ausdifferenzierungen auszuschließen. Interessant sind ihre Rückbindungen zu Management- und Programmplanungsanforderungen, um die sich wechselseitig ergebenden Beziehungen zwischen den Handlungsebenen bestimmbar zu machen. Wichtig ist hier theoretisch aber die Perspektivübernahme des Teilnehmers/der Teilnehmerin, wenn es um die verantwortliche Verschränkung von Programmplanung und Entfaltung neuer Lehr-/Lernkulturen geht.

Wiltrud Gieseke stellt eine Teiluntersuchung aus der Studie über Programmplanung bei konfessionellen Trägern vor. In exemplarischen Fallstudien, mit trianguliertem Methodeneinsatz (Beobachtung, selbstevaluative Betrachtungen des/der Handelnden und theoretische, praxeologische Begründungen) wird das konkrete Planungshandeln in den Bildungsinstitutionen untersucht. Programme sind danach nicht curriculare Planungsergebnisse, sondern Ergebnisse sozialen Angleichungshandelns im Umfeld, die sich sukzessive herausbilden, also Zeit benötigen. Sie basieren auf gewachsenen Vernetzungsstrukturen und sind relational entstanden.

Sigrid Nolda hat sich empirisch in qualitativer Analyse mit Ankündigungstexten auseinander gesetzt. Die Texte solcher Ankündigungen integriert sie als werbende Versprechungen, sie geben Aufschlüsse über die Bildungsvorstellungen, sie weisen auch auf den Anbieter, also die Institution und die Programmplaner/innen, zurück. Sigrid Nolda entwickelt die These von der Unabhängigkeit der Praxis von der Theorie im Prozess des Planens bei gleichzeitiger Rückgebundenheit an den Zeitgeist und verweist auf die Instrumentalisierbarkeit. Die empirischen Befunde Giesekes zum Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln im sozialen Umfeld und die aus Ankündigungsanalysen geschlossenen Befunde Noldas decken sich insoweit, als die hohe Eingebundenheit der Angebote in die jeweilige Zeit, in das regionale Umfeld – bestimmt durch die professionell Tätigen und die nachfragenden Teilnehmer/innen – natürlich den Zeitbezug im gesellschaftlichen Sinne herbeiführt, damit die Indivi-

duen in der Zeit handlungsfähig sind. Die notwendige Distanz gewinnt man aus übergreifenden theoretischen Perspektiven, die sich aus den Mosaiksteinchen der empirischen Forschung herauskristallisieren werden.

Josef Schrader analysiert und interpretiert ebenfalls Ankündigungstexte. Im Rückgriff auf Reflexionen zur Wissensgesellschaft und einen für die Erwachsenenbildung ausdifferenzierten Wissensbegriff entwickelt er, fußend auf Scheeler, einen erweiterten theoretischen Rückgriff für eine Programmanalyse. An seinen ausgewählten Ankündigungstexten dokumentiert er die Breite des Wissensbegriffs in den Programmen. Lernen im Lebenslauf trifft auf unterschiedliche Bedürfnislagen, die differente Wissensbereiche für differente Handlungs- und Erkenntnisanforderungen erfordern. Die besonderen, völlig unterschiedlichen Anforderungen an schulisches und berufliches Kanonwissen werden so markant transparent.

Bernd Käpplinger beschreibt eine zur Schule differente Form der Arbeit mit Jugendlichen von der Ausbildung zur Weiterbildung. Aus einem europäischen Forschungsprojekt am Lehrstuhl dokumentiert er die Vielfalt der Konzeptionsarbeiten für diesen Bereich arbeitsloser Jugendlicher. Mit der Projektarbeit ist eine alternative Form zur Programmentwicklung beschrieben. Die finanziellen Entwicklungen der Weiterbildungsinstitutionen machen als sekundäres Motiv diese Arbeit wichtig. Die Jugendarbeitslosigkeit gilt als politischer Zündstoff, auf den mit Bildungskonzepten, Qualifizierungsangeboten und Zertifizierungsmöglichkeiten reagiert wird. Die konzeptionelle Vielfalt ist in der Forschung bisher zu wenig differenziert betrachtet worden. Neue Lehr-/Lernkulturen haben sich hier bereits seit geraumer Zeit in Weiterbildungsinstitutionen etabliert, andererseits hätte in diesem Feld Grundlagenforschung zur Lernförderung gute Ergebnisse erbringen können. Die begrenzten Begleitforschungsmöglichkeiten lassen zumindest diesen Schluss zu.

Programmforschung erweist sich als ein notwendiger kontinuierlicher Forschungsbereich für die Weiterbildung, wobei die Auswertung von Programmheften, Internetinformationen sowie Analysen von Ankündigungstexten wie auch die Analysen der Kosten, der Arbeitsformen und der Zeitstrukturen nur einige der relevanten Entwicklungsmöglichkeiten in diesem Forschungsbereich darstellen. Sofern sich die Veränderungen der Lehr-/Lernkulturen auswirken, werden sich nachhaltige Umstrukturierungen des Programmplanens ergeben. Zumindest ist der Typus Projektarbeit für bestimmte Zielgruppen schon eine solche Entwicklung. Ein besonderes Moment werden aber die sich überall, auch in der Nachfrage, ergebenden finanziellen Engpässe sein. Es reicht dann nicht mehr aus, zur Erklärung „gesellschaftlicher Gräben“ bei der Realisierung lebenslangen Lernens in die Theorien einer laufenden systemischen Selbststeuerung bzw. einer Individualisierung zu flüchten. Diese können allenfalls Lerndifferenzen

markieren. Das gilt auch dann, wenn in der Tat die Selbsttätigkeit des Lernens als selbstverantwortliches soziales Handeln in allen Lebensbereichen und im Arbeitsleben für immer mehr Arbeitsplätze gilt.

Der zukünftige institutionelle Balanceakt, der die Bezahlbarkeit von Weiterbildung für weite Teile der Bevölkerung beachtet, die Breite und Kontinuität eines offenen Angebots sichert, Professionalität und Innovationsfähigkeit garantiert, wird dabei von dem spezialisierten, aber abgestimmten Arbeiten zwischen Bildungsmanagement und Programmplanungshandeln abhängen.

Anmerkung

1 Für die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge dieser Tagung danke ich Frau Marion Fleige.

2 In systematischer Abstimmung mit dieser konzentriert strukturpolitischen Analyse ist eine weitere Studie als DFG-Projekt am Lehrstuhl durchgeführt worden, die den pädagogischen Innenraum der DDR-Volkshochschule über eine Programm- und Teilnehmer/innenanalyse durch die 40 Jahre der DDR-Geschichte hindurch verfolgt (Gieseke/Opelt unter Mitarb. v. Heuer 2002), hier aber nicht vorgestellt wird.

Literatur

Alheit, P. (1990): Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung. Univ. Bremen (Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung; 12). Bremen

Arnold, R. (1999): Deutungsmusteransatz. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen 36

Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb.

Baldin, K. M. (2002): Ist Professionswissen lehrbar? In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 140-150

Behrmann, D. (2002): Verzahnung von akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 125-139

Bergold, R. u. a. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung ...“. Recklinghausen (EB-Buch; 19)

Borst, E./Maul, B. (2001): Programmanalysen zur Frauenbildung. Methodische Fragen und Probleme. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 699-706

Borst, E./Maul, B./Meueler, E. (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz

Brödel, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 39-47

Brödel, R./Bremer, H. (2002): Intermediäres Wissen als Professionswissen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 195-208

Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen

Damasio, A. R. (2000): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 5. Aufl. München

Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin (2001): Handbuch 2000, zusammengest. u. bearb. von Heidi Raczek (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 4). Berlin

Europäische Kommission (Hrsg.) (1995): Lehren und Lernen: Auf dem Weg zu einer Gesellschaft des Wissens: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Entwurf). Brüssel Europäische Kommission Generaldirektion XXII

Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Report. Bielefeld

Geißler, K. A./Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, S. 69-79

Gerhardt, V. (1999): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität. Stuttgart

Gieseke, W. (1985): Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen (Berichte, Materialien, Planungshilfen). Frankfurt/M.

Gieseke, W. (1991): Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In: Vonderach, G. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen (Texte zur Sozialforschung; Bd. 3) Bamberg, S. 151-168

Gieseke, W. (1991): Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozess von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadäquates Methodenarrangement. In: Mader, W. u. a. (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 76-83

Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 10-16

Gieseke, W. (2000): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 242-252

Gieseke, W. (2001): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 253-254

Gieseke, W. (2002): Selbstreflexion zwischen Wissen und Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 115-124

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen". Recklinghausen

Gieseke, W./Opelt, K. (unter Mitarbeit v. U. Heuer) (2002): Erwachsenenbildung seit 1945. Das Programm der Volkshochschule Dresden von 1945-1997. Opladen

Gieseke, W./Robak. S. (2000): Evaluation als Prozessanalyse. In: Bergold, R. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung ...". Recklinghausen, S. 99-150

Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (2001): Themenheft 4

Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a.

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanage-

ment? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 115-209

Hof. C. (2002a): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 9-17

Hof, C. (2002b): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 80-89

Itzard, C. E. (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 3. Aufl. Weinheim

Jütte, W. (2001): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Beziehungsstrukturen lokaler Institutionenlandschaften. Habilitationsschrift. Flensburg

Kade, J./Seitter, W. (2002): Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 90-101

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.

Kade, S. (1994): Altersbildung. Bd. 1: Lebenssituation und Lernbedarf. Bd.2: Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.

Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt/M.

Kejcz, Y. u. a. (1979-1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP). 8 Bde. Heidelberg

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen

Krüer, W. (1994): Einrichtungen und Verbände der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Handbuch. Oldenburg

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.

Nuissl, E. (2002): Verdächtig ruhig. PISA und die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 47

Pekrun, R./Hochstadt, M./Kramer, K. (1996): Prüfungsemotionen, Lernen und Leistung. In: Spiel, C. (Hrsg.): Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Münster u. a.

Peters, R./Schrader, J./Wilckhaus, F. (2002): Handbuch Weiterbildungseinrichtungen in der Region Bremen. Bremen

Robak, S. (2002): Vernetztes Planungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 185-194

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

Schiersmann, C. (1993): Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, München

Schiersmann, C. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

Schlutz, E. (1999): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktual. Auflage. Opladen, S. 213-226

Schneider-Wohlfart, U./Vennemann, A. (1994): Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen

– Eine Programmanalyse. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 34, S. 57-67

Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim

Schrader, J. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung. Habilitationsschrift. Bremen

Schwarzer, R. (2000): Angst. In: Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München

Schulenberg u. a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig

Siebers, R. (1996): Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Münster u. a.

Thomssen, W. (1982): Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker, H. u. a. : Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 147-159

Weinberg, J. (2001): Ist soziale Kompetenz lehrbar, lernbar, förderbar oder was? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 4, S. 154-157

Weißbuch: siehe Europäische Kommission 1995

Institutionenforschung

Karin Opelt

Volkshochschule unter gesellschaftlichen Umbrüchen

1. Historischer Beginn

Die Volkshochschule war in der Zeit ihrer Gründung nach 1918 vom liberalen Bürgertum als gesellschaftliche Antwort auf eine ambivalent besetzte Demokratie gedacht, in der die Sozialdemokratie Einfluss bekam, und drohte somit dem Bürgertum verloren zu gehen. Bildung sollte die Aufgabe übernehmen, aus der ständischen Gesellschaft eine Volksgemeinschaft zu machen. Aus einem liberalem Interesse heraus diente die Volkshochschule dazu, den niederen Schichten Bildung zukommen zu lassen, wenn sie schon Einfluss und Entscheidungsgewalt in der Demokratie bekamen. Andererseits wurde die Volkshochschule als Bildungsinstitution für das ganze Volk im demokratischen Sinne verstanden. Die Volkshochschule steht also sowohl für den Aufbruch in die Demokratie als auch für eine romantisierende Verklärung eines Volksbegriffes.

Die Volkshochschulen und die Arbeiterbildungsvereine sind im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert aus Bildungsbewegungen mit unterschiedlichen politischen Interessen hervorgegangen. Die Arbeiterbildung, die eng verbunden war mit der Sozialdemokratischen Partei und in der Weimarer Republik bei den Schulungszirkeln der Kommunistischen Partei und den Bildungsvereinen der Sozialdemokratie ihre Fortsetzung fand, traf sich mit der Volkshochschulbewegung in dem Anspruch, die Arbeiterschicht politisch zu schulen und zu bilden, aber auch deren allgemeine Bildung zu verbessern. In der Weimarer Republik, dem ersten demokratisch verfassten Staat in Deutschland, stellte sich die Erwachsenenbildung (als Volkshochschule, als Arbeiterbildung, als kirchliche Bildung) dem Anspruch, Demokratisierungsvorstellungen in die Bevölkerung zu tragen. Dabei realisierten sich unterschiedliche Interpretationen über die gesellschaftliche Wirklichkeit. Die Institutionalisierung der Bildungsbewegung als Volkshochschulbewegung erbrachte in einigen Städten Deutschlands nicht nur die Verwirklichung der Ideen aus der liberal-konservativen Volkshochschulbewegung, sondern es kamen in den Volkshochschulen auch Konzepte zur Arbeiterbildung zum Tragen. Die Volkshochschulen konnten sich vermutlich aus diesen Gründen nach 1945 in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und späteren DDR

erhalten und wurden durch die SED in das staatliche Volksbildungssystem der DDR integriert.

Bereits 1933 standen die demokratischen und liberalen Impulse von Qualifizierung im Widerspruch zur „Volkbildung“, wie sie der Nationalsozialismus erreichen wollte. Volksbildung und Volkshochschule waren nicht mehr identisch. Wie eng die Entwicklung der Erwachsenenbildung an die gesellschaftlichen Umgestaltungen im Kontext von politischen und ökonomischen Interessen gebunden ist, sieht man an ihren späteren Verläufen. Die fast 100jährige deutsche Geschichte der Institution Volkshochschule ist von einer hohen Kontinuität geprägt. Allerdings geht nach Kriegsende die Erwachsenenbildung in Deutschland unterschiedliche Wege. Die Bundesrepublik Deutschland schließt 1945 unmittelbar an die Volkshochschulidee von Weimar an. Hier ist Volkshochschule die Bezeichnung für die kommunalen Weiterbildungseinrichtungen, die politische, berufliche und allgemeine Weiterbildung anbieten. Sie ist offen für alle und bietet Kurse mit und ohne Zertifizierungsmöglichkeiten an (Gieseke 1998, S. 10 f.).

In der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR wird die Volkshochschulentwicklung in anderer Weise konzipiert, ungeachtet ihrer Weimarer Tradition. Das belegt die Untersuchung zur Genesis der Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR, die auf einer historischen Quellenanalyse basiert und die die Strukturbildungsprozesse auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachzeichnet (Opelt 2001). Die im Vorfeld dieser Untersuchung geführten 23 Zeitzeugengespräche (Opelt 1999) mit DDR-Repräsentant/innen unterschiedlichster bildungspolitischer Einflussbereiche erwiesen sich wegweisend für die Quellensuche in diversen Archiven und Einrichtungen.[1] Von ca. 350 Quellen aus 786 internen Akten wurden 142 Dokumente für die Strukturanalyse ausgewertet. Priorität in der Auswertung galt darüber hinaus allerdings dem offiziellem Schriftgut (30 SMAD-Befehlen, 70 Gesetzblättern der DDR, 11 Landesregierungsverordnungen, 16 ministeriellen Verfügungen und Mitteilungen, 70 Quellen aus Dokumenten der SED und sonstigem Schrifttum der DDR), weil darin die Strukturentscheidungen, denen die Volkshochschule in ihrer Entwicklung folgt, zentral vorgegeben sind.

Der Auftrag der Volkshochschule in der SBZ/DDR wandelt sich in den Anfangsjahren mehrfach. Allerdings gewinnt die „Volkshochschulidee“ – trotz des Erhaltes der Volkshochschule als Institution[2] – keinerlei Bedeutung. Die entscheidenden Brüche gegenüber der Volkshochschule in der Weimarer Zeit sind in der sowjetischen Besatzungszone die Berechtigung zur Verteilung von Zeugnissen und Zertifikaten (Klemperer 1947, S. 16), wogegen sich Victor Klemperer

als einziger Volkshochschulvertreter vehement, jedoch erfolglos wendet. Einen zweiten Bruch mit der Weimarer Tradition stellt die Einführung von staatlichen (Rahmen-)Lehrplänen im Jahr 1948 dar, d. h. der Verzicht auf die Unabhängigkeit der Volkshochschule von der staatlichen Aufsicht (Siebert 1970, S. 26 f.). Die beiden Traditionsbrüche ermöglichten die spätere Umstrukturierung der Volkshochschule als Schule des zweiten Bildungswegs.

Die Institution Volkshochschule verspricht in der SBZ/DDR als „Hilfssystem" gegenüber dem staatlichen Bildungssystem Seriosität und hohe Flexibilität. Dass die Kontinuität in der Traditionsgebundenheit der Volkshochschule selbst liegt, zeigt ihre besondere Reglementierung. Neben den staatlichen Anordnungen erhalten sich in einzelnen Regionen konzeptionelle Freiräume, die schon bei den Volkshochschulen in der Weimarer Republik den institutionellen Charakter bestimmen. Auch das Lehr- und Lernklima in der Volkshochschule unterscheidet sich deutlich vom Schulsystem der DDR durch liberale, dem einzelnen Teilnehmer gegenüber aufgeschlossene Umgangs- und Arbeitsformen. Die Teilnahme an der Volkshochschule hat einen größeren Freiwilligkeitscharakter, als dies in der betrieblichen Weiterbildung der DDR der Fall ist. Die Volkshochschule übernimmt bereits in der sowjetischen Besatzungszone und später in der DDR eine wichtige Transformationsfunktion. Als Institution unterliegt sie wechselnden strukturellen Verortungen im Gesellschaftssystem (Opelt 2001). Sie fungiert zu allen Zeiten als Transmissionsriemen, als Bindeglied für die Masse der Bevölkerung zur Teilnahme an Weiterbildung. Auch in der sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR ist die Volkshochschule für diejenigen zuständig, die nicht anderweitig institutionell an Weiterbildung partizipieren können, sei es im beruflichen Weiterbildungssystem, im System der Universitäten, Hoch- und Fachschulen oder im Schulungssystem der Parteien und Massenorganisationen. Die Volkshochschule wirkt in der DDR als Seismograph der gesellschaftlichen Entwicklung und als „Notnagel" im Bildungssystem.

Die Selbsterhaltung des Konzeptes Volkshochschule – auch in der SBZ/DDR – basiert auf einem Arrangement von Programmangebot, Teilnehmer/innen und Professionellen (Gieseke/Opelt 2001, S. 40 f.). Das Programm selbst bindet potenzielle Teilnehmer/innen an die Institution Volkshochschule (Nuissl 2000, S. 81 f.). Es ist die Scharnierstelle zwischen Öffentlichkeit und Individuum, das Essentielle einer Institution (Gieseke/Gorecki 2000, S. 44). In der SBZ/DDR-Volkshochschule bilden die klassischen Angebote aus der Weimarer Zeit, wie Gesellschaftswissenschaften, Kunst/Kultur, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Sprachen, Stenographie/Maschineschreiben – Letzteres als berufliche Qualifizierungsmöglichkeit für Frauen (Nolda/Pehl/Tietgens 1998, S. 125) – das Kernstück des Programmangebotes der Volkshochschule (Gieseke/Opelt

2001, S. 42 f.). Diese Kontinuität überrascht, entfaltet sie sich doch unter der Hand, obwohl der Volkshochschule von staatlicher Seite andere bildungspolitische Aufgabenbereiche jenseits ihres eigenen Institutionenkonzepts zugeschrieben werden.

2. Phasen der Volkshochschulentwicklung in der SBZ/DDR

1945-1948
Umerziehung und Buchführungskurse für den Neuanfang

Bereits im Sommer 1945 gibt es private Initiativen, meist von Rückkehrern aus der Sowjetunion, die sich mit der Eröffnung der Volkshochschule in verschiedensten Städten befassen. Diese zum Teil weit fortgeschrittenen Initiativen werden von der Sowjetischen Militäradministration Deutschlands (SMAD) unter dem Vorwand, sie „tragen lediglich den Charakter einer Vortragsreihe" und „stellen in Wirklichkeit keine Schule dar"[3], abgebrochen. Die offizielle Eröffnung der Volkshochschule in der sowjetischen Besatzungszone erfolgt durch den Befehl Nr. 22 der SMAD von 1946.[4] Dieser Befehl regelt, angefangen von den Standorten, den Direktoren und ihren Stellvertretern, den Dozenten, den Teilnahmebedingungen etc. bis hin zu den Haushaltsangelegenheiten, nahezu alles. Die Arbeit der Volkshochschule wird vom ersten Tag an kontrolliert und reglementiert. Die gesellschaftliche Entwicklung in den Nachkriegsjahren unter sowjetischer Besatzungsmacht ist geprägt von antifaschistischer Erziehung und dem Anspruch auf die Errichtung von – ihrem Verständnis nach – demokratischen Verhältnissen. Die DDR-Literatur spricht von den „Anfängen der Demokratie" (Günther/Uhlig 1962, S. 69) und meint damit die beginnende Umgestaltung der Produktionsverhältnisse, weg vom Privatbesitz und hin zum gesellschaftlichen Besitz an Produktionsmitteln. Insbesondere Frauen erwerben in der Volkshochschule eine schreibtechnische und buchhalterische Qualifikation, damit sie am Aufbau eines neuen Staates beteiligt werden können. Die Volkshochschule der sowjetischen Besatzungszone betreibt anfangs Aufklärungs- und Erziehungsarbeit und ist beteiligt an der Heranbildung des (neuen) Nachwuchses für den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Wiederaufbau Deutschlands. Diese anfänglichen Bildungsangebote haben betont politische Tendenz. Die allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie u. a.) und die Fertigkeiten (vorwiegend Stenographie, Maschineschreiben, Buchführung) nehmen noch einen geringen Raum ein (Emmerling, 1958, S. 82). In den Jahren 1947/1948 verstärkt sich aber die Tendenz zur Allgemeinbildung, zur Kunst, zur Entwicklung von Fertigkeiten und zu den Anfängen fachlicher Qualifizierung.

In den Nachkriegsjahren verringern sich die Teilnehmer/innenzahlen in den Volkshochschulen der sowjetischen Besatzungszone erheblich. Das alte,

liberale Bildungsbürgertum betrachtet die Volkshochschule nicht mehr als „seine“ Bildungseinrichtung. Diese Klientel ist als Teilnehmerschicht auch gar nicht mehr gefragt, denn durch eine Umschichtung der Bevölkerung sollen die Bildungsprivilegien umverteilt und der Arbeiter- und Bauernschaft zuteil werden. Die Arbeiterschaft, die man in der Volkshochschule gern gesehen hätte, machte von dem Angebot jedoch kaum Gebrauch. Um die Arbeiter dennoch zu erreichen, werden in Großbetrieben Betriebsvolkshochschulen, auf Dörfern und in Städten Außenstellen der Volkshochschule eingerichtet. Bereits im dritten Nachkriegsjahr steigt die Anzahl der Volkshochschulen in der sowjetischen Besatzungszone auf 106 Institutionen mit 241 Außenstellen.[5] Die weitere Ausdehnung des Netzes der Volkshochschulen regelt der Befehl Nr. 5 der SMAD von 1948,[6] als zweiter wichtiger Befehl zur Etablierung dieser Institution.

1949-1958
Berufliche Fachkurse und Kulturarbeit zur Lösung wirtschaftlicher Aufgaben

Im Jahr 1948 wird der erste Wirtschaftsplan („Zweijahrplan“) für die Zeit von 1949 bis 1950 verkündet. Zur Erfüllung des sogenannten Zweijahrplanes bekommt die Volkshochschule den Auftrag zur Qualifizierung mehrerer hunderttausend Facharbeiter für unterschiedlichste Industriezweige. Dazu führt sie berufliche Fachkurse durch. Bereits zu dieser frühen Zeit löst sich die Volkshochschule von ihren Traditionen der Weimarer Zeit, denen sie sich mit dem bereits erwähnten Befehl Nr. 22 der SMAD bildungspolitisch ohnehin nicht verpflichtet fühlt, weil eine berufliche Qualifizierung auf die Vergabe von Zeugnissen angewiesen ist und Lohn- und Gehaltszahlungen bestimmte einheitliche Kriterien voraussetzen. Die Zeugnisvergabe wiederum bedingt das Vorgehen nach einheitlichen Lehrplänen, so dass in der SBZ bereits 1948 Rahmenlehrpläne für alle Volkshochschulen ausgegeben worden sind, die verbindlichen, staatlichen Charakter haben. Nicht nur die Abkehr von den Traditionen der Weimarer Volkshochschule hat sich innerhalb von zwei Jahren vollzogen, sondern auch ein personeller Wandel unter den Dozent/innen. Nach der Dritten Volkshochschuldirektorenkonferenz 1948 trennt sich die Volkshochschule von den Akteuren, die an den Weimarer Traditionen festhalten wollen (Opelt 2001, S. 184). Diejenigen Dozent/innen, die sich für den neuen Weg entschieden haben, werden ab 1949 in den jeweiligen Landesvolkshochschulen der SBZ weitergebildet. Während des Umschichtungsprozesses unter den Dozent/innen von 1947 bis 1950 wird die Zeitschrift „Volkshochschule“ publiziert, die auch im Dienst der Schulung der Volkshochschuldozenten für die neuen „Aufgaben der Volkshochschule im Zweijahrplan“ steht. Sie erscheint nur mit vier Jahrgängen.

Die Volkshochschule nimmt in den Jahren 1949 bis 1953 vor allem beruflich-qualifizierende Aufgaben wahr, die in enger Zusammenarbeit mit dem FDGB durchgeführt werden. Zur Erfüllung wirtschaftlicher Aufgaben wird neben der „Institution Volkshochschule“ ein System weiterer Institutionen und ein differenziertes System von Bildungsinitiativen geschaffen. Dazu gehören Landesvolkshochschulen und Fernschulen sowie die Einrichtung von Studienlehrgängen. Die fachliche Qualifizierung der Industriearbeiter und der Landbevölkerung sind Schwerpunkte der Volkshochschularbeit in den Jahren 1949/1950. Im Zentrum stehen gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Themen.

Der Arbeiteraufstand von 1953 bringt die gesellschaftliche Entwicklung der DDR ins Wanken. Die Masse der Bevölkerung ist mit der Partei- und Staatsführung unzufrieden und fordert Veränderungen. Die SED will die Arbeiterschaft für ihre Generallinie zurückgewinnen und sichert eine Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen zu. Der von der SED erhobene politische Auftrag lautet: „Hebung des ideologischen Niveaus der Arbeiterschaft“. Daher verwundert es nicht, dass 1954 ein Ministerium für Kultur gebildet und die Volkshochschule diesem unterstellt wird. Im Rahmen einer sogenannten sozialistischen Kulturrevolution hat die Volkshochschule, mit dem Ziel, das Bildungs- und Kulturniveau der DDR-Bevölkerung zu heben, in den Jahren 1954/55 „kulturelle Massenarbeit“ zu leisten. Dazu bietet sie verstärkt Kurse in Kunst/Kultur, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik – insbesondere sowjetischer Autoren und Naturwissenschaftler – an. Zur Bewältigung der wirtschaftlichen Aufgaben reicht die Erhöhung der Allgemeinbildung allein nicht aus. Mit der Hebung des Bildungsniveaus in Form höherer Schulabschlüsse (Zehnklassenschulpflicht) und einer besseren Berufsausbildung wird eine differenziertere Entlohnung ermöglicht, die entsprechende Qualifizierungsanreize schafft. So ist es nicht verwunderlich, dass die Volkshochschule 1956 eine neue Aufgabe zugewiesen bekommt.

Von 1956 bis 1958 erfolgt die Umwandlung der insgesamt 220 Volkshochschulen in „Abendoberschulen für Erwachsene“. Mit der Rückkehr der Volkshochschule zum Ministerium für Volksbildung 1956 erfährt sie eine gesellschaftliche Aufwertung, allerdings nicht als Volkshochschule, sondern als „Abendoberschule für Erwachsene“. Das bedeutet, dass die Volkshochschule darauf vorbereitet wird, für Werktätige das Nachholen von Schulabschlüssen zu ermöglichen. Beabsichtigt ist, dass die Volkshochschule mit ihrem Namensverlust auch ihre alte Identität verliert. Vorrangig soll sie nun Kurse und Einzellehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen der 8., 10. und 12. Klasse durchführen. Politisch wird dieses Programm so aufgebauscht, dass man an-

nehmen muss, die Volkshochschule verliere alle ihre bisherigen Aufgaben. Das tritt zum Teil auch ein, denn es wird verfügt, dass alle Volkshochschulkurse, die nicht der Allgemeinbildung zugerechnet werden können, aus der Institution auszugliedern sind[7] und von Massenorganisationen und anderen staatlichen Institutionen übernommen werden sollen, womit sich das Angebotsprofil der Volkshochschule vorerst verengt. Mit großem organisatorisch-administrativen und personellen Aufwand wird die Infrastruktur des sozialistischen Schulsystems für die Durchführung des Programms „Abendoberschule für Erwachsene" genutzt, so dass ein flächendeckendes Netz entsteht. Diese doppelte Vernetzung der allgemeinen „Schule" (tags für Kinder, abends für Erwachsene) trägt zur Auffassung bei, dass die Volkshochschule – im Wortsinn – zur „Schule" mutiert ist: Die Lehrer/innen, die tagsüber die Kinder unterrichten, dozieren abends bei den Erwachsenen. Bildungspolitisch war die Angleichung von Kinder- und Erwachsenenschule durchaus beabsichtigt, denn so sollte das historische Renommee der Volkshochschule verblassen. Sie gerät in eine Außenseiterrolle im Bildungssystem, erweckt nach außen den Anschein, dass alle ihre traditionellen Wurzeln gekappt sind und dass sie ausschließlich als Schule des zweiten Bildungsweges arbeitet.

1959-1968
Das Nachholen von Schulabschlüssen, der zweite Bildungsweg

Der Zeitraum 1959 bis 1970 kann bildungspolitisch als die Periode des Nachholens von Schulabschlüssen charakterisiert werden. Horst Siebert bezeichnet sie als den Höhepunkt des zweiten Bildungsweges in der DDR. Das ist insofern zutreffend, als alle veröffentlichten Dokumente der DDR so ausgelegt sind, dass genau dieser Eindruck entstehen muss. Selbst mit der Auslegung der DDR-Statistiken wird ab 1959 der Eindruck erweckt, dass die Volkshochschule ausschließlich für das Nachholen von Schulabschlüssen zuständig sei. Was die offiziellen DDR-Dokumente nicht ausweisen, aber neue Forschungsergebnisse (Gieseke/Opelt 2001) belegen, ist die Tatsache, dass die Volkshochschule zu allen Zeiten neben dem zweiten Bildungsweg ihr klassisches Kernangebot behalten hat, ihre traditionellen Programminhalte, die sie bereits zur Zeit der Weimarer Republik anbot. Die Leistungen der Volkshochschule auf dem Gebiet des zweiten Bildungsweges sind anzuerkennen. Zugleich ist es aber wichtig zu wissen, dass die Volkshochschule in der DDR neben dem zweiten Bildungsweg, der in großen Volkshochschulen schätzungsweise 50% aller Kurse und Stunden ausmacht, gleichzeitig immer auch ihr klassisches Programm angeboten hat. Das heißt, die anderen 50% der Volkshochschularbeit wurden in der DDR offensichtlich überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, da sie staatlich nicht gewollt waren.

1969-1979
Allgemeinbildung zur Kompensation von defizitärer beruflicher Bildung

Anfang der 1970er Jahre hat die Weiterbildung den Anschluss an das Niveau der Berufsausbildung verloren. Ursprünglich sollten die Lehrpläne der Berufsausbildung auch für die berufliche Erwachsenenbildung als Grundlage dienen. Die Wirtschaftsführung der DDR ist ab 1971 nicht mehr bereit, die Kosten der hohen Allgemeinbildung in der beruflichen Weiterbildung zu tragen, die die Einführung der neuen Berufsbilder 1968 kostet. Diese komplementäre Aufgabe bekommt die Volkshochschule übertragen, mit dem Ziel, die allgemeine Erwachsenenbildung zu forcieren, um Wissensdefizite auf dem Weiterbildungssektor auszugleichen. Die Volkshochschule soll die kurzfristigen allgemeinbildenden Kurse erhöhen. Damit geht die Volkshochschule auf ihr klassisches Kernangebot der Weimarer Republik zurück. Wenn auch „Insidern" diese Tatsache bewusst war, in Veröffentlichungen wird auf die wiederhergestellte Volkshochschultradition nicht Bezug genommen. Die Kurse „Fremdsprachen", „Stenographie/Maschineschreiben", „Kunst/Kultur" und „Mathematik/Naturwissenschaft/Technik" nehmen seit 1970 einen übermäßig breiten Raum ein.

Das Paradoxe an den Ergebnissen von Siebert (1970) und Opelt (2001) ist, dass die Volkshochschule der SBZ/DDR, obwohl sie sich scheinbar von ihren Traditionen abgewandt hat – in seiner Untersuchung zeichnet Siebert explizit nach, wann und auf welche Weise das in der sowjetischen Besatzungszone geschieht – ihr klassisches Programm auch in der SBZ/DDR beibehält. Hier liegt der Kern der Erkenntnis: Da die Volkshochschule ein institutionelles Selbstkonzept hat, lebt ihre „Idee" weiter, auch wenn aktuelle Gegenkräfte auftauchen. Die Volkshochschule der DDR arbeitet trotz bildungspolitisch initiierter Gegenkräfte auf traditionelle Weise, ohne dass dies bisher explizit belegt worden ist, weil stets die „Gegenkräfte" fokussiert wurden.

Mit der Rückkehr der Volkshochschule auf ihre alten Pfade benötigt man auch die Lehrer/innen aus der Schule nicht mehr für den zweiten Bildungsweg, was zu Veränderungen in der Struktur der Weiterbildung von Dozenten/innen führt. Das „pädagogische Minimum", das die Volkshochschule für die Weiterbildung ihrer Dozenten/innen anbietet, wird ihr 1971 entzogen und den neu eingerichteten Bezirks- und Kreiskabinetten für Weiterbildung übertragen. Diese Institutionen sind zeitgleich mit der Auflösung des Leipziger Instituts für Erwachsenenbildung gegründet worden und seitdem für die Qualifizierung der nebenberuflichen Dozent/innen zuständig.

1980-1990
Rückkehr zu den traditionellen klassischen Programmangeboten

In den 1980er Jahren gibt es keine staatlich legitimierten gesellschaftlichen Ideen und neuen Initiativen mehr. Die Volkshochschule beschäftigt sich zunehmend mit der Kontrolle und Reglementierung ihrer eigenen Mitarbeiter/innen und deren Leitungstätigkeit. Auffällig ist die Zeitgleichheit der gesetzlichen Administrierung der Volkshochschule mit der Beibehaltung ihres klassischen traditionellen Kursangebotes. Je mehr die Volkshochschule in ihrem Programm zu ihrem traditionellen, klassischen, allgemeinbildenden Kernangebot zurückkehrt, um so mehr wird sie reglementiert und kontrolliert, ab 1982 mit einer Volkshochschulordnung.[8] Hier liegt die Bestätigung, dass schon 1948 ein Bruch mit der Weimarer Tradition angestrebt war. Man wollte zwar die organisatorische und institutionelle Hülle „Volkshochschule", aber keinesfalls das inhaltliche Konzept. Die gesellschaftspolitische Entwicklung in der DDR – der „real existierende Sozialismus" – galoppiert jetzt in eine Richtung, die der DDR-Partei- und -Staatsführung suspekt ist. Seit 1980 formiert sich in Kirchenkreisen eine Friedensbewegung, die für Atomwaffenverzicht, Abzug der alliierten Besatzungstruppen in Deutschland, freie Meinungsäußerung, Verzicht auf Zivilverteidigungsübungen, Verzicht auf Kriegsspielzeug, die Zulassung eines sozialen Friedensdienstes etc. engagiert ist. Die gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche verschärfen sich in den 1980er Jahren auf allen Ebenen. Den Alltag beherrschen Diskussionen um Glasnost und Perestroika, von denen die SED-Führung nichts wissen will. Das Ende des Sozialismus verzögern 1982/83 zwei Milliardenkredite des Bayerischen Ministerpräsidenten Strauß, ist doch die DDR längst zahlungsunfähig und aus Furcht vor einer unkontrollierten politischen Destabilisierung wird sie mit dem zinslosen Überziehungskredit („Swingvereinbarung") künstlich am Leben gehalten. Seit 1986/87 gibt es konkrete Konföderationspläne für die Länder des RGW, die von der DDR-Regierung abgewiesen werden. Nachdem sich im Frühjahr 1989 die Volkskammerwahl als manipuliert herausstellt, spitzen sich die innenpolitischen Ereignisse zu. Nicht mehr Einzelne begehren gegen die Parteioberen auf, sondern Hunderttausende fordern politische Veränderungen ein. Höhepunkt ist die Öffnung der Mauer am 09.11.1989. Mit den Wahlen zum Deutschen Bundestag am 03.10.1990 schließt sich die DDR der BRD an. Für die Volkshochschulen der DDR beginnt nach einzelnen Überlebenskämpfen ein neues Zeitalter. Sie werden in den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) aufgenommen, bekommen eine Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) an ihre Seite und nehmen eine rasante Entwicklung aus dem Stand heraus, die der der Volkshochschulen der alten Bundesländer um nichts nachsteht.

3. Transformationsleistungen der Institution Volkshochschule

Die Transformationen der Volkshochschule in der SBZ/DDR bewegen sich auf zwei Ebenen. Zum einen geht es um die Etablierung neuer Institutionen der Weiterbildung („Mutterfunktion"), zum anderen um die Wandlung ihrer eigenen Angebotsprofile („Notnagelfunktion"). Die bedeutendste Transformationsleistung der Volkshochschule in der SBZ/DDR ist die Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung. Dieser Institutionalisierungsprozess vollzieht sich in mehreren Schritten über mehrere Jahre. Nach Kriegsende ist die Volkshochschule als erste und einzige Institution berechtigt, berufliche Schulungs-, Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen durchzuführen, weil es dafür noch keine anderen Institutionen gibt. Der Institutionalisierungsprozess der beruflichen Weiterbildung beginnt im Jahr 1946 mit der Gründung von Betriebsvolkshochschulen und Außenstellen der Volkshochschule in Betrieben. Die beruflichen Weiterbildungsangebote werden von der „Mutterinstitution" Volkshochschule dezentralisiert angeboten, verbleiben allerdings in ihrer Obhut. Im Jahr 1948 ändert sich der Status der Betriebsvolkshochschulen und der Außenstellen der Volkshochschulen. Sie werden als selbstständige Einrichtungen von den Betrieben übernommen. Mit der Statusänderung übernimmt die Gewerkschaft einen Teil der Zuständigkeiten (Organisation, Teilnehmer/innen), der andere Teil (Dozenten/innen, Lehrplan) verbleibt bei der Volkshochschule. Im Jahr 1953 erfolgt dann die Umwandlung der selbstständigen Betriebsvolkshochschulen und ehemaligen Außenstellen der Volkshochschule in Technische Betriebsschulen.[9] Damit übergibt im Jahr 1953 die Volkshochschule ihre bis dahin verbliebenen Zuständigkeiten vollkommen an die Betriebe, die nun selbst in der Lage sind, die berufliche Qualifizierung ihrer Arbeitskräfte durchzuführen. Die Technischen Betriebsschulen erfahren im Jahr 1959 ihrerseits eine Statusaufwertung. Sie werden in Betriebsakademien umgewandelt und sind für die berufliche Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister zuständig. Mit der Verstaatlichung der Betriebsakademien im Jahr 1962, das heißt, mit der Berechtigung zur Erteilung staatlicher Berufsabschlüsse, ist der Institutionalisierungsprozess der beruflichen Weiterbildung in der DDR abgeschlossen.

Einzig von der Volkshochschule geht der Transformationsprozess der beruflichen Erwachsenenbildung, also des Weiterbildungssystems der DDR aus, woraus sich die Bedeutsamkeit eines staatlichen Weiterbildungssystems in der DDR erklärt. Das ausdifferenzierte Weiterbildungssystem ist in das staatliche Bildungssystem der DDR integriert, weist gleichzeitig eine hohe Betriebsnähe auf und ist als zweiter Bildungsweg im Sinne einer „Abendschule für Erwachsene" organisiert. Die Vorstellung vom lebenslangen Lernen ist das explizit zugrunde gelegte Konzept (Dietrich 1991; Weiß 1991; Meier 1991). Als Teil des einheitli-

chen sozialistischen Bildungssystems ist die Volkshochschule im wahrsten Sinne des Wortes „Schule“. Die bisherige Annahme, dass die Volkshochschule auf den zweiten Bildungsweg reduziert worden sei (Siebert 1970, S. 61), wird durch neue Forschungsergebnisse widerlegt (Gieseke/Opelt 2001). Neben dem zweiten Bildungsweg hält sie die Kontinuität des klassischen Programmangebotes, gekennzeichnet durch Sprachkurse, Stenographie und Maschinenschreibkurse, Kurse über Literatur, Kunst, Theater, Ballett, Musik, Malerei und mathematisch-naturwissenschaftliche Kurse. Sowohl 1946 als auch 1990, unmittelbar nach den gesellschaftlichen Umbrüchen, bietet die Volkshochschule in Massen gesellschaftspolitische und naturwissenschaftlich-technische Kurse an, erstens, um den politischen Systemwechsel zu gestalten, und zweitens, um Anschluss an den Technologiestand zu gewährleisten. Einer Kontinuität folgt auch die Professionsentwicklung. Dozenten, Direktoren und Funktionäre werden, wie bei jedem Machtwechsel, das erste Mal bis 1948, das zweite Mal nach 1990, „ausgewechselt“. Fallanalysen könnten hier mehr Aufschluss erbringen.

Eine weitere von ihr erwartete Dienstleistung, die man heute als Transformationsleistung bezeichnen kann, ist die Gründung der „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“ (GwK), die nach dem Vorbild der sowjetischen „Allunionsgesellschaft zur Verbreitung politischer und wissenschaftlicher Kenntnisse“ am 17.06.1954 erfolgt. Man versprach sich von der Arbeit der GwK im Rückblick auf die Ereignisse von 1953 eine wirksamere und breitere ideologische Beeinflussung der Bevölkerung, als die Volkshochschule zu leisten vermochte. Man wirft dabei der Volkshochschule vor, ihre Erziehungsfunktion nicht genügend wahrgenommen zu haben, und will deshalb eine neue, eigenständige Propagandaorganisation aufbauen. Die Volkshochschule unterstützt mit eigenen personellen und finanziellen Ressourcen diesen Institutionalisierungsprozess. Selbst ihr Papier-, Sekretärinnen- und Benzinkontingent teilt die Volkshochschule mit der neuen Gesellschaft. Die GwK bekommt alle Einzelkurse und Vortragsreihen der Volkshochschule übertragen, so dass sich die Arbeitsform der GwK anfangs von der extensiven Erwachsenenbildung der Weimarer Republik kaum unterscheidet. Dass bei der Gründung dieser neuen Gesellschaft in der DDR die bekannteste Institution der Erwachsenenbildung, die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ Pate gestanden hat, ist nach Siebert (1970, S. 122) zu bezweifeln. Die Rolle der Volkshochschule als Mutterinstitution sieht so aus, dass in die meisten Geschäftsstellen der 220 Volkshochschulen ein zusätzlicher Schreibtisch gestellt wird, an dem der Sekretär der GwK seinen Arbeitsplatz bekommt. Inhaltlich übernimmt er von der Volkshochschule die Zuständigkeit für die Vorträge, Vortragsreihen und Einzelveranstaltungen. Darüber sind die Mitarbeiter/innen der Volkshochschule höchst zufrieden, weil ihnen dadurch ein großer organisatorischer Arbeitsaufwand erspart bleibt.[10] Nach einer zwei-

jährigen Anlaufzeit ziehen die Sekretäre mit ihren Schreibtischen wieder aus der Volkshochschule aus und beziehen ihre eigenen Geschäftsstellen der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse. Inhaltlich nehmen sie die Zuständigkeit für das Vortragswesen aus der Volkshochschule mit. In diesem Transformationsprozess übernimmt die GwK die gesamte Vortragstätigkeit der Volkshochschule, sozusagen deren extensive Arbeit. Parallelen zur Weimarer Volksbildung sind eher unwahrscheinlich. Da die Volkshochschule 1954/55 das Vortragswesen abgegeben hat und seit 1953 keine beruflich qualifizierenden Kurse mehr durchführt, verliert sie ihre dominierende Stellung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung der DDR.

Jede neue Institutionalform wird in der Volkshochschule mit Vorlaufkursen erprobt und dann von der Volkshochschule abgekoppelt. Sie selbst ist die Mutter von neuen Institutionalformen der Weiterbildung. Ihre Rolle als „Mutterinstitution" zeigt die Volkshochschule der SBZ/DDR unmittelbar nach Kriegsende bei der Transformation folgender Bildungs- und Qualifizierungsangebote: die Gesundheitshelferausbildung und die Krankenpflegekurse, die die Volkshochschule anbietet und die sie 1947 an das betriebliche Gesundheitswesen abgibt und die 1952 von der Gesellschaft „Deutsches Rotes Kreuz" übernommen werden. Die Elternseminare werden 1949 von der Volkshochschule initiiert, 1951 vom Demokratischen Frauenbund Deutschlands (DFD) übernommen und 1965 an die Urania (GwK) weitergegeben. Die Lehrgänge für Kulturfunktionäre und für Leihbibliothekare, die die Volkshochschule seit 1948 anbietet, übernehmen 1954 die Kulturhäuser. Einzig beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg gibt es eine Umkehr. Die Arbeiter- und Bauernfakultäten werden bis auf drei Einrichtungen im Jahr 1960 aufgelöst. Die Volkshochschule bleibt danach als einzige Institution neben der Erweiterten Oberschule (EOS) des Schulsystems berechtigt, Lehrgänge für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung durchzuführen. Die neuen Organisationen und Institutionen genießen in der SBZ/DDR eine hohe gesellschaftliche Reputation, wie sie der Volkshochschule selbst niemals zuteil wird. Wenn man einmal die Genderperspektive einnehmen will, ist zu sagen: „Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist gleichsam die Frau im Bildungssystem. Sie ist so postmodern, aber sie begreift sich selbst nicht, sie hat ihre sich selbst stärkende Performanz nicht abgeliefert. Sie war in ihrer Vielgliedrigkeit zu wenig selbstreferentiell. Man macht sie unsichtbar und nutzt ihre Leistungen" (Gieseke 2001, S. 3). In diesem Sinne gibt es zwischen der Volkshochschule in der alten Bundesrepublik und der DDR keine Unterschiede.

Eine durchgängige Transformationsleistung der Volkshochschule ist die Kompensation von Defiziten in der beruflichen Bildung im Bereich der Allge-

meinbildung. Die Vorgeschichte reicht bis zum Jahr 1959 zurück. Bereits 1959 erlässt die Volkskammer der DDR ein Bildungsgesetz[11], das die Zehnklassenschulpflicht avisiert. Im Bildungsgesetz von 1965[12] wird die Zehnklassenschulpflicht obligatorisch. Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wird 1962 eine „Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung“[13] erlassen, die den Status der Betriebsakademie ändert und sie zu einer staatlichen Bildungseinrichtung erklärt, womit im Bereich Weiterbildung der Institutionalisierungsprozess abgeschlossen ist. Mit der Einführung einer Zehnklassenschulpflicht ist gleichzeitig eine Korrektur und Neuordnung der Berufsausbildung notwendig, die dann 1968[14] erfolgt, weil alle Facharbeiterberufe nun auf dem Zehnklassenabschluss aufbauen, was eine Vergütung in einer höheren Lohngruppe mit sich bringt. Weitreichendere Auswirkungen haben diese Entwicklungen auf die berufliche Weiterbildung, denn die Lehrpläne der beruflichen Erstausbildung (Grundberufe) sollen als Grundlage für den Berufserwerb in der Erwachsenenbildung eingeführt werden, um eine Gleichwertigkeit der beruflichen Ausbildung Jugendlicher und Erwachsener zu gewährleisten. Geplant ist das 1970 vom damals neu gegründeten Staatssekretariat für Berufsbildung, realisiert wird es aus Kostengründen nicht. Mit dem „Gemeinsamen Beschluss zur Erwachsenenbildung“[15] von 1979 wird erneut versucht, die Fehlentscheidung des Staatssekretariates für Berufsbildung aus dem Jahr 1970 auszugleichen. Im Beschluss von 1979 wird die Allgemeinbildung in ihrem Stellenwert außerordentlich aufgewertet. Die Volkshochschulen rangieren damit gleichberechtigt neben den Betriebsakademien und Betriebsschulen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule, die in den zurückliegenden Jahren diese komplementäre und zugleich kompensatorische Aufgabe der Bereitstellung von Allgemeinbildung immer schon innehatte, baut den Bereich der kurzfristigen Lehrgänge aus. Das lebenslange Lernen der Werktätigen wird nun für die Reproduktion des Qualifikationsniveaus als zwingend angesehen.

In den 1970er Jahren sind die unterschiedlichsten Institutionen (Betriebsakademien, Kreislandwirtschaftsschulen, Volkshochschulen, Urania, Berufsschulen, Universitäten, Außenstellen von Fachschulen, Kulturhäuser, Akademien) in ihren Aufgaben so verflochten, dass nicht mehr eindeutig zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Weiterbildungsmaßnahmen zu unterscheiden ist. Ebenso sind allgemeine und berufliche Bildung nicht eindeutig voneinander zu trennen. Das Bildungswesen der DDR hat eine Stufe erreicht, wo die berufliche Bildung immer allgemeiner und die Allgemeinbildung immer mehr für die Beruflichkeit notwendig wird (vgl. Gieseke 1996). Die Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen in der Volkshochschule werden in den 1970er Jahren rückläufig. Kompensierend bietet die Volkshochschule nun kurzfristige allgemeinbildende Kurse in großer Breite an. Mit dieser bildungspoliti-

schen Kampagne stellt die Volkshochschule Allgemeinbildung (Mathematik, Physik, EDV, Kybernetik, BMSR-Technik) zur Verfügung, die zur Ausübung jeglicher Berufstätigkeit notwendig wird. Mit dieser Transformationsleistung kehrt in der DDR die Volkshochschule zu ihrem Ursprung zurück.

4. Wechselnde strukturelle Verortungen der Volkshochschule

Die Jahre 1945 bis 1949 sind interessant, weil die Entwicklungen auch in der sowjetischen Besatzungszone noch eine relative Offenheit vermuten lassen. Die Einrichtung der Institution Volkshochschule, als Rückgriff auf demokratische Bildungstraditionen, ist darin noch folgerichtig. Die DDR, die ihre Herrschaftsform als „Diktatur des Proletariats" deklariert, hätte diese Institution schließen müssen, weil die „Idee Volkshochschule" außerhalb ihres Gesellschaftskonzepts steht. Das Gegenteil passiert, man will die Hülle dieser demokratischen Einrichtung, nicht aber ihre Idee. Auf dem Befehlsweg als Institution eröffnet, bleibt die traditionelle Konzeption der Volkshochschule in der SBZ/DDR unberücksichtigt. Die Verortung der Institution Volkshochschule wechselt mehrfach, ohne dass man überhaupt feststellen kann, welches ihr Ort im Gesellschaftssystem ist. Sie bleibt sozusagen immer ihr eigener Ort.

In der SBZ/DDR gibt es bis 1952 eine Länderhoheit, so dass die Volkshochschule während dieser Zeit den Volksbildungsministerien der Länder (Sachsen, Thüringen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Groß-Berlin) unterstellt ist. Das änderte sich 1952 mit der Auflösung der Länder und der Gliederung in Bezirke. Bereits von 1951-1953 reglementiert das Ministerium für Arbeit den Teil der beruflich-qualifizierenden Volkshochschulkurse. Von 1954-1956 ist die Volkshochschule ganz und gar dem neu gegründeten Ministerium für Kultur zugeordnet. Von 1956-1990 befindet sich die Volkshochschule in der Obhut des Ministeriums für Volksbildung der DDR. Diese Verortungen sind strukturell und inhaltlich begründet und wechseln deshalb häufig, weil der Institution Volkshochschule bildungspolitische und volkswirtschaftliche Aufgaben per Gesetz übertragen werden und sie dadurch für ideologische und ökonomische Zwecke instrumentalisiert ist. Sie hat von Anfang an einen Erziehungsauftrag zu erfüllen. In das sozialistische Experiment, bildungspolitisch neue Menschen – eine neue „sozialistische Intelligenz" – zu schaffen, ist auch die Volkshochschule einbezogen.

Die Verflechtungen der Volkshochschule mit den sogenannten gesellschaftlichen Organisationen (Kulturbund, Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse, Freier Deutscher Gewerkschaftsbund) sind besonders in den ersten Nachkriegsjahren eng. Die aufkommenden Bildungsinitiativen, die

zunächst in der Volkshochschule verortet sind, verlangen nach neuen Institutional- und Organisationsformen. Vom einsetzenden Transformationsprozess bis zur völligen Selbstständigkeit der neu zu gründenden Institution (Außenstellen der Volkshochschule, Betriebsvolkshochschule, Technische Betriebsschule, Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse, Vorstudienanstalt, Arbeiter- und Bauernfakultät, Dorfakademie, Kulturhäuser, Betriebsakademie) bleibt die Volkshochschule in ihrer Mutterrolle.

Im Jahr 1954 wechselt die Volkshochschule zum Ministerium für Kultur. Dort wird die Volkshochschule als die „stabilste Institution" und als „Instrument der kulturellen Massenarbeit" charakterisiert. Für die Volkshochschule ist diese Zuordnung unzweckmäßig, denn sie verliert ihre dominierende Rolle in der Erwachsenenbildung der DDR. Zu diesem Zeitpunkt sind die beruflich-qualifizierenden Kurse bereits in die Obhut der Betriebe übergegangen und die Einzelveranstaltungen und das Vortragswesen hat die Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse übernommen. Der Volkshochschule sind damit zwei große Aufgabengebiete entzogen. Sie bekommt 1954 den bildungspolitischen Auftrag der sogenannten „kulturellen Massenarbeit" übertragen. Das Ministerium für Kultur greift auf die Institution Volkshochschule zurück, die bis dahin als einzige Einrichtung der Erwachsenenbildung über ein flächendeckendes Netz von Institutionen verfügt. Die Kultureinrichtungen sind zu dieser Zeit erst in den Anfängen ihrer Ausbreitung, so dass die Volkshochschule zwei Jahre lang vorrangig eine sogenannte „kulturelle Massenarbeit" betreibt.

Im Jahr 1956 kehrt die Volkshochschule, nun als „Abendoberschule für Erwachsene" und im Wortsinn „Schule", in das Ministerium für Volksbildung zurück und obliegt wie alle anderen Schulen der kommunalen Verwaltung der Kreise, Bezirke, Städte und Stadtbezirke. Die Volkshochschule wird wie eine Institution des staatlichen Schulsystems administriert, obwohl sie Aufgaben der Erwachsenenqualifizierung wahrnimmt. Zwar scheint der Auftrag zur Allgemeinbildung die Zuordnung der Volkshochschule zum Schulsystem zu rechtfertigen, aber einschränkend ist festzuhalten, dass dies immer nur auf den zweiten Bildungsweg bezogen zutreffend ist. Daneben führt die Volkshochschule zu allen Zeiten Kurse durch (genannt: Einzellehrgänge ohne Abschluss), die der allgemeinen Erwachsenenbildung zuzurechnen sind. Die Kurse, die außerhalb des zweiten Bildungsweges angesiedelt sind, unterliegen zwar auch einer staatlichen Kontrolle, jedoch nie der alleinigen Kontrolle des Ministeriums für Volksbildung. Gleichzeitig regeln daneben das Staatssekretariat für Berufsbildung und das Ministerium für Kultur die sie betreffenden Volkshochschulangelegenheiten. Durch eine sogenannte „Dreiobrigkeit" wird selbst in der DDR die Zuordnung der Volkshochschule zum Schulsystem und zum Erwachsenenbildungssystem

nie eindeutig vorgenommen. Die Volkshochschule der SBZ/DDR lag immer quer zu den Institutionen des allgemeinbildenden Schulsystems und des beruflichen Weiterbildungssystems.

In der SBZ/DDR wird die Volkshochschule gesetzlich zu keiner Zeit als Institution im regulären Schulsystem verankert. So wird sie im Bildungsgesetz von 1946 nicht zur „demokratischen Einheitsschule" gezählt, im Bildungsgesetz von 1959 wird sie nicht in die „sozialistische Entwicklung des Schulwesens" einbezogen, und im Bildungsgesetz von 1965 wird sie als Institution auch nicht als Bestandteil des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" aufgeführt. Das ist legitim, denn die „Idee Volkshochschule" hat mit der Institution Schule überhaupt nichts gemein. In der Terminologie des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" findet auch die Volkshochschule ihren Ort, ohne explizit aufgezählt zu werden. Der bildungspolitische Auftrag der Volkshochschule (dazu gehören das Nachholen von Schulabschlüssen, der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, der Abschluss von Einzelfächern) ist im umfassendsten und weitreichendsten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" 1965 ausgewiesen. Erstmals in der deutschen Geschichte ist 1965 in einem Bildungsgesetz der DDR überhaupt die Etablierung und Konsolidierung der Erwachsenenbildung (hier unter der Kategorie „Aus- und Weiterbildung der Werktätigen") verankert, was ihren Status im Gesellschaftssystem der DDR außerordentlich aufwertet. Inwiefern die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates[16] im Strukturplan für das Bildungswesen der alten Bundesrepublik von der DDR-Gesetzgebung beeinflusst sind, ist genauer zu untersuchen.

Die Volkshochschule überlebt die DDR, weil sie als flexibel arbeitendes Hilfssystem in der SBZ/DDR aktuelle Bildungsinitiativen aufnimmt und neue Institutionalisierungsprozesse in Gang setzt. Auch wenn durch staatliche Anordnungen die Volkshochschule einen anderen Namen bekommt („Abendoberschule für Erwachsene") oder nicht bei ihrem Namen genannt wird („zuständig für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung"), scheinbar ihre Identität aufgibt und ihren Auftrag wechselt, so bleibt sie letztlich doch die „Institution", von der jede/r weiß, dass sie die Volkshochschule ist. Seit der Jahrhundertwende hat sich an der „Institution Volkshochschule" kaum etwas geändert. Auch in der SBZ/DDR behalten die Volkshochschulen ihren Ort, einen Teil ihrer Mitarbeiter/innen, Teile des herkömmlichen Programms, und auch die Öffentlichkeitsarbeit erfolgt nach herkömmlichen Regeln. Paradox ist nur, dass die aktuellen Veränderungen, verglichen mit den Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung, ja selbst mit denen im regulären Schulsystem, als wenig radikal erlebt werden. Die Volkshochschule als Institution stellt, obwohl sie von Rückdifferenzierungsprozessen betroffen ist, ein Moment der Kontinuität dar. Kurse in Maschineschreiben, Ste-

nographie, Sprachen sowie Kunst und Kultur bilden zu allen Zeiten das Kernangebot dieser Institution. In Krisen- und Umbruchzeiten (1946, 1953, 1961, 1990) bietet die Volkshochschule verstärkt gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Kurse an (Gieseke/Opelt u. a. 2001). Auf alle weiteren Modernisierungsanforderungen der sozialistischen Gesellschaft reagiert die Volkshochschule als Seismograph mit flexiblen Bildungsangeboten, die sich teilweise selbst verinstitutionalisieren. Der Eigensinn bestimmter Organisationsstrukturen und die langfristige Wirkung von Begründungsmustern bei gleichzeitiger Anpassungsfähigkeit geben etwas von der Dynamik dieses Bildungskonzeptes, das sich Volkshochschule nennt, wieder. Die Volkshochschule kann als die „Transformationsinstitution der Moderne“[17] bezeichnet werden, die systemübergreifend ihrer Eigendynamik folgt.

Nach der Vereinigung Deutschlands haben wir es mit der paradoxen Situation zu tun, dass die Weiterbildung aus dem integrierten Bildungswesen herausgenommen wird, obwohl die Weiterbildung der DDR, im Unterschied zur alten Bundesrepublik, Subsysteme (Betriebsvolkshochschulen, Betriebsakademien, Volkshochschulen, Kulturhäuser) herausgebildet hat. Die Subsystembildung bezogen auf die Weiterbildung in der DDR (Volkshochschule im Sinne von Abendschule für Erwachsene und betrieblicher Weiterbildung), fällt aber nach der Vereinigung Deutschlands wieder einer Partikularisierung anheim. Was die berufliche Weiterbildung betrifft, ist sie privatisiert und ökonomisiert worden. Auch die Volkshochschulen im Osten haben ihren Status geändert. Sie sind nicht mehr dem Schulsystem zugeordnet und sie sind nicht mehr „Abendschule für Erwachsene“, sondern eine vom neuen Bildungssystem unabhängige Bildungsinstitution, die in freie Trägerschaft gegangen ist oder teilweise von Kommunen finanziert wird. Allerdings gibt es seit dem gesellschaftlichen Systemwechsel 1990 keine staatliche Garantie mehr für ein kontinuierliches Weiterbildungsangebot, auch nicht über Ländergesetze. Eine mögliche institutionelle Entwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist damit über Angleichungsprozesse an den Westen zurückgenommen worden.

Anmerkungen

1 Bundesarchiv Berlin, Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR, Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden, Stadtarchiv Dresden, Stadtarchiv Jena, Universitätsarchiv Leipzig, ehemaliges Zentralarchiv des FDGB Bundesvorstandes, Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, VHS Dresden, VHS Jena, VHS Leipzig.

2 Auf dem Befehlsweg der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland wird mit dem Befehl Nr. 5 vom 13.01.1948 eine flächendeckende Ansiedlung von Volkshochschulen angeordnet. Das Netz der Volkshochschulen erreicht mit dem Ende der DDR ca. 220 Institutionen.

3 Schreiben der Landesverwaltung Sachsen, Abt. Landesnachrichtenamt -Volkshochschulen- vom 25.02.1946. an alle Oberbürgermeister und Landräte des Bundeslandes Sachsen. In: Sächs. HStAD, Bestand LRS, Min. f. Volksb. 1908

4 Befehl des obersten Chefs der Sowjetischen Militäradministration des Oberbefehlshabers der sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland. Berlin. Befehl Nr. 22 vom 23. Januar 1946 „Arbeit der höheren Volksschulen und Anordnung über die Eröffnung auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone in Deutschland (Volkshochschule)". Fundort: Volkshochschule Dresden, masch. o. J.

5 Volkshochschule und Zweijahrplan. In: Volkshochschule, 2 (1948) 12, S. 367

6 Befehl Nr. 5 vom 13.01.1948 „Erweiterung des Volkshochschulnetzes in der sowjetischen Besatzungszone". In: Volkshochschule, 2 (1948) 1/1, S. 2

7 Verfügung des Ministerpräsidenten über die veränderten Aufgaben der Volkshochschulen und die weitere Qualifizierung der Werktätigen vom 27.03.1956. In: Bundesarchiv Berlin, Bestand DR 2 / 2531

8 Anordnung über Aufgaben und Arbeitsweise der Volkshochschulen (Volkshochschulordnung) vom 05.05.1982. In: GBl. der DDR. Sonderdruck 1094 vom 30.06.1982

9 Verordnung über die Ausbildung und Qualifizierung der Arbeiter in volkseigenen und ihnen gleichgestellten Betrieben vom 05.03.1953. In: GBl. Nr. 33 vom 12.03.1953, S. 406-408

10 Zeitzeugengespräch mit Dr. Manfred Bauer am 19.04.1994

11 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. In: GBl. Teil 1, Nr. 67 vom 07.12.1959, S. 859-863

12 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: GBl. der DDR, Teil I, Nr. 6 vom 25.02.1965, S. 98

13 Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung vom 27.09.1962. In: GBl. Teil II, Nr. 77 vom 13.10.1962, S. 689

14 Beschluss über die Grundsätze und Aufgaben zur Entwicklung der Weiterbildung in Betrieben, Einrichtungen, Genossenschaften, Volkshochschulen sowie den Universitäten, Hochschulen, Fachschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen vom 24.06.1968. In: GBl. Teil II, Nr. 76 vom 17.07.1968, S. 559 f.

15 Gemeinsamer Beschluss des Ministerrates der DDR und des Bundesvorstandes des FDGB vom 21. Juni 1979 „Für eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung". In: Verfügungen und Mitteilungen des Staatssekretariates für Berufsbildung, Nr. 6 vom 03.08.1979

16 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13.02.1970. Bonn 1970

17 Diese Begrifflichkeit prägte Wiltrud Gieseke.

Literatur- und Quellennachweise

Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte der 19. Jahrhunderts: Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart

Dietrich, R. (1991): Das System beruflicher Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR mit Ausblick auf künftige Strukturprobleme in den neuen Bundesländern. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 432-439

Emmerling, E. (1958): Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Berlin

Gieseke, W. (1996): Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Bildung immer allgemeiner wird. In: Benner, D./Kell, A./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswis-

senschaften vom 11.-13. März in Halle an der Saale (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35). Weinheim, S. 67-87

Gieseke, W. (1998): Erwachsenenpädagogik als Disziplin, Praxisfeld und universitäres Fach. In: Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin. Berlin, S. 1-18

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen". Recklinghausen

Gieseke, W. (2001): Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 77-88

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen". Recklinghausen, S. 59-114

Gieseke, W./Opelt, K. (2002): Erwachsenenbildung seit 1945. Programmentwicklung an der Volkshochschule Dresden 1945-1997 / unter Mitarbeit von U. Heuer. Berlin

Günther, K.-H./Uhlig, H. (1962): Die Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949. Manuskript (325 Blatt). Berlin

Klemperer, V. (1947): Über die Aufgaben der Volkshochschule. In: Pädagogik, H. 1, S. 10-22

Meier, A. (1991): Lernort Betrieb – was blieb? Umbruch der ostdeutschen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 184-187

Nuissl, E. (2000): Grundlagen der Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte. Frankfurt/Main: DIE

Opelt, K. (1999): Zeitzeugengespräche zur Erwachsenenbildung der DDR. Manuskript. Berlin

Opelt, K. (2001): Volkshochschule im Bildungssystem der DDR. Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Habilitationsschrift. Berlin

Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf

Weiß, R. (1991): Innovations- und Integrationsfaktor: Berufliche Weiterbildung. In: Göbel, U./Schlaffke, W. (Hrsg.): Bildungssituation und Bildungsaufgaben in den neuen Bundesländern. Berichte zur Bildungspolitik 1991/92 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln

Christiane Schiersmann

Institutionenanalyse am Beispiel der Familienbildung[1]

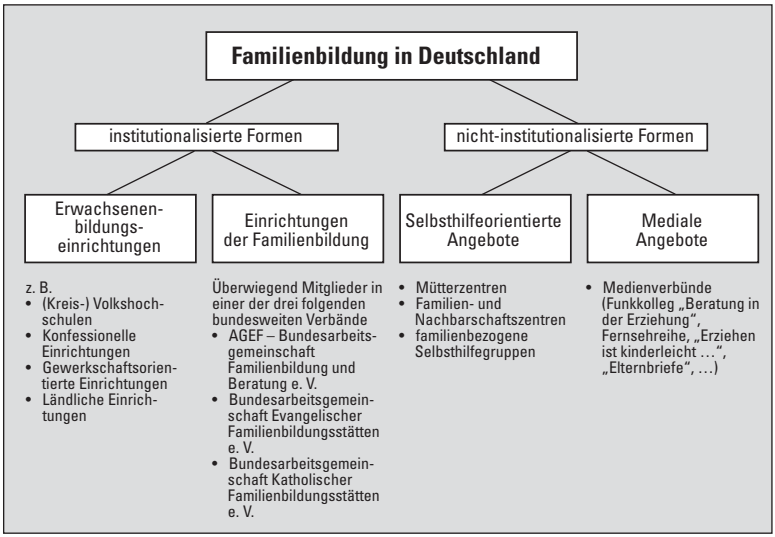
Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Institutionen, ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Struktur und Kultur spielte im Bildungs- und Sozialbereich bislang keine nennenswerte Rolle. Aufgrund der hohen Identifikation mit der pädagogischen Arbeit wurden Aspekte der Organisation in der Tendenz immer als nachrangig behandelt. Gegenwärtig zeichnet sich jedoch eine Veränderung ab, die sich u. a. im Forschungsmemorandum der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. Arnold u. a. 2000) niedergeschlagen hat. Das institutionelle Gefüge der Weiterbildung gerät heute stärker in den Blick. Als Hintergrund für diese Focussierung sind u. a. die folgenden Entwicklungen relevant: Zum einen haben sich die Rahmenbedingungen der Ausgestaltung von Weiterbildung stark verändert. U. a. gehen öffentliche Zuschüsse trotz wohlklingender Beschwörungen der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung zurück. Dies bedeutet, dass die Einrichtungen marktbezogene Steuerungselemente in ihre Strategien einbeziehen müssen. Zum anderen differenzieren sich angesichts der sich verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen die Lerninteressen potenzieller Nachfrager/innen von Bildung aus. Diese Entwicklung erschwert eine angebotsorientierte Planung. Beide Tendenzen zwingen die Weiterbildungseinrichtungen dazu, sich neu zu profilieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse mehrerer empirischer Untersuchungen ausgewertet, in deren Zentrum die Analyse von Institutionen der Familienbildung stand.

1. Zunächst wird ein kurzer Überblick über den Forschungsansatz und das methodische Vorgehen bei den einzelnen Untersuchungsschritten gegeben.
2. Anschließend – und dies stellt den Hauptteil der Ausführungen dar – werden exemplarisch Ergebnisse vorgestellt.
3. Im abschließenden Fazit werden u. a. einige Schlussfolgerungen für die zukünftige Institutionenforschung gezogen.

Die folgende Grafik charakterisiert vorab kurz das Feld, auf das ich mich mit dem Stichwort Familienbildung beziehe. Das Aufgabenspektrum der

Familienbildung wird sowohl der Erwachsenenbildung als auch der präventiven Jugendhilfe zugerechnet. Diese Einordnung resultiert sowohl aus der Teilnehmerzusammensetzung[2] – es sind Eltern *und* Kinder angesprochen – als auch aus den verschiedenen finanziellen Förderrichtlinien.[3] Die Heterogenität der Familienbildung wird zudem durch unterschiedliche institutionelle Kontexte geprägt, in denen sie stattfindet.



Quelle: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bielefeld 2001, S. 191

Dazu zählen

1. Einrichtungen, die sich schwerpunktmäßig auf Bildungsangebote für die Zielgruppe „Familie“ konzentrieren (z. B. Familienbildungsstätte, Haus der Familie, Elternschule)[4] ,
2. Einrichtungen, bei denen Familien eine Zielgruppe unter anderen im Rahmen von Bildungsarbeit darstellen (Volkshochschulen, Einrichtungen in konfessioneller oder gewerkschaftlicher Trägerschaft etc.),
3. Mütterzentren und Selbsthilfeinitiativen, in denen Bildungsangebote für Frauen bzw. Familienmitglieder einen Schwerpunkt neben anderen Aktivitäten (vor allem Dienstleistungen, z. B. im Betreuungsbereich) für diese Zielgruppe ausmachen.

In unserer Untersuchung[5] haben wir den zuerst genannten Typus mit ca. 450 Einrichtungen in der Bundesrepublik umfassend analysiert.

1. Das Forschungskonzept

Die folgenden Ausführungen basieren auf

1. einer umfangreichen bundesweiten empirischen Institutionenanalyse zu Einrichtungen der Familienbildung,
2. einer (verkürzten) Wiederholungsbefragung der gleichen Einrichtungen,
3. einem bundesweiten Projekt zur organisationsbezogenen Qualitätsentwicklung, an dem 47 Einrichtungen der Familienbildung aus drei Bundesländern beteiligt waren,[6]
4. vielfältigen Erfahrungen in der Organisations- und Projektberatung in Einrichtungen der Familienbildung.

Bei der ersten Erhebungswelle haben wir alle Leiter/innen sowie hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen der oben benannten Einrichtungen der Familienbildung befragt. Mit der Befragung sowohl von Leiter/innen als auch hauptamtlichen Mitarbeiter/innen verbanden wir die Absicht, unterschiedliche Perspektiven auf die Einrichtung erheben zu können. Der umfangreiche Fragebogen erhob Daten sowohl zur gegenwärtigen Situation, zur bisherigen Entwicklung als auch zu zukünftigen Trends, um so nicht nur eine Momentaufnahme zu erzeugen, sondern in der Tendenz auch Entwicklungslinien darstellen zu können.

Über die quantitative bundesweite Erhebung hinaus haben wir 10 Regionalstudien durchgeführt. Die daran beteiligten Einrichtungen haben wir kategoriengeleitet ausgewählt. Dabei spielten die Größe der Einrichtungen eine Rolle, die Trägerschaft, das regionale Umfeld (städtisch vs. ländlich) sowie die Zugehörigkeit zu den alten oder neuen Bundesländern. In diesen Einrichtungen haben wir zusätzlich die Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen mündlich mittels eines Leitfadens befragt. Dabei legten wir die Auswertung der schriftlichen Befragung zugrunde und nutzten die Chance der Interviews, insbesondere subjektive Bewertungen und Begründungen für die erhobenen Tendenzen zu erschließen. Außerdem führten wir in diesen zehn Einrichtungen eine schriftliche Befragung von Teilnehmer/innen durch, um auch deren Perspektive möglichst authentisch erfassen zu können.[7] Weiterhin haben wir Experteninterviews mit Vertretern von Institutionen geführt, die mit den Einrichtungen der Familienbildung zusammenarbeiteten, z. B. Vertretern des Jugendamtes, von Beratungsstellen, vom Gesundheitsamt, von anderen Bildungseinrichtungen, um so auch eine Außenperspektive auf die Arbeit der Einrichtungen der Familienbildung einzubeziehen. Die Daten der ersten Erhebung bezogen sich auf das Jahr 1994. Fünf Jahre später –1999 – führten wir eine Wiederholungsbefragung mit einem reduzierten Fragebogen bei den Leiter/innen durch. Es ist vorgesehen, diese Befragung in regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um so ein Monitoring über die Entwicklung der Einrich-

tungen zu ermöglichen. Noch offen ist die Frage, ob diese Erhebung im Interesse der Reduzierung des Aufwandes für Datenerhebung einen Teil der von den einzelnen Bundesarbeitsgemeinschaften erhobenen Statistiken ersetzen kann.

Die Datenlage war gerade für den Bereich der Familienbildung extrem desolat.[8] Da wir auch in Bezug auf die kategoriale Vorgehensweise zur Analyse dieser Einrichtungen nicht auf Vorbilder zurückgreifen konnten, ist unser Vorgehen als eher induktiv zu charakterisieren. Wir orientierten uns bei der Kategorienbildung zum einen an gängigen Kriterien zur statistischen Erfassung von Weiterbildungseinrichtungen, zum anderen an organisationssoziologischen Systematisierungsansätzen.

Als zentrale institutionsbezogene Dimensionen wählten wir im Wesentlichen die Folgenden aus:

1. das Angebotsprofil (im Hinblick auf Themen, Zielgruppen und Veranstaltungsformen),
2. die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und ihre Lernmotive,
3. das Profil des Personals (Qualifikationsniveau, die Berufsbiographie, das Tätigkeitsprofil sowie die Arbeits- und Beschäftigungssituation der unterschiedlichen Mitarbeitergruppen (Leiter/innen, disponierend tätige Mitarbeiter/innen[9] , Kursleiter/innen und Verwaltungskräfte),
4. den Bereich der Personalentwicklung insbesondere berufliche Fortbildung, Supervision sowie Organisationsentwicklung,
5. interne Kooperationsformen,
6. Finanzierungsquellen und -strategien,
7. externe Kooperation einschließlich der Öffentlichkeitsarbeit.

2. Exemplarische Ergebnisse zu institutionsbezogenen Veränderungsprozessen

Im Folgenden möchte ich auf der Basis der empirischen Ergebnisse einige Thesen zu den von uns beobachteten institutionsbezogenen Veränderungsprozessen vorstellen. Dabei implizieren die skizzierten Entwicklungstrends keine eindimensionalen linearen Entwicklungen. Die tradierten Orientierungen werden keineswegs völlig aufgehoben. Es entstehen vielmehr neue Spannungsverhältnisse, die es auszubalancieren gilt.

2.1 Die Finanzierungsgrundlagen: Zwischen öffentlicher Förderung und betriebswirtschaftlicher Orientierung

Die Finanzierungsstrukturen von Einrichtungen der Familienbildung weisen einen noch höheren Grad an Heterogenität auf als die anderer Weiterbil-

dungseinrichtungen. Unsere Analyse ergab, dass Teilnahmebeiträge die mit Abstand wichtigste Finanzierungsquelle bilden. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass bei drei Vierteln der Einrichtungen seit ca. 1990 eine deutliche Zunahme der Mittel aus Teilnahmebeiträgen zu konstatieren war. Die Leiter/innen in den zehn näher betrachteten Einrichtungen begründeten dies häufig damit, dass mit Hilfe von Teilnahmegebührenerhöhungen Kürzungen der Zuschüsse durch Länder, Kreise und Kommunen oder Träger kompensiert werden sollten. Allerdings wiesen mehrere von ihnen darauf hin, dass bei den Teilnahmegebühren eine Obergrenze erreicht sei, da sonst die Gefahr bestünde, dass insbesondere sozial schwache Familien von Angeboten der Familienbildung ausgeschlossen und damit die Bemühungen, diese Zielgruppen zu erreichen, noch schwieriger würden, als sie es bislang schon waren. In diesem Zusammenhang wurde auch angemerkt, dass Teilnahmegebührenerhöhungen generell ab einer bestimmten Schwelle zu Teilnehmerrückgang und damit zu einer weiteren Verschlechterung der finanziellen Situation der Einrichtung führen können.

Weitere Strategien zur Kompensation von Kürzungen, auf die wir insbesondere in den Interviews in den Regionalstudien aufmerksam wurden, stellten die Einwerbung von Sondermitteln bzw. Projektmitteln sowie Lobbying dar (z. B. Kontaktpflege zu politischen Entscheidungsträgern und Mitarbeit in entscheidenden Gremien wie dem Jugendhilfeausschuss).

Nach Aussagen der in den Regionen interviewten Leiter/innen sind inzwischen Grenzen erreicht, über die hinaus Mittelkürzungen nicht mehr durch herkömmliche Strategien zur Erschließung zusätzlicher Mittel aufgefangen werden können, sondern zum Teil drastische, auf Einsparungen bzw. eine Erhöhung der Wirtschaftlichkeit abzielende Maßnahmen notwendig sind, um die Existenz von Einrichtungen der Familienbildung zu sichern. Darauf zielen die Reduzierung des Angebots auf förderungsfähige Kurse, die Erweiterung des Angebots um „profitable“ Kurse oder auch der Abbau von Personal bzw. institutionelle Umstrukturierungen. Einen weiteren Ansatzpunkt zur Erhöhung der Effektivität stellt die auch in einigen Einrichtungen der Familienbildung zu beobachtende Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente dar. Beispielsweise hat die Stadt München mit den Einrichtungen der Familienbildung Leistungsverträge abgeschlossen, die die bisherige Förderstruktur ersetzen.

2.2 Das Angebotsprofil: Zwischen konzeptionellen Zielvorstellungen und der Orientierung am Markt

Unübersehbar – und von dem zuvor genannten Aspekt nicht scharf zu trennen – ist die schwierige Balance der Familienbildung zwischen der Orientierung an pädagogischen Zielvorstellungen und der Behauptung auf einem immer

stärker umkämpften Weiterbildungsmarkt. Die verstärkte Orientierung an Angeboten, die sich „am Markt rechnen“, kann in Konflikt mit dem pädagogischen Selbstverständnis geraten, beispielsweise im Hinblick auf die Erreichung bildungsbenachteiligter Zielgruppen. Es etablieren sich auch im Bereich der Familienbildung verstärkt kommerziell agierende Anbieter, und zwar – naheliegenderweise – in den Feldern, in denen Gewinne zu erwarten sind. Dies gilt beispielsweise für die an Krankenhäuser angegliederten Hebammenschulen, die umfangreiche Angebote im Bereich der Geburtsvor- und -nachbereitung – einem klassischen Feld der Familienbildung – machen.

Als Beispiel für die gezielte Ausrichtung des Angebots nach ökonomischen Aspekten kann in der Familienbildung die Ausweitung der Kurse zur Gesundheitsbildung interpretiert werden. Dazu zählen vor allem präventive Angebote wie „Bewegung und Entspannung“ oder „Suchtprävention“, aber auch Angebote, in deren Mittelpunkt der Umgang mit Krankheit bzw. mit Kranken oder Pflegebedürftigen steht. Sie hatten Mitte der 90er Jahre einen nahezu ebenso hohen Stellenwert wie die klassischen Eltern-Kind-Gruppen. Hierbei spielte – neben dem sicher gegebenen inhaltlichen Interesse an diesen Kursen – die Bezuschussung von Teilnehmer/innen durch die Krankenkassen eine Rolle. Da diese Regelung inzwischen wieder eingeschränkt wurde, haben wir in der Wiederholungsbefragung – bezogen auf das Jahr 1998 – einen deutlichen Rückgang verzeichnen können.

Die notwendige verstärkte Orientierung des Angebots an Kriterien des Marktes stellt das tradierte Selbstverständnis dieser Einrichtungen in Frage. Wenngleich weiterhin um das gesellschaftliche Engagement für Gruppen in schwierigen Lebenslagen zu ringen ist, wird sich jedoch die Notwendigkeit der Beachtung marktorientierter Prinzipien kaum rückgängig machen lassen. Um in dieser Situation bestehen zu können, müssen sich die Einrichtungen um eine neue Profilbildung bemühen, die eine je spezifische Balance zwischen pädagogischen Zielvorstellungen und der Sicherstellung des Überlebens der Einrichtung erfordert.

2.3 Die Angebotsform: Von formalisierten zu offenen Lernangeboten

Die Bildungsanbieter können sich nicht mehr auf fest definierte Zielgruppen einstellen. Bei der Profilbildung der Einrichtungen sind die individualisierten Lebenslagen und veränderten Interessen der Teilnehmerinnen bzw. ‚Kunden‘ zu beachten. In diesem Kontext ist auffällig, dass 1998 bereits über 40% der Einrichtungen neben traditionellen Kursen und Seminaren Beratung anboten. Am häufigsten genannt wurden Erziehungsberatung, Paarberatung und Sozialberatung (z. B. Schuldnerberatung).

Zu der Ausdifferenzierung von Lebenslagen und Lernanlässen, die sich in einer Diversifikation von Lernmilieus niederschlägt, kommt die Beobachtung einer Entstrukturierung oder Entgrenzung (vgl. Kade 1997) von Lernprozessen hinzu, die sich in einer wachsenden Bedeutung selbstorganisierten Lernens niederschlägt. So boten 1998 92% der Einrichtungen entsprechende Lernarrangements an. Dabei kam Selbsthilfegruppen, die ‚eng mit der Einrichtung kooperieren', eine ebenso herausragende Bedeutung zu wie offenen Angeboten, insbesondere Treffs für bestimmte Zielgruppen (z. B. für Frauen, ausländische Frauen, Jugendliche, Kinder), offene Treffs für Eltern-Kind-Gruppen und (Stadtteil-)Cafés. Diese Entwicklung erfordert veränderte Strukturen von Institutionen. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen einer verstärkten Professionalisierung einerseits und einer Zunahme der Selbstorganisation andererseits.

2.4 Verankerung im regionalen Kontext: Zwischen Eigenprofil und Kooperation

Der zunehmende Wettbewerb mit anderen Leistungsanbietern impliziert auf der einen Seite Strategien zur gezielten Herausbildung und Vermarktung eines spezifischen Profils. Um den individualisierten Anforderungen nachkommen zu können und ein umfangreiches, auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer/innen abgestimmtes Angebot realisieren zu können, aber auch angesichts des wachsenden ökonomischen Drucks wächst die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung.

Die Kooperationspartner und -bereiche der Einrichtungen der Familienbildung sind recht vielfältig und umfassen u. a. Bildungs- und Beratungsinstitutionen, behördliche und sozialpädagogische Einrichtungen, Organisationen des Gesundheitswesens und Hochschulen. Es werden gemeinsam Programmangebote entwickelt, es wird „vereint" um Teilnehmer/innen geworben, oder es werden Räumlichkeiten optimal genutzt. Die Gründe und Motive für Kooperation reichen von der Einbeziehung der Fachkompetenz anderer über die Steigerung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit der eigenen Einrichtung bis hin zu deren finanzieller Absicherung. Als förderlich für die Realisierung intensiverer Zusammenarbeit erwiesen sich u. a. der Aufbau eines persönlichen Beziehungs- und Vertrauensverhältnisses, die Übereinstimmung im Ziel- und Aufgabenverständnis, das positive Image der beteiligten Einrichtungen im regionalen Umfeld, die räumliche Nähe der Partner und ein ausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis. Als eher hinderlich stellten sich beispielsweise negative Vorerfahrungen mit Kooperationsversuchen, divergierende Finanzierungsmodalitäten bei den einzelnen Einrichtungen und arbeitszeitliche Belastungen heraus. Die Leitungskräfte berichteten, dass seit Beginn der 90er Jahre eine Veränderung im Sinne einer quantitativen Zunahme an Kooperationspartnern und -bereichen sowie

eine Intensivierung der Zusammenarbeit in bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen stattgefunden hatte.

Insgesamt zeichnet sich ein Trend zu einer funktionaleren Kooperation ab. Sie bezieht sich auf abgegrenzte Arbeitsbereiche, unterliegt einem stärker ausgeprägten finanziellen Motiv und erfolgt häufiger unter dem Druck der Rahmenbedingungen. Der persönliche ‚Erfahrungsaustausch', der noch Anfang der 90er Jahre als Grund für eine freiwillige Vernetzung an erster Stelle stand, tritt demgegenüber relativ zurück.

2.5 Das Organisationsverständnis: Zwischen Orientierung am pädagogischen Prozess und Bildungsmanagement

Für den Bildungs- und Sozialbereich waren bislang ein diffuses Organisationsverständnis und eine ambivalente Einstellung gegenüber Führung und Machtausübung typisch. Weil Kommunikation in diesem Feld das wichtigste Medium darstellt, gehen Leitung und Mitarbeiter/innen häufig von einer Offenheit und Herrschaftsfreiheit in den beruflichen Interaktionen aus und verlassen sich lieber auf ungeschriebene Regeln als auf klare Abmachungen und Vereinbarungen (vgl. Schwarz 1997, S. 68). Es wird stärker auf Aufklärung und Einsicht denn auf Steuerungsinstrumente gesetzt. Dabei besteht die Gefahr, Diskrepanzen zu neutralisieren und zu harmonisieren. Ein solcher Führungsstil produziert Unklarheiten und Intransparenz und kann zu einem Entscheidungsvakuum führen. Es lassen sich jedoch durchaus Bemühungen beobachten, diesen Phänomenen entgegenzuwirken. So wird in vielen Einrichtungen eine Formalisierung der Abläufe angestrebt, wenngleich den persönlichen Beziehungen weiterhin eine große Bedeutung zugeschrieben wird.

Ohne Frage hat sich die Professionalität in fachlicher Hinsicht in den Einrichtungen der Familienbildung beeindruckend erhöht. Bislang wenig in den Blick genommen wurden demgegenüber die Qualifikationen, die das leitende Arbeiten in institutionellen Strukturen im Zuge der Professionalisierung der Mitarbeiter/innen betreffen, d. h. Managementfähigkeiten wie Planen, Organisieren, Entscheiden oder Kontrollieren. Dieses Defizit erklärt sich wesentlich aus dem tradierten Selbstverständnis des Personals, das stark auf das unmittelbar helfende Handeln in Bezug auf die Teilnehmenden bzw. Klienten ausgerichtet ist. Aber auch in dieser Hinsicht konnten wir Veränderungen konstatieren: Zwei Drittel der Leiterinnen beschrieben, dass sich ihre Tätigkeitsschwerpunkte im Laufe der letzten Jahre – also seit Anfang 1990 – verändert hätten: Mittelbeantragung/-beschaffung, Öffentlichkeitsarbeit und die Vertretung nach außen hätten zugenommen. Es zeigt sich also im Hinblick auf die Veränderung des Tätigkeitsprofils der Leiter/innen eine zunehmende Konzentration auf planend-organisati-

onsbezogene Aufgaben bzw. auf Tätigkeiten, die mit der finanziellen Sicherung und Profilierung der Einrichtungen nach außen im Zusammenhang stehen. Dieser Verlagerung ihres Tätigkeitsprofils stehen die Leiter/innen allerdings nach wie vor ambivalent gegenüber: Sie würden gerne mehr Zeit in die konzeptionelle Arbeit investieren und weniger auf administrative Tätigkeiten verwenden. Angesichts der erforderlichen Managementtätigkeiten kommt die pädagogische Arbeit, für die sie zumeist ausgebildet wurden, offensichtlich „zu kurz". Folglich besteht das alte Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben, das Wiltrud Gieseke (1988) in ihren Professionsstudien bereits ausführlich beschrieben hat, fort.

Die Zunahme der Managementanforderungen hat auch Auswirkungen auf das Anforderungsprofil der übrigen Mitarbeiter/innen und die Zusammenarbeit des Personals. Die Leitungskräfte erwarten insbesondere von den Verwaltungsmitarbeiter/innen eine stärkere Zusammenarbeit, und disponierend tätige Mitarbeiter/innen spekulieren auf eine stärkere Entlastung von der Veranstaltungsverwaltung durch diese Mitarbeitergruppe. Das Anforderungsprofil an Verwaltungsmitarbeiter/innen verändert sich und erhöht zugleich den Stellenwert dieser Mitarbeitergruppe im Gesamtgefüge der Institution. Als Detail sei angemerkt, dass die bisherigen Fortbildungsangebote für diesen Kompetenz- und Funktionswandel als ungenügend zu bezeichnen sind.

Dass die Notwendigkeit zur aktiven und gezielten Veränderung der institutionellen Strukturen sich inzwischen auch im Bewusstsein der Leitungskräfte bzw. der Einrichtungen niedergeschlagen hat, belegen folgende Beobachtungen. In der ersten Hälfte der 90er Jahre hatten immerhin 35 Einrichtungen (17%) eine Organisationsberatung/-entwicklung in Anspruch genommen, weitere 13 planten eine solche Maßnahme in nächster Zukunft. Darüber hinaus befürwortete gut die Hälfte aller befragten Leitungskräfte die Notwendigkeit einer Organisationsentwicklung für ihre Einrichtung. Der spürbare Innovationsdruck zeigte sich an den erhobenen Anlässen für den bereits durchgeführten Wandel, die zwar variieren, sich aber in der Rangfolge konzentrieren auf

1. die Änderung von Organisationsstrukturen und Mitarbeiterbeziehungen, (Um-)Strukturierung von Fachbereichen, Fragen von Kompetenzen und Zuständigkeiten, neue Formen der Arbeitsteilung und verbesserte Formen der Zusammenarbeit, Verbesserung der Konfliktbewältigung im Team;
2. eine Effektivierung von Arbeitsabläufen (z. B. effizientere Verwaltungsorganisation);
3. finanzielle Engpässe und Unsicherheiten,
4. die Reflexion von Zielen (z. B. Leitbildentwicklung).

Auf das dezidierte Interesse an institutionellen Veränderungen lässt auch die hohe Beteiligung an unserem Projekt zur Qualitätsentwicklung schließen: In den drei Bundesländern, in denen es exemplarisch erprobt wurde, nahmen jeweils über 50% aller dort vorhandenen Einrichtungen an dem Modellprojekt teil, obwohl damit ein hoher Zeit- und Energieaufwand verbunden war.

3. Fazit und Überlegungen zur Weiterentwicklung der Institutionenforschung

Viele der institutionellen Veränderungsstrategien beziehen sich gegenwärtig auf den Prozess der Produkterstellung, z. B. die Entwicklung neuer finanzieller Akquisitionsstrategien, die stärkere Formalisierung der internen Abläufe, den Ausbau von Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege, die stärkere Funktionalisierung externer Kooperationsformen sowie die Profilierung der Personalentwicklung. Das Qualifikationsniveau und das Tätigkeitsprofil einzelner Mitarbeitergruppen haben sich geändert und Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten werden – vorwiegend durch (Team-)Supervision und Organisationsentwicklung – neu ausgehandelt, um die Mitarbeiterstrukturen zu optimieren und die Arbeitsabläufe zu rationalisieren. Zugleich muss für eine intensivierte Außendarstellung und die Akzentuierung der externen Kooperationsformen mehr Kraft aufgewendet werden, um die Organisation als Ganzes abzusichern.[10]

Gemeinsames, ‚organisationales Lernen' in der je konkreten Einrichtung mit ihrer besonderen Vorgeschichte und in ihrem spezifischen Umfeld wird für die Innovations- und Überlebensfähigkeit zunehmend wichtiger werden. Erforderlich werden – ähnlich wie im gewerblichen Sektor – eine Reduktion von Hierarchien, eine erhöhte Verantwortung einzelner Organisationseinheiten, eine Flexibilisierung von Arbeitsabläufen und -strukturen, eine Neuzuschneidung von Tätigkeitsprofilen, die Herausbildung bzw. Profilierung je spezifischer Institutionskulturen sowie die Intensivierung querfunktionaler Kooperationsformen von Beschäftigten mit unterschiedlichen Ausbildungen bzw. Tätigkeitsschwerpunkten. Komplexe Aufgaben können in vielen Fällen nur noch fach- und bereichsübergreifend gelöst werden.

Nach unserem Kenntnisstand existieren für den Weiterbildungsbereich in der von uns durchgeführten Form kaum bzw. keine vergleichbaren empirischen, bundesweiten Institutionenanalysen.[11] Es erweist sich gerade angesichts der aktuellen Dynamik in diesem Feld als dringend erforderlich, diesen Forschungsbereich zu intensivieren. Dabei kann man sich nach meiner Einschätzung – abweichend von der Position Strunks (1999) – durchaus an allgemeine Organisationstheorien anlehnen, zumal es sich bei Weiterbildungseinrichtun-

gen längst nicht mehr vorrangig um Non-Profit-Einrichtungen handelt. Zudem hat sich diese Begrifflichkeit als wenig hilfreich erwiesen. Besser geeignet erscheint der Terminus ‚sozialwirtschaftliche Organisationen' (vgl. Schwarz 1997). Er macht u. a. darauf aufmerksam, dass auch gemeinnützig arbeitende Einrichtungen durchaus auf effiziente und wirtschaftliche Arbeitsformen angewiesen sind, um sich auf dem (Bildungs-)Markt behaupten zu können. Auch sie können Gewinn erwirtschaften. Der Unterschied zu kommerziellen Unternehmungen besteht lediglich darin, dass dieser in die Organisation reinvestiert werden muss.

Wichtiger als den Unterschied zwischen gemeinnützigen und kommerziellen Einrichtungen in der Weiterbildung zu betonen erscheint es mir, die Spezifik von Dienstleistungen herauszuarbeiten und sie bei der Analyse und bei Veränderungen dieser Organisationen in das Zentrum zu rücken. Dies ermöglicht es auch, neben rein markt- bzw. kundenorientierten Maßstäben professionelle Standards zu berücksichtigen. Die spezifische Qualität von Bildungsarbeit lässt sich mit den in den einschlägigen Organisationstheorien vorgesehenen Kategorien wie „Identität" oder „Selbstverständnis" erfassen.

Institutionenforschung ist wichtig, um die Bedeutung und den gesellschaftlichen Stellenwert dieser Einrichtungen transparent zu dokumentieren. Einrichtungen, über die man wenig weiß, werden auch in der öffentlichen Diskussion nur unzureichend wahrgenommen. Diese Tendenz muss insbesondere angesichts der aktuellen Diskussion, die in Teilen auf eine Deinstitutionalisierungsdebatte hinausläuft, zur Beunruhigung Anlass geben. Aktuelle Überlegungen in der bildungspolitischen Diskussion zur Verbesserung der Weiterbildungsberichterstattung gehen in diese Richtung.

Institutionenforschung bietet darüber hinaus eine gute Grundlage für die Herausbildung von Kriterien bzw. Standards für Professionalität und Qualität sowie auch für Parameter zur Weiterentwicklung der Organisation. Dabei erscheint es erforderlich, dass die verschiedenen Interventionsstrategien wie Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung, Teamentwicklung oder Wissensmanagement, die zur Zeit diskutiert werden bzw. in Mode sind, stärker ineinander integriert werden sollten.

Institutionenforschung sollte die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, individuellen Lernbedarfen und institutionellen Strukturen thematisieren (vgl. Ehses/Zech 2000). Sie sollte sich nicht nur als eine Bestandsaufnahme verstehen, sondern als ein Instrument zur Erforschung des institutionellen Wandels.

Anmerkungen

1 Es handelt sich bei diesem Text um eine leicht überarbeitete Fassung des Beitrages, der in Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bielefeld 2001, S. 190-202, erschienen ist.

2 Da es sich bei der Teilnehmerzusammensetzung und beim Personal der Einrichtungen der Familienbildung nach wie vor überwiegend um Frauen handelt, sprechen wir durchgängig von Teilnehmerinnen, Leiterinnen und Mitarbeiterinnen sowie Kursleiterinnen. Bei Komposita beschränken wir uns demgegenüber auf die männliche Form.

3 Für die Förderung relevant sind sowohl das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als auch – zumindest in einigen Bundesländern – die jeweiligen Erwachsenenbildungsgesetze.

4 Zur Geschichte dieser Einrichtungen siehe Schymroch 1989.

5 Die Untersuchung wurde von den drei Bundesarbeitsgemeinschaften für Familienbildung (Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. (AGEF), Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten e.V. (Evang. BAG), Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten (Kath. BAG) initiiert und vom Bundesministerium für Familie und Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Außer der Autorin dieses Beitrages waren an der Studie als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Kirsten Fuchs und Eva Pfizenmaier beteiligt.
Die Einzelergebnisse sind in folgender Publikation nachzulesen: Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

6 Auf dieses Projekt gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein. Vgl. dazu: Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. u. a. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

7 Eine weitergehende Teilnehmerbefragung wäre aus forschungsorganisatorischen Gründen unmöglich gewesen.

8 Die einzige vorliegende trägerübergreifende Erhebung (Wahl 1973) stützte sich auf Daten aus den 60er Jahren und bezog nur einen begrenzten Kreis von Einrichtungen aus dieser Zeit ein.

9 Unter „disponierend tätige Mitarbeiter/innen“ haben wir solche gefasst, die vorrangig leitende und/oder koordinierende Funktionen wahrnehmen. Sie sind in den Einrichtungen der Familienbildung nicht unbedingt hauptamtlich beschäftigt.

10 Allerdings sind in Bezug auf die Einschätzung, dass Produktinnovationen (durch Veränderung der Themen, Inhalte und Lernformen) in den letzten Jahren keine so große Rolle spielten, mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen: So erfolgen gerade inhaltliche Innovationen selten als „Durchbruchsinnovationen“, sondern stellen eher kontinuierliche Verbesserungsprozesse dar, mit der Folge, dass sie vielleicht nicht so deutlich sichtbar werden (vgl. Schlutz 1997). Außerdem lässt sich aufgrund unseres Untersuchungsansatzes – wir haben die mikrodidaktische Perspektive vernachlässigen müssen – wenig darüber aussagen, ob sich unter vergleichbaren Themenüberschriften nicht doch eine Modifikation der Inhalte und insbesondere des methodischen Vorgehens vollzogen hat. Auf Letzteres deuten die thematischen Schwerpunkte der Zusatzqualifikationen und die inhaltlich-methodische Ausrichtung der Fortbildungen insbesondere der Kursleiter/innen hin.

11 Die Volkshochschulen verfügen zumindest über eine gut differenzierte Statistik, die jedoch auch nicht alle Aspekte einer Institutionenanalyse umfasst.

Literatur

Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt/ M.

Ehses, Ch./Zech, R. (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover, S. 13-79

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität

Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung – Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 13-31

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (1999): Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 99-113

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Fuchs, K. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen

Schlutz, E. (1997): Innovation und Programmentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 21-24

Schwarz, G. (1997): Die Forderung nach mehr Markt. Folgen für die Professionalisierung sozialer Arbeit. In: Deutscher Caritasverband (Hrsg.): Mehr Markt in der Sozialen Arbeit? Freiburg im Br., S. 34-71

Schymroch, H. (1989): Von der Mütterschule zu Familienbildungsstätte. Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg im Br.

Strunk, G. (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. akt. Aufl. Opladen, S. 443-454

Wahl, K. (1973): Familienbildung und Beratung in der BRD. Bonn

Ortfried Schäffter

Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie[1]

1. Bildung im Zeichen von Organisationspolitik

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung standen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmer/innenorientierung, Lebensweltbezug oder Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Eine lange vernachlässigte Sichtweise setzt sich nun mit einer solchen Emphase durch und verlangt so massiv nach Aufmerksamkeit, dass andere pädagogische Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund zu geraten drohen. Nach der „realistischen", der „reflexiven" oder der „qualifikatorischen" Wende in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine „organisationsbezogene Wende" an, die es produktiv zu durchlaufen gilt. Der zyklisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz mancher modischer Selbststilisierungen als institutioneller Selbstausdruck ernst genommen werden. In ihm lassen sich die verschiedenen „Wenden" als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils neuen Phasen einer strukturellen Entwicklung in der Erwachsenenbildung deuten (vgl. Siebert 1994). Die gegenwärtige Übergangssituation bietet somit eine Vielzahl von Anlässen, um die meist blind verlaufende Organisationsentwicklung als Professionalisierungsprozess zu thematisieren, ihn verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten.

1.1 Reflexionsanlässe

Unmittelbaren Anlass zur Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension gibt es reichlich:

- Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profitcenter, Stiftung oder kommunalen Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzei-

tig aber auch Signalcharakter, verbunden mit einer Fülle sowohl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.

- Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können.
- Schließlich lässt sich nicht übersehen, dass die Teilnehmer/innen in bezug auf ihr Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an „Kundenfreundlichkeit" oder in ihrem Interesse an neuen, z. B. erlebnisbezogenen Lernformen nicht mehr dieselben sind.
- Oft genug kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung nichts prinzipiell Neues, sondern eher eine Variante des Leitmotivs „Kontinuität im Wandel".
- Alarmierend für alle Beteiligten scheint vielmehr das Heraufziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Umstrukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neustrukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder „Abwicklung" der vorhandenen Strukturen vorangeht. Organisationsentwicklung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution – und sei sie noch so etabliert – davon ausgehen, dass ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. Dies wiederum lässt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der Organisationsfrage – und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen". Als Bestandteil von „Organisationspolitik" erhält die gegenwärtige Suche nach einem erwachsenenpädagogischen Organisationsverständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt.

Organisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen er-

schlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, organisationsgebundenes Handeln und die Entwicklung spezifischer Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden „Organisationspolitik“ verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlass. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozess, nämlich in den Wandel öffentlich verantworteter Weiterbildung und ihrer bildungspolitischen Steuerungsinstrumente.

2. Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf „Verwaltungsreform“ das öffentliche Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät, und dies in einer Entwicklungsphase, in der er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muss man sich dieser Herausforderung stellen. Wenn Lernorganisation in Zukunft nicht von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll, wird es erforderlich sein, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen – und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen (ökonomischen oder sozialpolitischen) Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt organisationstheoretische Deutungen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, an das Weiterbildungssystem heranzutragen, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Nur

so werden Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung als spezifische Organisationspolitik erkennbar, in welcher sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man im Zuge weitgehend offener Transformationsprozesse die gesellschaftlich verfügbaren Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewusstsein für strukturelle Differenzen. Bei der Frage, welche Orientierungsleistung ein Funktionssystem für das andere zu bieten hat, kommt es darauf an, genauer zwischen den spezifischen Sinnkontexten, ihrer jeweiligen Entwicklungslogik und gesellschaftlichen Funktion unterscheiden zu können (Kontextwissen). Nur so lassen sie sich in ihrer strukturellen Verknüpfung und in ihren wechselseitigen Leistungen rekonstruieren (Relationsbewusstsein). Einseitige Verabsolutierungen führen zu Orientierungsstörungen, und der spezifische Leistungsgewinn funktionaler Differenzierung geht dabei verloren. Ökonomische Logik beispielsweise lässt sich daher nicht auf pädagogische Kontexte übertragen, ohne den Preis von Entdifferenzierung zu tragen: nämlich den der Ökonomisierung pädagogischer Aufgabenbeschreibungen.

Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen bedeutet dies, dass bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen bei anderen Funktionssystemen nur im Sinne funktional äquivalenter Lösungsmöglichkeiten, nicht jedoch durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisationen gemacht werden können. Die Funktionssysteme sind jedes für sich und auf ihre je spezifische Weise gezwungen, in einem selbstreflexiven Reaktionsmodus auf die Transformationsprozesse in ihrer Umwelt zu antworten. Es erweist sich daher als ein verwirrender, problemverschärfender Irrweg, wenn nach außerpädagogischen Orientierungshilfen gesucht wird, anstatt die systemintern relevanten Situationsdeutungen, wie z. B. das pädagogische Prinzip der „lernförderlichen Kontexte“, zum Ausgangspunkt von Problemlösungen zu machen.

Zusammenfassend lässt sich die gegenwärtige Situation dahingehend charakterisieren, dass sich die heutige Gesellschaft nicht mehr von einem privilegierten, zentralen Standort aus deuten und steuern lässt – und sei diese Beobachterposition ideologisch noch so einflussreich. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist polyzentrisch strukturiert und kann daher nur aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Sinnkontexte heraus rekonstruiert werden.

Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, müssen jedoch unter spezifischen Kontextbedingungen unterschiedlich beantwortet werden. Eine derartige Reflexionsleistung steht dem Wei-

terbildungssystem noch bevor. Pointiert lässt sich dies als besondere Anforderung zuspitzen: Erst wenn die selbstreflexive Funktionsbestimmung einschließlich ihrer Operationalisierung in spezifischen Institutionalformen und den ihnen gemäßen Organisationsvarianten vollzogen ist, lässt sich überhaupt von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung als besonderem Subsystem im Bildungssystem einer Gesellschaft sprechen. Erst in diesem reflexiven Rahmen lassen sich schließlich auch Fragen der Professionalisierung zutreffend stellen und theoretisch weiterverfolgen (vgl. zur reflexiven Professionalisierung Geißler 1997, 807 f.). In den Überlegungen zu einer Organisationstheorie der Weiterbildung muss daher die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Erwachsenenlernen als lebensbegleitender Prozess institutionalisiert, in den Mittelpunkt gestellt werden.

3. Das spezifisch Pädagogische von Weiterbildungsorganisation

Versucht man das Organisatorische in der Weiterbildung aus der bisherigen Engführung zu lösen und in einem umfassenden Sinn zu nutzen, so bietet sich eine „systemische" Deutung an. Gemeint ist damit, dass Organisation als ein Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur verstanden wird. Für arbeitsteilige Organisation als ein komplexes System gilt, dass jede der fachlichen Sichtweisen in ihrem Sinne zutreffend ist, dass jedoch keine der Einzelperspektiven in Anspruch nehmen kann, die Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren.

Betrachtet man in diesem Sinne Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird auch nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen" Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne, herausgehobene Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch" zu bezeichnen, sondern die Gesamtheit einer Weiterbildungsorganisation in ihrem vernetzten Zusammenspiel erfüllt – sofern es ihr überhaupt gelingt – eine spezifisch „pädagogische" Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmer/innen in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich in fördernden Kontexten zu begleiten gilt. Organisiertes Lernen wird damit als mehrstufige Prozessstruktur im Sinne einer „community of practice" (Wenger) erkennbar. Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische" substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer Leistung: nämlich das nicht zufällige, sondern intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachse-

ner Teilnehmer/innen. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in unterschiedlicher, jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade eine spezifische Organisationsstruktur, die sich als besondere Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche konstituiert und dabei in ihrem relevanten Zusammenspiel erst das „Pädagogische" herstellt. Falls dies misslingt, so ist ohne Weiteres denkbar, dass diese Variante von Organisation mögliche andere Funktionen zu erfüllen vermag, z. B. Sicherheit und Ordnung oder ein ökonomisches Surplus, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, aber keine *pädagogische* Organisation. An diesem Gelingen und Misslingen des Pädagogischen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine „pädagogische Funktion" im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung" zumessen will als anderen und beispielsweise der „Lehrtätigkeit" eine Priorität des „Pädagogischen" zuerkennt. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden. Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein) (vgl. Weinberg 1981).

Das hier angesprochene Spannungsverhältnis lässt sich mit einem facettenreich zusammensetzten Mosaik vergleichen: Einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten – z. B. in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund seiner jeweiligen Besonderheit kann jeder der Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert" im „Rahmen" eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen, auf seinen Platz im Gesamtbild. Relationsbewusstsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt.

Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. Relationsbewusstsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.

Was leistet nun diese Unterscheidung für ein systemisches Verständnis von Bildungsorganisation?

3.1 Kontextwissen

Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifischen Sichtweisen und besonderen Bewertungen als fachliche Beiträge zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen und auch gegenüber den anderen Bereichen selbstbewusst vertreten zu können. Kontextwissen bedeutet in diesem Sinne auch Selbstbeschränkung: Es ist das Wissen um das Begrenzte der eigenen Sichtweise. Illustrieren lässt sich das an der Frage, wer Ziele und Selbstverständnis einer Weiterbildungsorganisation maßgeblich nach außen vertritt:

- Ist es die Leitung des Bildungsträgers über Institutionspolitik, Finanzierung und Entwicklungsplanung?
- Ist es die Leitung der Weiterbildungseinrichtung durch ihr formales Recht zur Außenvertretung und zur Präsentation des Programmprofils?
- Sind es die Mitarbeiter/innengruppen, die über Werbung, Beratung, Erstkontakt, Anmeldeprozeduren, Abrechnungsmodalitäten, Raumnutzung oder Honorarordnungen sehr sensible Grenzflächen zu wichtigen Teilöffentlichkeiten darstellen?
- Ist es die fachlich-inhaltliche Darstellungsweise aus den Fachbereichen, in der die Bildungsziele über die Fachkompetenz der Bereichsmitarbeiter/innen zum Ausdruck gelangen?
- Ist es die Art und Weise, in der die Dozenten, Kursleiter/innen oder Referenten ihre Veranstaltungen konzipieren und aufgrund ihres Könnens mit Leben erfüllen?
- Sind es nicht letztlich erst die Teilnehmer/innen, die durch ihr Kommen, vor allem aber durch ihre persönlichen Lernanstrengungen dafür sorgen, dass aus einem „Angebot“ auch tatsächlich „organisiertes Lernen mit Erwachsenen“ wird?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die hier aufgeworfene Frage in einer funktionierenden Bildungsorganisation nicht einseitig beantworten lässt. In jedem der angesprochenen Handlungskontexte werden spezifische Aspekte von Weiterbildungsorganisation konkretisiert und schließlich einer relevanten Teilöffentlichkeit präsentiert. Warum sollten da die Zielbeschreibungen an der Spitze der Formalhierarchie die letztlich entscheidenden sein?

Kontextwissen bezieht sich auf die pädagogische Relevanz einer jeden der beteiligten Sichtweisen. Es beruht auf einem selbstbewussten Wertschätzen der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als ge-

meinsamem Prozess. In einem wissenssoziologischen Zugang zur Organisationstheorie lässt sich die Entwicklung dieses relevanten Wissens als ein Ausbilden systemspezifischer Wahrnehmungsstrukturen auf einer konstitutiven Ebene der Systembildung konzipieren. Die Klärung von Kontextwissen kann in diesem Zusammenhang als eine basale Form von Organisationslernen betrachtet werden. „Es kommt ... nicht nur darauf an, Wissen zu verarbeiten, das in der Organisationsumwelt bereits in institutionalisierter Form vorliegt, sondern vor allem darauf, Wissen zu entwickeln, das die Organisationsumwelt für die Organisation überhaupt begreifbar macht. Weick hat dazu den Begriff ‚enactment' in die Diskussion eingebracht ... (Weick 1985). Dieser Begriff versucht, die aktive Rolle zu beschreiben, die Organisationen bei der Schöpfung von Wissen für ihre Umwelt spielen müssen … ‚Enactment' meint den Prozess der Sinngebung, mit dem Organisationen ihre Umwelt interpretieren und sich ihre Umwelt dabei buchstäblich erst erarbeiten" (Vollmer 1996, S. 321). Entsprechend dieser allgemeinen wissenssoziologischen Deutung kann der Aufbau erwachsenenpädagogischen Kontextwissens als systemspezifischer Prozess basalen Lernens auf der Ebene struktureller Wahrnehmung von Wirklichkeit aus dem besonderen Sinnzusammenhang pädagogischer Relevanzen betrachtet werden. Dieses Herausbilden von Kontextwissen ist dabei einerseits als ein blind verlaufender Prozess der Binnendifferenzierung anzusehen. Andererseits lässt er sich aus der Perspektive pädagogischer Organisationsberatung auch als ein Strukturierungsprozess kontextspezifischer Institutionalisierung eines erwachsenenpädagogischen Deutungsvermögens beschreiben (zum Begriff der Institutionalisierung vgl. Hasse/Krücken 1996), also als ein professionsrelevanter Strukturierungsprozess, der auf einer konstitutiven Ebene funktionaler Systembildung auftritt und der als ein wichtiger Zielbereich pädagogischer Organisationsberatung gelten kann (vgl. von Küchler/Schäffter 1997).

3.2 Relationsbewusstsein

Kontextwissen allein reicht indes nicht aus. Die Betonung der beteiligten Positionen führte sonst zur Verabsolutierung von Teilperspektiven, so dass der spezifische Beitrag nicht mehr in Relation zu den Vorarbeiten und zu den Anschlusstätigkeiten der anderen Arbeitsbereiche gebracht werden kann. Relationsbewusstsein steht daher in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme: Es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche aus deren Sicht nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen. Relationsbewusstsein meint, seine eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von beiden Seiten her anschlussfähig bleiben müssen, damit die Organisation ihre Aufgabe erfüllen kann. Es bedeutet die Fähigkeit, seine eigenen Leistungen auf die der anderen beziehen und daran ihren Beitrag für die Bildungs-

funktion der Weiterbildungsorganisation ermessen zu können. Der Aufbau von Relationsbewusstsein beruht also auf der Einsicht in die Differenz von Deutungen und bietet hierdurch überhaupt erst die Grundlage struktureller Lernfähigkeit. Hendrik Vollmer zitiert in seinem inspirierenden Artikel über die „Institutionalisierung lernender Organisationen“ (Vollmer 1996) im Zusammenhang von Mehrperspektivität und Kontingenz von Sichtweisen C. M. Fiol: „To learn as a community, organizational members must simultaneously agree and disagree“ (Fiol 1994, S. 404). Nach Vollmer ist eine Organisationsstruktur nur lernfähig, wenn „eine gewisse Unsicherheit des Wissens“ vorliegt, „die in einer Mehrzahl möglicher Interpretationen zutage tritt“. Organisationslernen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass derartige Unsicherheit in „erneuertem Interpretationswissen“ aufgelöst werden kann (Vollmer 1996, S. 326). Eben diese strukturelle (nicht allein an individuelle Kompetenzen gebundene) Integrationsfähigkeit auf der Basis von Differenzerfahrung ist hier mit dem Begriff Relationsbewusstsein gemeint. Damit Relationsbewusstsein möglich wird, muss die Kontingenz zutreffender Sichtweisen in Bezug auf das „Pädagogische“ einer Weiterbildungsorganisation mit zur Corporate Identity gehören.

Erst die Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewusstsein setzt im Zuge der Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Deutungen den Systemcharakter von Weiterbildungsorganisation mit ihren synergetischen Effekten frei. Strukturtheoretisch lässt sich dies als „vertikale Systemschließung“ bezeichnen; es meint die strukturelle Koppelung der drei systemischen Operationskreise. In der Praxis der Weiterbildung hat sich eine derartige Systemschließung erst ansatzweise herausgebildet. Hier liegt eine wichtige Ursache für unzureichende Effektivität (Zielerreichung) und für geringe Effizienz (rationaler Mitteleinsatz). Diese Entwicklung hin zu einem integrierten Organisationsverständnis sowie die Optimierung des Zusammenspiels der verschiedenen Arbeitsbereiche folgen allerdings nicht mit naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern müssen durch institutionsbezogene Mitarbeiter/innenfortbildung und pädagogische Organisationsberatung unterstützt werden.

4. Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

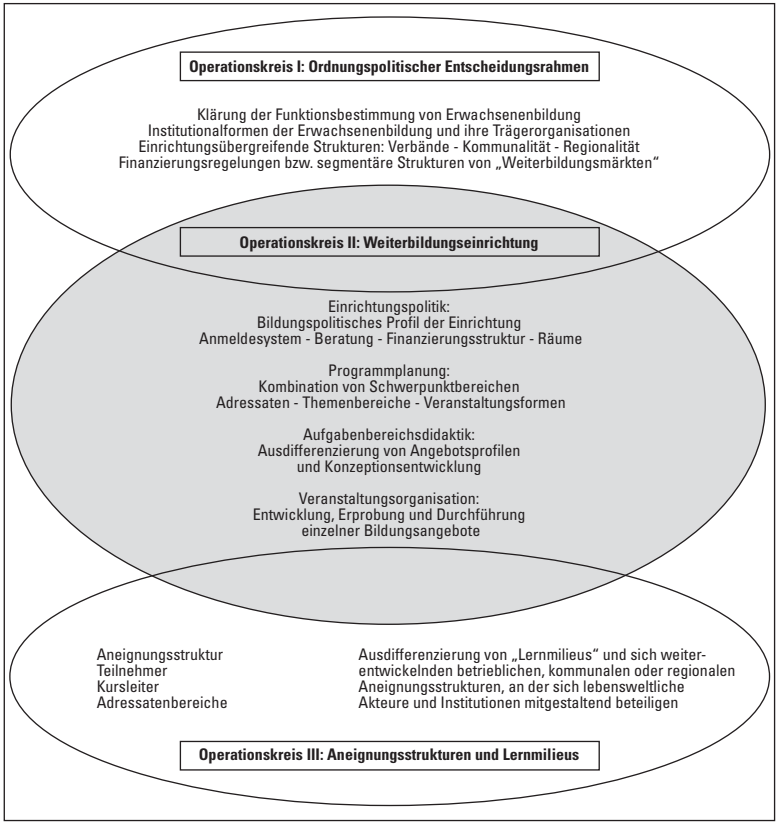
Bisher wurde noch sehr allgemein von unterschiedlichen Bereichen, Handlungskontexten und ihren Teilperspektiven gesprochen. Für ein institutionstheoretisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Wenn man sich die vorangegangene Problemanalyse und die dabei beschriebenen Prozesse eines offenen Strukturwandels vor Augen führt, so reicht es nicht mehr aus, nur die Berufspositionen innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu berücksichtigen.

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränkt sich Weiterbildungsorganisation nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten Operationskreisen zu fassen. Dabei handelt es sich um

- den ordnungspolitischen Regelkreis der Institutionalformen (Operationskreis I) sowie
- den Regelkreis alltagsweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Operationskreis III), deren Strukturentwicklungen locker verkoppelt werden durch
- den intermediären Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrichtungen (Operationskreis II).

Das systemische Modell einer Staffelungsstruktur der drei Operationskreise wird in der folgenden Skizze veranschaulicht:

FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG



Die drei Operationskreise sind nicht nur systemanalytisch im Sinne einer kognitiven Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der strukturell verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument zur empirischen Organisationsanalyse in der Weiterbildung und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden. Mit ihm lassen sich zudem unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unterscheiden (vgl. von Küchler/Schäffter 1997).

5. Systemische Deutungen von Institution und Organisation in der Weiterbildung

Der Begriff „Operationskreis" wurde gewählt, weil herausgestellt werden sollte, dass es sich um drei in sich geschlossene „Kontextierungen" (Günther 1979) mit je spezifischen Relevanzmustern von Bildung und Lernen handelt, vor allem aber, dass man es hier jeweils mit einer spezifischen Entwicklungslogik und Entwicklungsgeschichte zu tun bekommt, die mit den anderen Relevanzbereichen nicht linear verknüpft sind. Empirisch führt dies zu weit auseinander liegenden Beschreibungen von pädagogischer Wirklichkeit und zu differenten Problemdefinitionen. Im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse wird es daher erforderlich, die hier strukturtheoretisch identifizierten Kontexte als konkrete Handlungsfelder mit ihren je besonderen Positionen, Rollenprofilen, sachlichen Anforderungen und Fachkompetenzen zu bestimmen. Im Rahmen der neueren Organisationstheorie bietet sich hierfür z. B. das Konzept des „Stakeholders" an (vgl. Schäffter 1998).

Soziale Sinnkontexte haben ihre mehr oder weniger deutlich markierten Grenzen, für personale Akteure sind derartige Relevanzgrenzen jedoch „überschreitbar", und dies oft genug innerhalb derselben Situation, aber nicht notwendigerweise nur in einem räumlichen Sinn. Auf einer handlungstheoretischen Ebene lässt sich daher beschreiben, wie dieselbe „Person" zwischen funktionalen Sinnkontexten zu wechseln vermag und in dem einen Zusammenhang als Kursleiter/in bzw. Teilnehmer/in agiert, in einem anderen Sinnzusammenhang als Vertreter/in oder Mitarbeiter/in der Einrichtung und wieder anders als Akteur/in in Verbandsarbeit und (z. B. regionaler oder kommunaler) Bildungspolitik. Gerade diese personale Fähigkeit zum Kontextwechsel innerhalb einer Situation oder eines kürzeren Zeitraums beruht auf einer Verknüpfungsleistung, die es erforderlich macht, deutlicher bei sich und anderen unterscheiden zu können, welche der Handlungskontexte und Relevanzen gerade im Vordergrund stehen. Im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung wird dies als Bedarf an

„Rollenberatung“ erkennbar. Viele Kommunikations- und Kooperationsprobleme der Weiterbildungspraxis beruhen auf einem Mangel an Kontextwissen und Relationsbewusstsein, so dass statt eines bewussten Kontextwechsels ein heilloses Durcheinander angerichtet wird. Diffusion und Vermischung von Relevanzen lässt die an sich schon große Komplexität unnötig zur Undurchschaubarkeit werden.

5.1 Erläuterung der Operationskreise

Im Folgenden werden die drei Kontextierungen in ihren spezifischen Profilen skizziert und dabei der jeweils dominante Diskurs im Sinne einer Kommunikationsgemeinschaft charakterisiert. Dies bietet zugleich die Möglichkeit zu zeigen, wie wissenschaftliche Diskurse jeweils involviert sind und dabei über eine reflexive Begleitung hinaus auch zu ihrer Konstitution und professionellen Profilierung beitragen.

5.1.1 Ordnungspolitischer Operationskreis: Ebene der Funktionsbestimmung

Im Operationskreis I wird Institutionalisierung von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden. Bis vor kurzem hieß dies Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im „quartären Bildungssektor“. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den „material“ konkretisierbaren Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen. Hier treffen wir auf die Handlungszusammenhänge, aus denen ein administrativ-korporatistisches Verständnis von Institution herrührt und aus denen es seinen spezifisch ordnungspolitischen Sinn bezieht. „Institutionalisierung“ meint hier zunächst schlicht den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihren Verbandstrukturen in einem rechtlichen und finanziellen Rahmen. Als ein wesentliches Element kommt allerdings der Aspekt der Legitimation hinzu, der eng mit der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung, der dominanten Funktion und der Wahl von „Anlehnungsstrukturen“ in Bezug auf „Leitinstitutionen“ in anderen Funktionsbereichen zusammenhängt. Auf der „Programmebene“ der sich hier ausdifferenzierenden Trägerinstitutionen verknüpfen sich unterschiedliche Teilaufgaben wie Professionalisierung, Qualitätssicherung, Legitimation und Vertretung berufsständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen und regionalen Politikfeldern. Schließlich sind hier die Formen struktureller Kopplung zu anderen Funktionssystemen anzusiedeln, soweit sie nicht auf der Leistungsseite (Einrichtungsebene) relevant werden. Die Akteure im ordnungspolitischen Operationskreis – also die „Verbandsmenschen“ – verstehen und verständigen sich innerhalb ihres Sinnkontextes zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen der Gesellschaft oft weit schneller und reibungs-

loser (und sei es im Sinne eines „we agree to disagree“), als dies im eigenen System meist möglich ist. Dies erklärt sich aus der Strukturähnlichkeit der Relevanzen auf der Ebene desselben Operationskreises sowie aus dem Strukturbruch, der sich zwischen Operationskreis I und II, also z. B. zwischen einem bundesweiten Trägerverband und einer lokalen Einzeleinrichtung, auftut.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man im ordnungspolitischen Kontext einen Begriff von Institution und Institutionalisierung antrifft – und die Literatur ist voll davon –, der sich ganz erheblich von der wissenssoziologischen Spielart unterscheidet. Und doch hängen diese Begriffe zusammen und zielen auf dasselbe Phänomen sozialer Strukturbildung, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive.

Um so wichtiger wird es, bei der Verwendung des Institutionenbegriffs die unterschiedlichen Dimensionen im Auge zu halten und bei der Argumentation zu berücksichtigen. Das auf ordnungspolitische Strukturbildungen eingeschränkte Begriffsverständnis verführt sonst zu konkretistischen Wirklichkeitsbeschreibungen und lässt so vergessen, dass hier nur ein Teilaspekt in einem umfassenderen Entwicklungszusammenhang berührt wird. Ähnlich wie bei einer Verabsolutierung des Organisationsbegriffs, bei der sein institutioneller Rahmen verlustig geht, gilt dies auch für die Reduzierung des Begriffs Institution auf korporatistische Strukturen. Es geht dabei nicht allein um begriffliche Klarheit – obwohl man auch dies in wissenschaftlichen Diskursen wertschätzen kann –, sondern um die aufgrund mangelnder Unterscheidungsfähigkeit entstandenen praktischen Folgekosten. Wie meist bei geringem Relationsbewusstsein wird dann der je eigene Kontext mit dem gesamten System verwechselt. Im gegebenen Fall kann dies dazu führen, dass Transformationsprozesse in den ordnungspolitischen Strukturen von Weiterbildung in ihrer Bedeutung nicht zutreffend eingeschätzt[2] und in Bezug auf mögliche Problemlösungen falsch beurteilt werden.

Aus einer begrenzten Sicht werden gegenläufige, komplementäre oder von der Ordnungspolitik völlig entkoppelte Entwicklungen nicht registriert oder nicht zutreffend gedeutet. So ließen sich die gegenwärtigen Auflösungserscheinungen bei den korporatistischen Trägerstrukturen auch als ihre wachsende Irrelevanz für die weiteren Entwicklungen im Weiterbildungsbereich interpretieren bzw. als „Perturbationen“, aus deren Orientierungsnot überhaupt erst die Voraussetzungen zu einer funktionalen Strukturbildung hervorgehen könnten. Träfe nun diese Deutung zu, so erwiesen sich all die Bemühungen um eine „mittlere Systematisierung“ und damit die bisherigen bildungspolitischen Strategien von Strukturkommissionen als eine Sackgasse (vgl. z. B. Faulstich/Teichler 1991; Landesreg. Schl.-Holst. 1989; Landesinstitut 1997). Zumindest erhalten sie in dieser

Deutung den Charakter eines strukturkonservativen Abwehrkampfes gegenüber gesellschaftlicher Transformation, die an anderer Stelle bereits zu neuartiger (möglicherweise auch „innovativer") Strukturbildung geführt hat, ohne dass dies aus bisheriger ordnungspolitischer Sicht einer Beachtung wert erscheint. Angesprochen sind hier eher unspektakuläre Formen der Institutionalisierung, die sich an biographische Entwicklungsstrukturen oder an alltagsästhetische Formen rationaler Lebensführung anschmiegen. Darauf wird zurückgekommen.

Es sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass der Rückgriff auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen und „Aneignungsverhältnisse" (Kade 1993) einschließt, die üblich gewordene Begriffsverwendung nicht obsolet werden lässt, sondern wieder in einen größeren Zusammenhang zurückbindet. Grenzen institutionalisierten Lernens werden daher strukturanalytisch nicht hinreichend bestimmbar, wenn man sie an einem korporatistischen Institutionskonzept festmachen will.

5.1.2 Organisationspolitischer Operationskreis: Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im Operationskreis II erhält Institutionalisierung die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive Diskussion in Verbindung mit der Suche nach neuen Problemlösungen statt, dass die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf Anforderungen von „Bildungsmanagement" zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen Kontext einerseits und im organisationspolitischen Kontext andererseits unterschieden. Das wäre jedoch schon deshalb von praktischer Bedeutung, weil vieles, was sich organisationspolitisch gibt, letztlich nur einen Rückzug aus nicht mehr lösbaren ordnungspolitischen Entwicklungen auf die nächsttiefere Ebene darstellt, sich aber nicht an Relevanzen der Bildungseinrichtung orientiert. Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung findet ihre Relevanzen aber nur in einem betriebsförmig gefassten pädagogischen Kontext. Die gegenwärtigen Entwicklungen mit ihrer Betonung betrieblicher Regelungsstrukturen, von Management und der Definition der Außenbeziehung über Marketing und produktförmige Leistungen lassen sich daher auch als ein Prozess der Emanzipation der „Einrichtung" von der „Bildungspolitik" verstehen und damit als eine Bemühung um strukturelle Autonomie gegenüber dem ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen. Natürlich ist dies nur im Zusammenhang mit den gleichzeitig zu beobachtenden Veränderungen im ordnungspolitischen Operationskreis und somit letztlich mit der Schwächung seiner Strukturvorgaben erklärlich.

Organisationspolitische Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen daher als ein mehr oder weniger bewusster Prozess der Abkoppelung von den Störungen auf der Ebene der Trägerpolitik. Dies allein dient schon dem Selbstschutz und dem Bestandserhalt. Mit der „organisatorischen Wende" in der Weiterbildung (vgl. von Küchler/Schäffter 1997, S. 43) hat sich neben dem traditionellen Diskurs auf den Ebenen der Programmplanung, der Aufgabenbereichsdidaktik und der Veranstaltungsplanung ein alle Teildiskurse durchdringender Klärungsprozess entwickelt, der den betrieblichen Aspekt der Bildungseinrichtung zum zentralen Relevanzkriterium erhebt. Auch wenn zuweilen der Eindruck entsteht, dies sei ausschließlich ein Symptom für finanziellen Engpass, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass es um weit mehr geht. Schließlich ist Ressourcenknappheit für die Erwachsenenbildung kein neuartiges Problem und hat in früheren Phasen zu ganz anderen Entwicklungen geführt. Unübersehbar bildet sich mit der Entdeckung der Betriebsförmigkeit von Pädagogik ein eigenständiger Handlungskontext auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung heraus, der nach neuer Begrifflichkeit in der Problembeschreibung, nach ungewohnten Kompetenzprofilen und auch nach anderen „Leitinstitutionen" verlangt, als dies bisher üblich war.

Wünschte man sich zu Zeiten, wo man auf der Einrichtungsebene meinte, Ordnungspolitik machen zu können, einen pädagogisch handelnden Politologen, so in der heutigen Entwicklungsphase einen pädagogisch denkenden, aber ökonomisch handelnden Betriebswirt. Wie immer die Diskussion ausgeht, es ist bereits jetzt erkennbar, dass sich im Operationskreis II ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Qualifikationsprofil[3] mit deutlichen Grenzen zu anderen Relevanzbereichen herausbildet.

Dies kommt auch in der neuerdings bevorzugten bzw. rasch rezipierten Fachliteratur und deren Bezugswissenschaft zum Ausdruck. Managementtheorien und ihre Rezeptologien, Personalführungskonzepte, Marketing, Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity, dies sind die Themen, die den Diskurs im organisationspolitischen Operationskreis gegenwärtig bestimmen und die originär erwachsenenpädagogische Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoben haben (vgl. Meisel 1994).

Wie man dies auch im Einzelnen beurteilen mag, erkennbar wird daran, dass sich die Fachdiskurse über die Ebene der Einzelveranstaltungen und der Aufgabenbereiche hinaus auf die Ebene der Einrichtung ausgeweitet haben und hier ein gehöriges Maß an Verselbstständigung erfahren. Es ist sicher nicht übertrieben, wenn man auch hier Strukturierungen beschreibt, die zunehmend einem

eigenen Denken und einer eigenen Entwicklungslogik folgen und die pädagogische Umwelt aus einer sehr spezifischen Weise wahrnehmen und deuten. Der Operationskreis II (Weiterbildungseinrichtung) beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art zu schließen. Dies ruft aber auch eine immer deutlichere Sinngrenze zu den anderen Operationskreisen hervor. Was bereits im Verhältnis zum ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen angesprochen wurde, lässt sich auch im Bezug auf den Operationskreis III belegen: Geradezu kennzeichnend für das Selbstverständnis von Bildungsmanagement auf der Ebene der Einrichtung ist die Tendenz, sich von Relevanzen der „mikro-didaktischen Ebene" abzukoppeln und sie als Entscheidungsmöglichkeiten offen zu halten. Konzepte, Teilnehmer/innen, Kursleiter/innen, Themen, auch Zeiten und Orte werden dadurch kontingent und nach betrieblichen Kriterien entscheidbar. Dies macht Einrichtungen organisatorisch flexibler und gestaltungsfähiger, keineswegs aber unabhängiger von den sie jeweils „fundierenden" Lebenswelten. Je offener und differenzierter Organisationspolitik ihre Umwelt als pädagogisch relevante Ressource abtastet, um so mehr realisierungsfähige Optionen[4] erhält sie für Entscheidungen, die unter früheren Bedingungen als simples Konditionalprogramm abgearbeitet werden konnten, also nach dem „Wenn-dann-Muster" möglich waren.

5.1.3 Lebensweltbezogener Operationskreis: Politik der Alltagspraxis

Im Operationskreis III kommt Institutionalisierung im Sinne biographischer und milieuspezifischer Strukturierungen der Bildungsaneignung zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation wichtige empirische Grundlagen für das Organisationsverständnis bilden.

Die Bedeutung lebensweltlicher Strukturierungen als „Fundierung" und als Ausgangspunkt einer Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ist für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung keineswegs neu. Nur bekommt man es hier mit einem anderen Politikbegriff zu tun, was darauf aufmerksam macht, dass sich demokratietheoretisch die Steuerungsvorstellungen von Ordnungs- und Einrichtungspolitik näher stehen als die zwischen Einrichtungspolitik und einer alltagsnahen Politik sozialer Lernbewegungen der unterschiedlichsten Art. Hier stößt die Darstellung auf einen sehr tiefgehenden Strukturbruch, der auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft[5] eine wichtige Bedeutung hat.

Auf die theoretisch hoch bedeutsame Differenz zwischen einem Funktionssystem und seiner „lebensweltlichen Fundierung" kann hier nur verwiesen werden (vgl. Schäffter 2001, S. 201 ff.). An dieser Stelle muss der Hinweis genügen, dass die Lebenswelt der Adressat/innen durch spezifische alltagsweltliche Strukturierungen erst die Voraussetzungen zur Institutionalisierung im Sinne „ge-

festigter Erwartungsstrukturen“ bietet. An den Schnittstellen zu den Funktionssystemen bildet die Lebenswelt Grenzflächen heraus, auf denen entweder von vornherein wechselseitige Anschlussfähigkeit möglich ist oder wo erst durch koevolutive Prozesse strukturelle Koppelung möglich gemacht werden kann. Dies wird im Folgenden als Herausbilden alltagsweltlicher Kontexte und Lernmilieus im Sinne von „Publikum“ charakterisiert, das für funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Anders ausgedrückt: Ohne diese Fundierung löst sich jedes Funktionssystem in Potenzialität auf.

Aufgrund des oben angesprochenen Politikverständnisses sind allerdings alltagsweltlich gebundene Lernbewegungen nicht notwendigerweise von ordnungspolitischen Zielen getragen. Typischerweise herrscht – wie überhaupt in reformpädagogischen Kontexten – ein eher anti-institutioneller Impetus vor. Durch Kontrastierungen gegenüber den etablierten „Institutionen“ wird die Tatsache, dass es sich gerade in diesen reformerischen Strukturbemühungen um eine besonders wirkungsmächtige Form gesellschaftlicher Institutionalisierung handelt, in der Latenz gehalten. Löst man sich als Beobachter von der Suggestion einer „Anti-Pädagogik“, der Betonung einer ausschließlich „subjektiven“ Aneignung sowie den vielen Komposita mit der Vorsilbe „frei“, so wird erkennbar, dass es sich hier um eine Ebene der Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen handelt, die ebenfalls eine politische Dimension besitzt. „Bildungspolitik“ findet daher nicht allein im Operationskreis ordnungspolitischer Entscheidungen statt und auch nicht nur als Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen – sondern auch und nicht zuletzt in der mehr oder weniger bewussten Formierung alltagsweltlicher Praxis. Zunächst erscheint dies als ein höchst subjektiver Standpunkt. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dies als Prozess der „Individualisierung“ aufgefasst.

Individualisierung ist jedoch nicht allein als Auflösungsprozess tradierter Strukturen zu sehen, sondern stellt vielmehr die gegenwärtig dominante Form der Vergesellschaftung dar. In diesem Transformationsprozess werden die wachsenden Strukturierungsleistungen dem individuellen Subjekt zugemutet. Gerade darüber bilden sich aber gleichzeitig auf einer überindividuellen Ebene Relevanzmuster heraus, auf die Individuen („Bewusstseinssysteme“) zurückgreifen und die sie subjektiv mit Bedeutung anreichern können. Gerhard Schulze hat dies in einer umfassenden Studie über subjektive Wirklichkeitskonstruktionen in der Erlebnisgesellschaft herausgearbeitet und hierbei eine Reihe von Formierungen differenziert (Schulze 1992). Im Rahmen des hier vorgestellten Strukturmodells lassen sich „lebensweltliche Vorstrukturierungen“ konzipieren, an denen Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ihre konstitutiven Voraussetzungen finden. Aus der Perspektive des Funktionssystems meint dies

zunächst nur, dass die strukturelle Koppelung zu den Bildungsadressaten dadurch möglich wird, dass die soziale Umwelt des Systems nach kompatiblen Strukturen abgetastet wird. Von der wechselseitigen Kompatibilität hängt es nun ab, ob bestimmte Formen und Stile der Aneignung auf Dauer gestellt werden – und somit „didaktisierbar" sind – oder ob sie eine nicht wiederholbare, singuläre Form der Aneignung bleiben.

Im Operationskreis III und seinen Relevanzsystemen hat sich mittlerweile ein erwachsenenpädagogischer Fachdiskurs herausgebildet, der sich zunächst an Fragen selbstorganisierten Lernens in Alltagskontexten, an Konzepten der Zielgruppenarbeit, aber auch an Konzepten eines Lernens „im Prozess der Arbeit" (vgl. Hacker/Skell 1993) strukturierte. Zunehmend systematischere Beachtung finden lebensweltliche Vorstrukturierungen als Bedingung und Möglichkeit institutionalisierten Lernens von Erwachsenen gegenwärtig unter zwei Aspekten:

Einerseits ist sie im bildungspraktischen Zusammenhang mit der Entwicklung von Weiterbildungsberatung zu einer „intermediären Institution" von Interesse. Im Zuge ihrer Professionalisierung lernt sie sich als strukturelle Scharnierstelle zwischen institutionalisiertem Lernen und den Lebenswelten möglicher Bildungsadressaten verstehen. Entscheidend ist hier, dass nicht mehr allein im Sinne einer „Kurswahlberatung" nach dem Code „vermittelbar/nicht vermittelbar" gedacht wird. Vielmehr geht es gleichermaßen darum, subjektiven Klärungsbedarf reflexiv in biographisch bedeutsame Lernanlässe zu übersetzen (vgl. Gieseke u. a. 1995). Durch Weiterbildungsberatung werden biographische Strukturierungen aufgedeckt oder sogar erzeugt, an die sich neuartige Formen institutionalisierten Lernens im Rahmen von Konzeptentwicklung adaptiv anschließen lassen. Mit ähnlich doppelter Zielsetzung eines wechselseitigen Prozesses der Strukturanpassung – aber ohne das Setting von Bildungsberatung – verlaufen Entwicklungen zum Aufbau intermediärer Strukturen für ein „Lernen im sozialen Umfeld" (vgl. QUEM Bulletin 1996, H. 7).

Andererseits finden lebensweltliche Vorstrukturierungen von Erwachsenenlernen als Forschungsperspektive zunehmende Beachtung. Folgende Ansätze lassen sich zur Zeit unterscheiden, ohne dass sie sich bereits als Schwerpunkte etabliert hätten:

- der biographische Ansatz zur Erforschung von Strukturen und Verläufen des Lernens im Lebenslauf;
- die milieutheoretische Rekonstruktion von spezifischen Lernkulturen;
- die Erforschung von autodidaktischem, selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in alltagsnahen Lernarrangements.

Am weitesten fortgeschritten sind Forschungen zur biographischen Strukturierung von Lernprozessen. Es lässt sich die Hypothese formulieren und zunehmend erhärten, dass „die Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr durch die Bildungs- und Berufsbiographien der Teilnehmer/innen bestimmt ist als durch institutionelle Arrangements und professionelle Handlungsstrategien“ (Kade/Seitter 1998, S. 175). Kade, der dieser Frage zwei große empirische Studien (Kade 1992; Kade/Seitter 1996) gewidmet hat, spricht in diesem Zusammenhang von einer „biographischen Zweitprogrammierung der Aneignung“ (ebenda; vgl. auch Kade 1997).

Die gewachsene „Autonomie biographisch gesteuerter Aneignung gegenüber den ... pädagogischen Vermittlungsstrategien destabilisiert ... letztlich die Erwachsenenbildungsorganisationen nicht, sondern zwingt sie zur Anerkennung ihrer Selbstbegrenzung mit eher stabilisierenden Wirkungen“ (Kade 1998, S. 175). Dies aber nur dann, wenn sie nicht mehr dem (Selbst-)Missverständnis unterliegen und die Strukturen der funktionalen Kommunikation auf den Operationskreis II, also auf die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen und ihr „Zwischenprodukt“ Bildungsangebot beschränken. Selbstverständlich besteht kein unmittelbar linearer Kausalnexus zwischen Bildungsangebot und Biographie. „Formung des Lebenslaufs“ im Medium institutionalisierten Lernens unterliegt keiner extern kontrollierbaren Steuerungslogik. Sie folgt vielmehr „zieloffenen“ Strukturierungsbewegungen, an denen institutionalisiertes Lernen über reflexive Arrangements beteiligt ist, die weit in lebensweltliche Relevanzen hineinreichen.

Zusammenfassend lässt sich die These formulieren, dass sich im Vorfeld des Funktionssystems – oder genauer gesagt: auf einer sich intermediär öffnenden Grenzfläche zwischen Weiterbildungseinrichtung und Alltagswelt – weitgehend autonome Sinnkontexte der Aneignung herausbilden. Sie sind zwar nicht aus der Logik des Operationskreises II beschreibbar, geschweige denn steuerbar, können aber dennoch mit institutionalisiertem Lernen strukturell kompatibel sein.

Die zuletzt angesprochenen Fragen gehen weit über den gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskurs hinaus. Sicher wird hierzu eine gründliche Auseinandersetzung über das Verhältnis zwischen Funktionssystem und alltagsweltlich strukturierten Kontexten erforderlich sein. Dennoch besteht bereits ein wichtiger Effekt aller drei Forschungsrichtungen darin, dass sich ein wachsendes Relationsbewusstsein[6] im Verhältnis zwischen Anbieterperspektive und autonomen Aneignungskontexten herausgebildet hat. Der hier vorgetragene Theorieentwurf geht zwar ebenfalls von Strukturbrüchen und Trennungen aus, stellt sie allerdings in einen differenztheoretischen Zusammenhang und deutet Strukturbrüche als komplementäre Kontrastflächen, die – je deutlicher sie den

Gegensatz auszudrücken vermögen – zu zwei Seiten einer Form werden und hierdurch systemintegrative Spannungsbeziehungen hervorrufen.

Für die weitere Forschung bzw. die Auswertung von Ergebnissen aus biographietheoretisch und milieutheoretisch angelegten Untersuchungen wird daher die Unterscheidung zwischen den gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen von Bedeutung sein. Es gilt dabei zu beachten, dass sich Strukturierungen im Operationskreis III auf den Grenzflächen zwischen alltagsgebundenem Lernen und „didaktisierten" Strukturen der Weiterbildungsangebote bewegen und dabei in ihrer Wirkungsrichtung prinzipiell zweisinnig[7] sind:

- Einerseits können sie die lernbiographischen oder sozialkulturellen Voraussetzungen bieten, an denen sich die Angebote der Weiterbildungseinrichtung „orientieren". Im Rahmen von Angebotsentwicklung kann für neuartige lebensweltliche Strukturierungen Sensibilität entwickelt werden, was sich z. B. in Konzepten der Teilnehmer/innen- und Lebensweltorientierung bzw. in Bemühungen um Alltags- und Praxisbezug niederschlägt.
- Andererseits können biographische oder milieuspezifische Aneignungsstrukturen – und dies überwindet die verbreitete Auffassung von Individualisierung als Vereinzelung – auch zum Ausgangspunkt für soziale Lernbewegungen und ihre jeweiligen Lernkulturen werden. Hier geht es nicht um selektives Aufgreifen durch Angebotsentwicklung im Rahmen der bisherigen Struktur, sondern um das Durchsetzen neuer Varianten des Lernens aus der Sicht der Alltagswelt, was Veränderungen in der Programmatik der Einrichtungen und letztlich auch im ordnungspolitischen Kontext – aufgrund lebensweltlicher Einflussnahmen – auslöst.

5.2 Strukturelle Koppelung der Operationskreise

In der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift ein Funktionssystem alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als eine verschiedene Teilperspektiven integrierende und aufeinander beziehende „pädagogische Kontextierung". In dieser Sicht wird eine intermediäre (Teil-)Funktion des Operationskreises II erkennbar. Die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen vermitteln zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen Diskurs und der davon strukturell entkoppelten Dynamik in lebensweltlichen Lernmilieus und ihren sich wandelnden alltagsgebundenen Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale" Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur dann produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn im organisationspolitischen Diskurs auf der Einrichtungsebene für *beide* Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt wird.

Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen oder zumindest inkompatiblen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der basalen Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitisch-institutionalisierten Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung. Sie befindet sich strukturell in einer Phase der „Perturbation".

Betrachtet man die drei Operationskreise in ihrem komplementären Verhältnis zueinander, so wird erkennbar, dass sie unterschiedliche Teilfunktionen zur Systemintegration übernehmen:

- Im Operationskreis I wird die Anschlussfähigkeit des Systems an die jeweils dominante gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenlernen über einen fachlichen Dauerdiskurs zur Aufgabenbestimmung von Weiterbildung geführt. Er erfüllt damit auch eine Legitimationsfunktion. Hierzu bildet sich inzwischen ein fachliches Subsystem mit eigener professioneller Logik heraus.
- Im Operationskreis II geht es um die Leistung des Funktionssystems für seine gesellschaftlichen Umwelten, insbesondere für ausgewählte „Systeme in der Umwelt" im Sinne von Adressatenbereichen.
- Im Operationskreis III dagegen wird die „lebensweltliche Fundierung" als konstitutiver „Realitätskontakt" gewährleistet. Alltagsweltliche Vorstrukturierungen werden in Bezug auf ihre Relevanz für Lernprozesse „abgetastet", mit bestehenden Angebotsformen oder mit neuartigen Lernmöglichkeiten beantwortet. Hierbei bleibt noch offen, von welcher Seite eine Institutionalisierungsbewegung ausgeht.

Anmerkungen

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des 4. Kapitels aus: O. Schäffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 25).

2 Aus der Binnensicht des ordnungspolitischen Diskurses erscheinen sie möglicherweise als Zerstreuung, Entgrenzung und Auflösung, kurz als „De-Institutionalisierung", von der die Weiterbildung insgesamt erfasst worden sei (vgl. Nuissl 1997; Faulstich 1997).

3 Das Qualifikationsprofil, auf das sich erwachsenenpädagogische Aus- und Fortbildung einzustellen habe, sieht der Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Ekkehard Nuissl, in dem Strukturmodell einer „betriebswirtschaftlich agierenden Kerneinheit mit überwiegend freiberuflich arbeitenden Lehrenden" (Nuissl 1996, S. 30). Die zunehmende Abkoppelung des Operationskreises II – und zwar sowohl von der mentalen Hegemonie der

Gesellschaftspolitik (OK I) als auch von mikro-didaktischer Handlungslogik (OK III) kommt in der proklamatorischen Unterscheidung von zwei „Grundtypen der erwachsenenpädagogisch Tätigen" zum Ausdruck: Es stehen sich „betriebliche Bildungsmanager und freiberufliche Vermittlungsexperten" gegenüber (ebenda). Um ein Auseinanderfallen der sich hierdurch deutlicher trennenden Relevanzbereiche zu verhindern, schlägt Nuissl die „Aufnahme betriebswirtschaftlicher Handlungs- und Wissenskomponenten in die erwachsenenpädagogische Grundausbildung" (ebenda, S. 33) vor.

4 Weiterbildungseinrichtungen werden sich daher zukünftig eine/n Programmdirektor/in und eine „Abteilung für Programmentwicklung" leisten müssen – und sei es im Verbund mit anderen. An der Volkshochschule München ist dies bereits Realität.

5 Beispielsweise im Gesundheitswesen das Verhältnis zur häuslichen Pflege, im politischen System das zwischen Parteien und Wählervereinigungen, im Rechtswesen das zwischen Gerichten und außergerichtlichen Schiedskommissionen, in der Wissenschaft zwischen Forschungsinstituten und Laienforschung, im Religionssystem zwischen Klerus und Laien bzw. zwischen Pastor/in und Gemeinde.

6 In seiner Deutung folgt man allerdings in der Regel noch den klassischen Dichotomien der pädagogischen Tradition wie z. B.: Organisation versus Individuum; System versus Lebenswelt; Autonomie versus Heteronomie; selbstbestimmt versus fremdbestimmt.

7 Die organisatorischen Ausformungen werden mit der Unterscheidung zwischen zwei Institutionalisierungstypen, der Differenz zwischen „kristallinen" bzw. „fluiden" Einrichtungsstrukturen genauer spezifiziert (vgl. Schäffter 2001, Kap. 4.6).

Literatur

Faulstich, P./Teichler, U. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim

Faulstich, P. (1997): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 60-77

Fiol, C. M. (1994): Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. In: Organization Science, S. 403-420

Geißler, H. (1997): Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 207-213

Gieseke, W./Opelt, K./Ried, S. (1995): Weiterbildungsberatung, II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern, ZWW. Kaiserslautern: Univ.

Günther, G. (1979): Life as Poly-Contexturality. In: ders. (Hrsg.): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 2. Bd. Hamburg, S. 283-306

Hacker, W./Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn: BIBB

Hasse, R./Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme, H. 1, S. 91-112

Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl. Weinheim

Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 391-408

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln und Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 30-70

Kade, J./Seitter, W. (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S.167-182

von Küchler, F./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest

Landesregierung von Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1989): Bestandsaufnahme der Weiterbildung. Kiel

Meisel, K. (1994): Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: ders. u. a. (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 13-58

Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 23-36

Nuissl, E. (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 47-49

Schäffter, O. (1998): Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: Biesecker, A./Grenzdörffer, K. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden – auf dem Wege zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 25.). Baltmannsweiler

Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 4. Aufl. Frankfurt/M.

Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 52-79

Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt, S. 315-343

Weick, K. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.

Weinberg, J. (1981): Professionalisierung in der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke, L./Arabin, L./Faulstich, P. (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt, S. 13-38

Bildungsmanagementforschung

Rolf Arnold

Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement

Der vorliegende Beitrag verknüpft zwei Argumentationsebenen miteinander: Zum einen soll versucht werden, in Umrissen Fragestellungen und Erkenntnisstände einer Theorie des Bildungsmanagements zu skizzieren, zum anderen soll diese Gedankenführung durch einen Rückgriff auf management-praktische Erfahrungen, die der Autor in unterschiedlichen Erwachsenenbildungskontexten sammeln konnte,[1] illustriert und kontrastiert werden. Dadurch kann – so die Erwartung – zumindest in Ansätzen gewährleistet werden, dass die theoretisch fokussierten Themen des Bildungsmanagements (vgl. Arnold/Siebert/Krämer-Stürzl 1999) auch Themen der Praxis sind und umgekehrt vieles, was sich an Transformationen in der erlebten Praxis ergibt, auch Ausdruck in den Konzepten und Theorien zum Bildungsmanagement findet. Im Vordergrund dieser verschränkten Sicht stehen professionalitätsbezogene Aspekte, da eine der prägenden Praxiserfahrungen die des 80-zu-20-Paradoxons ist, d. h. des Widerspruchs zwischen stark mikrodidaktischer Ausbildung und dominant makrodidaktischer Berufspraxis. Dies bedeutet, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die ein erwachsenenpädagogisches Diplomstudium absolviert haben, in der Regel zu über 80 Prozent mit bildungstheoretischen, lernpsychologischen, didaktischen und anderen sich in erster Linie auf das unmittelbare Kurs- bzw. Lerngeschehen beziehenden Fragestellungen vertraut gemacht wurden. Die Fragestellungen, die sich auf die spätere eher disponierend-planende Berufspraxis beziehen, nehmen demgegenüber nach wie vor einen eher untergeordneten Rang in den Studienplänen ein.

Dieser Sachverhalt hat auch in der Erwachsenenbildung zur Folge, dass „Lehrer zu Schulleitern" gemacht werden – eine Regelung, wie sie für die Management- und Führungspraxis in unseren Schulen auch in ihren negativen Auswirkungen allzu vertraut ist. Denn ein Lehrer bzw. – im Falle der Erwachsenenbildung – eine Pädagogin oder ein Pädagoge mit stark lernprozess- und subjektorientiertem Anspruch sehen die Welt mit ihren Augen und bleiben bei Führungs-, Koordinierungs- und Entscheidungsfragen auf das Wissen und die Strategien angewiesen, die sie in ihrem Werdegang haben erwerben können. Natür-

lich gibt es dabei immer wieder das Phänomen, dass Einzelne sich als wahre Organisationstalente entpuppen und ganz in ihrer Managementfunktion aufgehen. Die Regel ist dies allerdings nicht. Zumeist greifen die pädagogischen Professionals, die keine Managementprofessionals sind, auf Muddling-through-Strategien zurück, die zu Beginn meist vor allem dem „Überleben" dienen. Während man in der Schulleitungs- bzw. Schulmanagementdebatte bisweilen darüber diskutiert, ob nicht vielleicht Schulleiterinnen oder Schulleiter besser Nicht-Pädagogen seien sollten, eine Praxis, die in den Vereinigten Staaten durchaus üblich ist, wird diese Idee in der Erwachsenenbildung meines Wissens noch gar nicht thematisiert. Hier ist weiterhin der Ansatz vorherrschend, Professionals für mikrodidaktisches Handeln auszubilden, wohl wissend, dass deren Praxis eine Managementpraxis sein wird.

Dieses Paradoxon führt auch zu Deutungsmustern und Rationalisierungen, die wortreich zu erklären vermögen, dass Bildung nichts (!) mit üblichen Produkten zu tun habe und die Erwachsenenbildung demzufolge auch keine „Kund/innen", sondern Teilnehmer/innen anspräche – eine marktdistante Denkweise, auf die ich noch zurückkommen werde. Unübersehbar ist allerdings in der Erwachsenenbildung eine Lagerbildung zwischen Pädagogik und Management, worüber auch nicht hinwegtäuschen kann, dass „die erziehungswissenschaftlichen Traditionen immer weniger rezipiert werden, (während) die Begrifflichkeit der Organisations- und Planungswissenschaften in den Forschungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung immer größeren Raum ein(nimmt)" (Dieckmann 2001, S. 94). In der Einleitung seines Buches „Systemisches Wissensmanagement" schreibt Helmut Willke:

> „Wissen und Management, so bilden sich Manager wie Wissenschaftler ein, passen nicht besonders gut zusammen. Mit den Details der wechselseitigen Vorurteile könnte man Romane füllen. Im Extremfall betrachten Manager Wissenschaftler als entscheidungsunfähige Grübler und umgekehrt Wissenschaftler Manager als besinnungslose Macher" (Willke 1999, S. 1).

Eine ähnliche Gegenüberstellung ließe sich auch bezüglich des Verhältnisses von Pädagogik und Management in der Erwachsenenbildung konstatieren: Die „pädagogischen" Professionals, die ihre berufliche Identität aus einem aufklärerischen Impetus oder einer bildungsidealistischen Ansprüchlichkeit heraus oder zumindest im Hinblick auf die Eigengesetzlichkeit einer durch Erwachsenenlernen zu fördernden Subjektentwicklung begründen, sind oft nur schwer dazu zu bewegen, sich mit neueren Anforderungen wie Qualitätssicherung, Marketing oder Controlling anzufreunden. Wie wir im Rahmen einer „Bestandaufnahme" zum Thema Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung herausfanden (vgl. Arnold u. a. 1999), sind diese in ihren

eigenen Praxisbegründungen von der Spezifik des erwachsenenpädagogischen Geschehens auch ein Stück weit gefangen und beäugen zumeist mit einer grundsätzlichen Abneigung vieles von dem, was an markt- und managementbezogenen Anforderungen auf die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die in ihnen Tätigen zukommt. Ihr Leitmaßstab sind weniger die externen (organisatorischen, finanziellen, personellen) als die inneren Bedingungen des erwachsenenpädagogischen Prozesses. Im Vordergrund steht für viele zumeist die Frage,

> „(...) wie lernende Erwachsene mit ganz unterschiedlichen Lebensgeschichten, Lernvoraussetzungen und aktuellen Lebensbedingungen, die als aktive Subjekte ihre Lebenswelt handelnd bestehen wollen, darin pädagogisch unterstützt werden können" (Meueler 2001, S. 293).

Zwar ist dieser Leitmaßstab der Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität, doch reicht er allein nicht aus, Kriterien und Handlungsstrategien für Ablaufsicherheit, Dienstleistungsqualität etc. ausreichend zu begründen. So bleiben subjektorientierte Professionals oft „sprachlos", wenn es um Fragen der Leitbildentwicklung, des Programm-Marketings oder der Qualitätssicherung geht, und auch ihre Bezugswissenschaft, die Erwachsenenpädagogik, lieferte ihnen lange Zeit häufig mehr Distanzierungs- als Verknüpfungs- oder Integrationswissen, um die Erfolgskriterien „gelungener Bildung" (Siebert) und die Kriterien gelungenen Managements in ihren eigenen Praxisbeschreibungen und Handlungskonzepten überzeugend verknüpfen zu können, wie es der Anspruch an eine wirklich erklärungsstarke und praxisleitende erwachsenenpädagogische Theorie des Bildungsmanagements zu sein hätte.

Diese Verknüpfung von Pädagogik und Management wird allerdings durch die zahlreichen Sprachspiele und auch Mystifizierungen, von denen der Bildungsdiskurs – auch in der Erwachsenenpädagogik – nicht völlig frei ist, in einer anderen Gegenüberstellung zusätzlich erschwert. Theorie und Praxis arbeiten mit unterschiedlichen Relevanzsystemen, benutzen unterschiedliche Ausdrucksformen und Gewichtungen, obgleich nicht zu übersehen ist, dass die Erwachsenenpädagogik mit ihren Theorien und Begrifflichkeiten andererseits auch als Quelle benutzt wird, aus der sich die Praxis bei der Fortschreibung ihrer Selbstdeutungen und bei ihrer Selbstbeobachtung sowie bei der Legitimation ihrer Arbeit gegenüber Öffentlichkeit, Geldgebern etc. bedient. Bei genauerer Betrachtung ist die Erwachsenenpädagogik hierfür allerdings auch nur teilweise geeignet, denn sie ist beides: „Stichwortgeber für die Systeme der Praxis" und gleichzeitig eine Art „selbstreferentielles System", welches sich auf sich selbst, auf die eigenen Beschreibungen der Realität bezieht und nicht nur auf von außen Gegebenes. Lange Zeit lieferte die Erwachsenenpädagogik dafür auch nur pädagogisch akzentuierte Praxisdeutungen, aus denen sich diejenigen, die haupt-

verantwortlich für das Management von Bildungseinrichtungen und die Koordinierung von Programmen zuständig sind, bedienen; ihre vorherrschende Managementrealität blieb ohne erwachsenenpädagogische Begriffsvorgaben, sieht man einmal von einigen vergleichsweise frühen Veröffentlichungen zur Programmplanung in der Weiterbildung (Arnold/Wiegerling 1983) und den erst in den 90er Jahren wirklich beginnenden Bemühungen um eine Theorie des Weiterbildungsmanagements (Merk 1992; Nuissl 1998) ab. Der doppelte Kontextbezug der Erwachsenenpädagogik verwirrt allerdings die Praxis häufig, und diese Verwirrung trägt mit dazu bei, dass die Kluft zwischen pädagogischer Ansprüchlichkeit und konkreten Praxis- sowie Managementzwängen und -erwartungen theoretisch nicht wirklich eingeholt werden kann.

Episode 1: Verständigungsschwierigkeiten zwischen pädagogischer Theorie und Managementpraxis

Im Rahmen meiner Tätigkeit in einer internationalen Erwachsenenbildungs- und Personalentwicklungseinrichtung von 1984 bis 1989 war ich auch für die Fortbildung der dort in der „Programmarbeit" tätigen Personen zuständig. In diesem Zusammenhang plante ich auch Seminare zu Themen, wie „Evaluierung in der Erwachsenenbildung", „Didaktik der Erwachsenenbildung" etc., zu denen ich namhafte Vertreter der deutschen Erwachsenenpädagogik als Dozenten hinzuzog. Nie werde ich eine Vorbesprechung zwischen einem der anregendsten Erwachsenenbildungstheoretiker und meiner Geschäftsführung in den historischen Gemäuern der alten schwedischen Botschaft vergessen. Während die von mir vertretene Institution die schlichte und natürlich auch etwas rezeptologisch anmutende Erwartung hatte, die Qualität und Effektivität der Programmarbeit ihres Personals sowie dessen Evaluierungsfunktionen zu optimieren, war der geladene Erwachsenenpädagoge zunächst um eine grundsätzliche Klärung der Wissens- und Handlungslogik dessen, was da in den Programmen vermittelt wurde, bemüht. Darüber hinaus rekurrierte er auch auf die Spannung professionellen didaktischen Handelns zwischen Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen, wobei er auch auf den Deutungsmusteransatz und die darin ausgearbeiteten Einsichten in die Schwierigkeiten eines wirklichkeits- und handlungstransformierenden Lernens verwies – Themen, die weder die Geschäftsführung noch die Zielgruppe jemals gehört hatten. Ihnen ging es um eine rezeptologische Ausstattung, um Reduzierung von Komplexität und um Handlungsunsicherheit, während die Diskussion mit dem geladenen Experten eher neue, überwiegend bislang überhaupt nicht im Problemhorizont der Verantwortlichen vorgekommene Fragen und einige Verwirrung hinterließ.

Was war hier geschehen? Auf den ersten Blick zeigt diese Begegnung Merkmale eines Kulturschocks: Da haben sich zwei Kulturen nicht wirklich ver-

ständigen können. Man sprach zwar augenscheinlich über dasselbe (Möglichkeiten der Verbesserung von Didaktik und Management der Bildungsprogramme), doch tat man dies auf der Basis unterschiedlicher Relevanzsysteme, mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Herangehensweisen. Die auf die Kontingenz des Gelingens von Bildung und die notwendige Verständigungsarbeit zwischen Angebot und Aneignung abzielenden Problematisierungen des Theoretikers trafen nicht wirklich die mehr auf Umsetzbarkeit, Handhabbarkeit und vorzeigbare Effektivität gerichteten Erwartungen der Bildungsmanager. Ihr Denken war eher durch Input-Output-Überlegungen geprägt, während die Nachfragen des Theoretikers eher die Frage der Kriterien des wirklichen Gelingens von Bildungsprozessen problematisierte, durchaus mit der Absicht, daraus in einem zweiten oder dritten Schritt dann auch tragfähige Hinweise für die didaktische Gestaltung und das Management der Programmarbeit ableiten zu wollen. Es war aber diese unterschiedliche Entschiedenheit des Zugriffs und die unterschiedliche Einschätzung bezüglich der „Machbarkeit" nachhaltigen Lernens, die die Verständigung behinderte. Mir wurde anhand dieses Beispiels deutlich, dass der Managementblick auf Weiterbildung ein „Blick des ersten Schritts" ist, während theoretisch informierte Zugänge eher „Blicke des zweiten oder dritten Schritts" zu eröffnen vermögen, damit aber die Ungeduld und den Widerstand derer zur Folge haben, die vermeintlich oder tatsächlich unter Handlungs- und Entscheidungsdruck stehen.

Fazit 1

Das Verhältnis von Pädagogik und Management ist durch eine doppelte Verwerfung gekennzeichnet. Zum einen ist die Erwachsenenpädagogik in Theorie und universitärer Ausbildungspraxis durch einen vorherrschend mikrodidaktischen Fokus geprägt, während die spätere Berufspraxis ihrer Absolvent/innen zumeist eher eine des makrodidaktischen Managementhandelns ist. Zum anderen ist das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis zumeist eines zwischen pädagogischem Blick („Blick des zweiten oder dritten Schritts") und Managementblick („Blick des ersten Schrittes"). Eine praxisanleitende Theorie des Bildungsmanagements muss die sich aus dieser doppelten Verwerfung ergebenden Verständigungs- und Professionalisierungshürden überwinden. Dazu muss sie die Erfolgskriterien „gelungener Bildung" (Siebert) und die Kriterien gelungenen Managements in ihren eigenen Praxisbeschreibungen und Handlungskonzepten überzeugend verknüpfen.

Episode 2: Evaluierung für wen?

Eine weitere Erfahrung aus meiner praktischen Tätigkeit in der internationalen Erwachsenenbildung bezieht sich auf Evaluierung. Im Rahmen meiner Zuständigkeiten hatte ich begonnen, die Zufriedenheit der Nutzer/innen in

den Standardprogrammen, an deren Durchführung mehrere bundesdeutsche Institutionen routinemäßig mitwirkten (vgl. Arnold/Friedrich 1988), systematisch zu erheben. Da es sich um wiederkehrende Standardprogramme handelte, konnten so die Bewertungen mehrerer Generationen von Programmteilnehmenden kumulativ erhoben und sich über die Zeit stabilisierende Trends relativ zuverlässig erkannt werden. Dabei trat zutage, dass es stets dieselben Institutionen waren, deren Programme im Teilnehmerrückblick schlecht wegkamen. Die naheliegende Managementkonsequenz, sich von solchen Durchführungsinstitutionen zu lösen, wurde allerdings nicht gezogen. Stattdessen wurden vormundschaftliche Erklärungen ins Spiel gebracht, die etwa den Nutzern die Kompetenz absprachen, wirklich beurteilen zu können, was sie „bräuchten" und was ihnen für die spätere Tätigkeit in ihren Heimatländern wirklich nutze. Gleichzeitig wurde politischer Druck erzeugt, um die unliebsame Evaluierung in der praktizierten Form zu torpedieren, was schließlich auch gelang. Die Negativevaluierung war somit für das Bildungsmanagement kein Anlass, die Teilnehmereinschätzungen ernst zu nehmen und die Durchführungseinrichtungen zu einer Verbesserung der Programme zu bewegen oder gar zu anderen Durchführungsträgern zu wechseln. Vielmehr verzichtete man lieber auf diese Form der Evaluierung, um die Programmarbeit nicht in schlechtem Licht erscheinen zu lassen.

Auch diese Erfahrung war für mich ein Beleg für das Schisma zwischen Pädagogik und Management. Es wurde nämlich deutlich, dass das Bildungsmanagement vielfach einer eigenen Logik folgt, die sich bisweilen nur schwer mit einer teilnehmer/innen- oder subjektorientierten Sicht des Erwachsenenlernens in Verbindung bringen lässt, insbesondere dann nicht, wenn der vorherrschende systemische Kontext einer betrieblichen, bürokratischen oder politischen Funktionalität verpflichtet ist. Die Relevanzsysteme von Managementpraxis und pädagogischer Ansprüchlichkeit sind in diesen Fällen besonders distant. Aber auch in den „pädagogiknäheren" Institutionen sind für die Praxis des Bildungsmanagements Ablaufsicherheit, Kontinuität und Außenakzeptanz in der Regel die alles bestimmenden Leitkriterien. Selten treten konzeptionelle Ansprüche im Sinne eines erwachsenenpädagogisch oder subjektorientiert begründeten Leitbildes als handlungsorientierende Maßgaben hinzu. Als Pädagoge unter Technikern, Wirtschaftswissenschaftlern oder Ingenieuren, die Weiterbildungsprogramme in ihrem jeweiligen Fachgebiet „organisieren", hat man häufig das Gefühl, nicht recht deutlich machen zu können, worin der spezifische Beitrag eines erwachsenenpädagogisch ausgebildeten Professionals tatsächlich besteht, zumal wenn man – gerade aufgrund seiner anderen Ausbildung – nicht den „Stallgeruch" hat und mit Vehemenz auf die Immunisierungsstrategien einer un- bzw. laienpädagogischen Weiterbildungspraxis trifft.

Es sind diese Immunisierungsstrategien, die von vielen Absolvent/innen erwachsenenpädagogischer Studiengänge bei ihrem Berufseintritt als „Borniertheit“ der Praxis empfunden werden – nicht selten werden sie auch mit der „Begrüßungsformel“ des „Nun-vergessen-Sie-mal-alles-was-Sie-auf-der-Uni-gehört-haben“ konfrontiert. Bei genauerer Betrachtung tritt allerdings die Fragwürdigkeit solcher selbstgewissen Fortschreibungen einer jahrelangen Praxis offen zutage. Schon nach wenigen Monaten „als Pädagoge in der Fremde“ erkennt man, dass ein die Ablaufsicherheit und Kontinuität in den Mittelpunkt stellendes Bildungsmanagement zu wenig nach dem fragt, was in den verwalteten Bildungsprogrammen tatsächlich auf der Subjektebene geschieht. Einem solchen Bildungsmanagement fehlen auch zumeist die Begriffe, um diese Binnendimensionen des Erwachsenenlernens wirklich in den Blick nehmen zu können. Die kompetenzbildende Wirkung des Lernens einerseits sowie die Wahrnehmung der Lernenden als autonome Subjekte, die eigene Lernprojekte (Holzkamp 1993) verfolgen und dafür Lernzeiten investieren, weshalb ihre Sicht der Dinge von grundlegender Relevanz für das Gelingen des Bildungsprozesses ist, sind Aspekte, die dem managementbezogenen Blick zu entgehen drohen. Demgegenüber neigt das Bildungsmanagement vielfach dazu, die Programmteilnehmer/innen als „Fälle“ anzusehen und die Frage des Erfolges oder Nichterfolges ausschließlich in ihrer legitimatorischen Dimension (gegenüber Geldgebern, Öffentlichkeit etc.) in den Blick zu nehmen. Nur so ist zu erklären, dass offensichtliche Unzufriedenheit von Teilnehmenden nicht automatisch zu Programmkorrekturen führt – drohender Akzeptanzverlust bei Geldgebern schon viel eher.

Fazit 2

Ein Bildungsmanagement, das keinem erwachsenenpädagogisch begründeten Leitkonzept verpflichtet ist, steht in der Gefahr, seine Erfolgsmaßstäbe einseitig nach den Gesichtspunkten der Ablaufsicherheit, Kontinuität und Außenakzeptanz zu definieren. Eine solche Sicht bleibt weitgehend „blind“ gegenüber den Binnendimensionen des Bildungsgeschehens, welche für die Nachhaltigkeit und die kompetenzbildende Wirkung des Lernprozesses von grundlegender Bedeutung sind. So kann ein Bildungsmanagement, das keinen pädagogischen Leitkriterien folgt, z. B. nach außen als erfolgreich dargestellt werden, während gleichzeitig die Nachhaltigkeit des Lernens und die Zufriedenheit der Teilnehmer in seinen Programmen äußerst gering sein können, weil diese nicht oder nur marginal in den Blick genommen werden – eine Situation, die nach meinem Eindruck für viele Seminaranbieter, aber auch für Teile der betrieblichen Weiterbildung kennzeichnend ist.

Für eine Theorie des Bildungsmanagements ergibt sich hieraus die Notwendigkeit einer integrativen Sicht. Die Einseitigkeit der bisherigen Praxis, Pädagog/innen zu Manager/innen zu machen, ist demnach ebenso unbefriedigend wie die Vorstellung, man müsse nur Erwachsenenbildungseinrichtungen ebenso managementtheoretisch „versiert" führen, wie dies in modernen Betriebszusammenhängen beobachtet werden kann. Es gilt vielmehr, beides zu verschränken. Nur Führungspersonal, das um die Kontingenz, Subjektabhängigkeit und Unverfügbarkeit individueller Lernprozesse weiß, ist auch in der Lage, geeignete Strategien, Kennzahlen und Steuerungsgrößen für die Entwicklung einer Bildungseinrichtung zu definieren. Damit diese pädagogische Seite der Professionalität aber nicht in einer bildungsidealistischen Marktdistanz erstarrt, ist es gleichermaßen erforderlich, Bildungseinrichtungen als komplexe, durch vielfältige interne und externe Schnittstellen geprägte Systeme gestalten zu können. Dabei kommt dem Qualitätsdenken im Sinne einer „kontinuierlichen didaktischen Selbstevaluierung" (KODIS)[2] – analog dem KVP-Denken in betriebswirtschaftlichen Managementansätzen (= Kontinuierlicher Verbesserungsprozess) – sowie einer eindeutigen Leitbild- und Kundenorientierung eine zentrale Bedeutung zu. Insofern Bildungsmanager sowohl über eine bildungs- als auch über eine managementtheoretische Kompetenz verfügen, sind sie auch in der Lage, Erwachsenenbildungseinrichtungen markt- und kunden- bzw. nutzerorientiert zu führen, wohl eingedenk der Tatsache, dass Bildung ein spezifisches „Produkt" ist. Im Unterschied zu anderen Märkten beziehen sich Angebot und Durchführung von Bildungs- bzw. Lernprozessen auf einen Markt, auf dem Anbieter/in und Nutzer/in gemeinsam das „Produkt" (z. B. Bildung, Kompetenz) herstellen, weshalb verschiedentlich bereits vorgeschlagen wurde, im Bildungsbereich nicht von Konsument/innen, sondern besser von „Prosument/innen" zu sprechen. Wie dem auch sei, Bildungsmanagement bezieht sich auf einen Dienstleistungsmarkt besonderer Art. Da die Nutzer/innen der auf diesem Markt angebotenen und konkurrierenden Angebote gewissermaßen selbst das „Produkt" sind bzw. sich auf der Realisierungsebene der in Anspruch genommenen Dienstleistung befinden, können Bildungsanbieter de facto kein Produktmanagement, sondern nur ein Facility-Management gestalten.

Damit ist eine wesentliche Besonderheit des Bildungsmanagements angesprochen: die Unmöglichkeit eines direkten Produktmanagements. Zwar sprechen viele – insbesondere private – Bildungsanbieter von Produktmanagement, doch meinen sie damit ihr Angebot, ihre Teilnehmertage oder Stundenvolumina, kurz: die handhabbaren und „kontrollierbaren" Inputfaktoren von Lernprozessen. Damit Bildung im Sinne einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung gelingen kann, muss allerdings auch der Aneignungsprozess der Lernenden selbst mit seinen Bedingungen in den Blick genommen werden. Professionelles Bil-

dungsmanagement muss deshalb mehr umfassen als ein bloßes Management von Inputfaktoren. Es muss vielmehr die Durchführungsbedingungen, wozu das gesamte Lernarrangement zählt (vgl. Arnold 2001), gewährleisten, ein Aspekt, der bislang noch zu stark im Belieben des unter Vertrag genommenen Lehrpersonals bleibt. Hierbei kommt der Bildungsprofil-Entwicklung m. E. eine Schlüsselstellung zu. Erwachsenenbildungseinrichtungen müssen ihrer Organisationsentwicklung ein erwachsenenpädagogisch begründetes Leitbild zugrunde legen und dessen Implementierung durch gezielte und systematische Strategien gewährleisten. Dabei müssen sie den erwachsenendidaktischen Erkenntnissen bezüglich „gelingender Bildung" bzw. Kompetenzentwicklung ebenso Rechnung tragen wie den aktuellen Anforderungen an ein zeitgemäßes Management. Die wesentlichen Trends sind in diesem Zusammenhang (nach Arnold u. a. 1999, S. 129ff):

- Systematisierung und Institutionalisierung von Abläufen und Prozessen,
- neue Auffassung von Lehren und Lernen (lebenslanges Lernen, Potenzialorientierung, reflexives Lernen etc.),
- reale Arbeitszusammenhänge bzw. Problemorientierung (situiertes und transferanbahnendes Lernen),
- Dezentralisierung von Verantwortungen,
- Weiterbildung als Dienstleistung,
- verändertes Führungsverständnis,
- Zusammenspiel von strategischem, operativem und funktionalem Weiterbildungsmanagement.

Nach meiner Erfahrung kommt neben der Bildungsprofil-Klärung insbesondere den Aspekten „Dezentralisierung von Verantwortung" sowie „neues Führungsverständnis" gerade in Erwachsenenbildungseinrichtungen eine grundlegende Bedeutung zu. Die dabei entstehenden Managementstrukturen erfordern zudem einen Prozess des Managementlernens bei den Führungskräften, wobei es sich um einen an sehr persönliche Kontroll-, Angst- und Identitätsdimensionen heranreichenden Lernprozess handelt, der seinerseits als ein erwachsenenpädagogisches Projekt beschrieben werden kann, wie folgende Erfahrung zeigt.

Episode 3: Management wissenschaftlicher Weiterbildung

In den zurückliegenden zehn Jahren haben wir an der Universität Kaiserslautern eine wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtung, das Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW), aufgebaut, welches sich mittlerweile zum größten universitären Anbieter postgradualer Fernstudiengänge in Deutschland entwickelt hat. Die Entwicklungsgeschichte dieser Institution

lässt sich zum einen als ein in verschiedenen Phasen ablaufender Prozess der Organisationsentwicklung nachzeichnen, zum anderen war es aber auch ein Lernprozess aller Beteiligten in Sachen Bildungsmanagement – Prozesse, die sich zudem „in einem schwierigen Gelände“ interner und externer Märkte vollzogen.

Was die Phasen der Entwicklung dieser Institution anbelangt, so waren diese – in Abhängigkeit von der Größenordnung der Einrichtung – durch eine kontinuierliche Ausdifferenzierung der Aufgabenfelder und Funktionen gekennzeichnet, womit auch ein kontinuierlicher Wandel der Bildungsmanagementfunktionen einherging. War die Aufbauphase – mit einem Geschäftsführer, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer Sachbearbeiterin – noch überwiegend durch den Aufbau von Ablaufstrukturen, Routinen, Finanzsteuerungsmodalitäten, Aufbau und Sicherung der Hard- und Softwarefacilities sowie die Entwicklung von Markterschließungsstrategien und internen sowie externen Marketingaktivitäten beim Aufbau erster Angebote geprägt, wobei das Managementmuster „All-in-one-hand“ noch stärker zur Geltung kam, so wandelte sich dieses Muster mit der zunehmenden Größe der Einrichtung und mit dem Anwachsen ihrer Aktivitäten und Angebote.

Heute „funktioniert“ die Einrichtung mit einem Geschäftsführer, zehn wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen sowie zahlreichen Sekretärinnen, wissenschaftlichen Hilfskräften, Korrektor/innen, Mentor/innen, Dozent/innen und Studienbriefautor/innen weitgehend dezentralisiert und selbstorganisiert. Die einzelnen Programm-Manager sind für die Weiterentwicklung und Aktualisierung (inkl. der Entwicklung multimedialer Angebotsformen) weitestgehend selbst verantwortlich, während Leitung und Geschäftsführung sich um das Innovationsmanagement (diskursives Ausloten neuer Inhalte und Angebote), die Personalausstattung, die Finanzierung sowie die notwendige Policy gegenüber den Fachbereichen der Universität, der Präsidialebene sowie dem Ministerium kümmern. Gleichzeitig werden spezialisierte Zuständigkeiten systematisch entwickelt, wie z. B. die Professionalisierung einer Mitarbeiterin für Fragen des Bildungsmarketings deutlich zeigt.

Dieser Prozess der Entwicklung von dem Anfangsstadium eines Bildungsmanagements des „All-in-one-hand“ zu einem vernetzten, kooperativ-arbeitsteiligen und weitgehend selbstorganisiert funktionierenden dezentralen Management ist mit einem grundlegenden Rollenwandel für die Führungskräfte der Einrichtung verbunden. Leitung und Geschäftsführung müssen den Wandel ihrer Zuständigkeiten gezielt wollen, sie müssen beständig darum bemüht sein, Verantwortlichkeiten wo immer nur sinnvoll und möglich zu delegieren, um durch dieses beständige „Loslassen“ wirkliche Voraussetzungen für das Lernen der Organisation

zu schaffen – ein Prozess, der gerade in einer universitär-hierarchischen Umgebung alles andere als selbstverständlich ist. Diese Bereitschaft geht auch mit einem persönlichen Lernprozess der Verantwortlichen einher, wobei das überkommene Selbstverständnis als Führungskraft mit all seinen mehr oder weniger unbewussten bzw. unreflektierten narzisstischen Altlasten auf den Prüfstand gehört – ein notwendiger und letztlich auch für die persönliche Reifung der Verantwortlichen unverzichtbarer Schritt. Mir wurde im Zuge der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Einrichtung immer stärker bewusst, dass die „Führung" einer lernenden Organisation durch das uneingeschränkte Vertrauen in das Potenzial der Kolleginnen und Kollegen gekennzeichnet ist und dass „Management" in sich ausdifferenzierenden Einrichtungen notwendig potenzial- und personalorientiert sein muss. Dies bedeutet, dass das zentrale Bildungsmanagement komplexer Einrichtungen von einer Metaperspektive her erfolgen muss: Die Leitfrage ist nicht mehr nur: „Was muss ich tun, um das Funktionieren der Einrichtung in allen Einzelheiten zu gewährleisten?" – eine in Wahrheit immer schon unrealistische Selbstüberforderung –, sondern: „Welche Voraussetzungen kann ich schaffen, damit die Kolleginnen und Kollegen ihre Ideen und Potenziale voll zur Geltung bringen können?" In komplexen und professionell arbeitenden Einrichtungen verteilt sich somit nach meiner Erfahrung das Bildungsmanagement auf mehrere Schultern, und die Führungskräfte sind mehr und mehr für ein Metamanagement bzw. ein Ermöglichungsmanagement (vgl. Arnold 2000) zuständig, dessen Kernaufgaben die Personalentwicklung, die Potenzialförderung sowie die kontinuierliche Beteiligung aller an der Strategieentwicklung darstellen.[3]

Im Hinblick auf die Entwicklung einer Theorie des Bildungsmanagements ist die geschilderte „Episode" zunächst deshalb „lehrreich", weil deutlich wird, dass es *das* Bildungsmanagement nicht gibt – ein Gesichtspunkt, der in den bisherigen Debatten um diesen Begriff meines Wissens noch überhaupt keine Berücksichtigung findet. Es erscheint deshalb notwendig, Managementkonzepte unterschiedlicher „Reichweite" und „Komplexität" zu differenzieren und zudem herauszuarbeiten, wie diese sich im Kontext des Wachstums oder der Veränderung von Organisationen selbst wandeln bzw. – besser gesagt – „entpuppen". Im Blick auf die Professionalisierung der Weiterbildung scheint eine stärkere Vorbereitung auf Managementfunktionen ebenso wichtig zu sein wie die Anbahnung von Fähigkeiten zur Delegation von Verantwortung und zur Gestaltung einer akzeptanzabhängigen Führung. Damit ist eine Führungsrolle umschrieben, deren Anerkennung sich nicht aus Positionszuschreibungen ableiten lässt, sondern allein daraus, dass auch die interne und externe Organisationsumwelt ihr Wirken als unterstützend, prozessförderlich und potenzialbündelnd erlebt. Es spricht m. E. viel dafür, dass eine solche subsidiäre Führungsrolle (vgl. Arnold 2000) gelernt werden muss. Subsidiarität bedeutet dabei nicht,

sich als Führungskraft aus allen zentralen Verantwortungsbereichen zurückzuziehen, was von den Verantwortungs- und bisweilen auch Haftungsregelungen in vielen Organisationen her auch gar nicht geht. Es geht vielmehr darum, dass Führungskräfte ihre zentrale Verantwortung zwar wahrnehmen, deren Ausgestaltung aber soweit irgend möglich den Kräften des Systems überlassen. Konkret gesprochen bedeutet dies, dass Ideen, Anregungen, Vorschläge etc. der Expertinnen und Experten vor Ort – wie man die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Programmbereichen zusammenfassend bezeichnen könnte – sich in einem Klima der Erwünschtheit artikulieren und mit ihrer Prüfung und Realisierung rechnen können. Zwar müssen subsidiäre Führungskräfte auch in einem solchen Klima bisweilen Vorschläge ablehnen oder „harte" Entscheidungen treffen, doch sind sie dabei erklärungspflichtig (z. B. durch Aufdeckung universitärer oder bildungspolitischer Begrenzungen). Nur im Rahmen einer solchen akzeptanz- und potenzialorientierten Subsidiarität kann letztlich eine Organisationskultur entstehen, die auch erwachsenenpädagogisch angemessen ist und eine innovationsstrategische Entwicklungsdynamik zu entfalten vermag.

Fazit 3

Eine erklärungsstarke Theorie des Bildungsmanagements muss sich vom Gedanken einer zentralen Zuständigkeit lösen. Es gibt in lernenden Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht *den* Bildungsmanager oder *die* Bildungsmanagerin, vielmehr ist Bildungsmanagement eine integrierte und arbeitsteilig auszugestaltende Funktion. Im Prozess der Entwicklung von Bildungseinrichtungen, die durch die Dezentralisierung von Verantwortung und partizipative sowie potenzialorientierte Führung gekennzeichnet sind, prägen sich notwendigerweise auch die Bildungsmanagementfunktionen phasenspezifisch unterschiedlich aus. Während die meisten Bildungsmanagementansätze implizit noch zu stark der „All-in-one-hand"-Konzeption verpflichtet sind, fehlen noch weitgehend Konzeptionen eines subsidiären Bildungsmanagements für komplexere und flexiblere systemische Kontexte. Weitgehend ausgeblendet bleibt in der bisherigen Managementdebatte im Bildungsbereich der Aspekt des Managementlernens, d. h. die Frage, wie Führungskräfte auch die persönlichen Ressourcen für eine subsidiäre, sich stärker auf das Metamanagement beziehende Rolle kompetenzbildend entwickeln können. Durch eine bloße Curricularisierung von Managementfragen (i. S. einer entsprechenden Erweiterung des Themenspektrums der Studienordnungen) dürfte dies nicht gelingen, da für einen akzeptanzsichernden Umgang mit Autorität auch innere sowie äußere Erfahrungen reflexiv angeeignet werden müssen.

Anmerkungen

1 Die Erfahrungsbereiche sind eine fünfjährige Tätigkeit in einer internationalen Erwachsenenbildungseinrichtung (Management internationaler Weiterbildungsprogramme) sowie der Aufbau und die Leitung einer universitären Weiterbildungseinrichtung während der zurückliegenden zehn Jahre (Entwicklung und Durchführung mehrerer Fernstudiengänge). Darüber hinaus stellt die langjährige Begleitung und Beratung von Bildungseinrichtungen im In- und Ausland einen wichtigen Erfahrungsbereich dar.

2 KODIS ist die Bezeichnung eines an der Universität Kaiserslautern entwickelten Qualitätssicherungssystems für Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bei KODIS geht es darum, zunächst das „überlieferte" Qualitätsverständnis der Handelnden selbst zu rekonstruieren und als Basis eines gemeinsam mit den Feld-Professionals zu entwickelnden Systems der Qualitätssicherung (Leitbild, Kriterien, Tools) zu verwenden.

3 So führte das ZFUW z. B. im Frühjahr 2001 einen Strategieworkshop durch, in dessen Verlauf das wissenschaftliche Personal mit Hilfe eines externen Moderators die Strategieplanung der kommenden Jahre definierte, ein Prozess, der im zweijährigen Turnus im Sinne einer rollenden Strategiefortschreibung wiederholt werden soll.

Literatur

Arnold, R. (2000): Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R. (2001): Didaktik – Methodik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 72-75

Arnold, R. (unter Mitarbeit von U. Wieckenberg) (2000): Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern

Arnold, R./Siebert, H./Krämer-Stürzl, A. (1999): Organisation und Management in der Weiterbildung. In: dies. (Hrsg.): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin , S. 127-193

Arnold, R./Friedrich, E. (1988): Weiterbildung von Stipendiaten. Mannheim

Arnold, R./Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Diekmann, B. (2001): Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. S. 92-95

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen. Frankfurt/M., New York

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Neuwied

Meueler, E. (2001): Subjektorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. S. 292-293

Nuissl, E. (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. München u. a.

Klaus Meisel

Weiterbildungsmanagement und Programmplanung

1. Das Managementthema in der Weiterbildung

Alltagssprachlich benutzt bedeutet der Begriff „managen“ nichts anderes als „leiten“, „zustande bringen“, „bewerkstelligen“ und „organisieren“. So gesehen, gibt es auch in der Weiterbildung viel zu managen. Einrichtungen und Programmbereiche werden verantwortlich geleitet. Programme sind so zu planen, dass ein möglichst vielseitiges Angebot zustande kommt, und dabei gilt es auch, die organisatorischen Voraussetzungen für ein erfolgreiches und erwachsenengerechtes Lernen sicherzustellen. Insofern kann Weiterbildungsmanagement durchaus als Selbstverständlichkeit angesehen werden (vgl. Meisel 1996). Gleichwohl löst der Begriff Weiterbildungsmanagement sowohl in der Praxis der öffentlich mitverantworteten Erwachsenenbildung und auch im Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Weiterbildung immer noch Irritationen aus. Denn der Begriff war im deutschsprachigen Kulturraum bis vor kurzem vor allem im Bereich der privatwirtschaftlichen Unternehmensführung gebräuchlich, und die Profession der Erwachsenenbildung legte lange Zeit gerade erheblichen Wert darauf, sich von der profitorientierten Erwerbswirtschaft zu unterscheiden (vgl. Nuissl 1998, S. 52). Vor dem Hintergrund

- der stärkeren Durchdringung der Erwachsenenbildung durch Marktprinzipien,
- der im Zuge der Verwaltungsmodernisierung erhöhten Finanzverantwortung der öffentlichen Einrichtungen,
- des mit der relativen Kürzung öffentlicher Finanzzuwendungen verbundenen Drucks, einen höheren Finanzierungsanteil zu erwirtschaften,
- der tendenziellen Veränderung der Finanzstrukturen weg von der institutionellen hin zur Projektfinanzierung bzw. der Hinwendung zu institutionellen Kunden,
- der tendenziellen Entgrenzung der organisierten Weiterbildung (vgl. Kade 1997), die durch die Medialisierung verstärkt wird und eine stärkere Profilierung der sozial organisierten Weiterbildung erfordert,
- der damit verbundenen auszudifferenzierenden Anforderungen seitens der unterschiedlichen Adressaten/innengruppen

verändern sich zudem die Anforderungen an das Management in den Weiterbildungseinrichtungen grundlegend. Zwar ist die Beschreibung professioneller Kompetenz als „Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen, aber für pädagogisches Handeln bedeutungsvollen Diskursbereichen zu wechseln und somit Kompetenzen aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen tätigkeitsbezogen produktiv miteinander zu verknüpfen“ (Schäffter 1998), prinzipiell nichts Neues – worauf aktuell Hannelore Bastian (2002) hingewiesen hat –, doch haben offensichtlich die Anforderungen aus nicht-pädagogischen Referenzsystemen an Bedeutung gewonnen. Weder sind die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen integrierter Teil einer öffentlichen Verwaltung, die mehr oder weniger automatisch eine Defizitdeckung absichert, noch können sich freie, konfessionelle oder gewerkschaftsnahe Einrichtungen auf finanziellen Support der Trägerorganisationen beziehen (vgl. Meisel 2001). Am ehesten zeigt sich dies daran, dass immer mehr Einrichtungen eine eigenständige Rechtsform annehmen. Aber auch unabhängig von der Rechtsformänderung erhalten die Einrichtungen einerseits mehr Freiheit bei der inhaltlichen Profilierung und der innerbetrieblichen Organisation. Dafür übernehmen sie andererseits eine wesentlich stärkere Eigenverantwortung für die wirtschaftliche Situation und damit für die zukünftige materielle Existenzfähigkeit. Die hier nur fragmentarisch angedeuteten Veränderungen haben natürlich auch erhebliche Konsequenzen für das Programmplanungshandeln.

Für das professionell disponierende Personal besteht dabei ein Problem darin, dass es sich bislang noch nicht auf ein überindividuell und überinstitutionell herausgebildetes Verständnis von Management beziehen kann. Auch dem wissenschaftlichen Diskurs ist es bislang noch nicht gelungen, den Praktikern eine allgemein akzeptierte Handlungsorientierung zu geben. An den frühen Versuch von Klaus Senzky (1944), auf der Grundlage der Systemtheorie ein Konzept von Weiterbildungsmanagement zu entwickeln, das die herkömmliche Trennung von pädagogischen und organisatorischen Tätigkeiten in der institutionalisierten Erwachsenenbildung aufhebt, wurde kaum mehr angeschlossen. Zwar widmet sich die Fachliteratur in den neunziger Jahren konzentriert dem Thema (vgl. z. B. Schäffter 1992; Merk 1992; Meisel 1996; Decker 1995; Geißler 1995; Nuissl 1998), doch muss (selbstkritisch) festgehalten werden, dass auch hier kaum Bezüge zueinander hergestellt werden mit dem Ziel, für die Praxis ein Orientierungsmodell zu liefern. Auffällig ist eher, dass es völlig unterschiedliche Zugänge zum Thema Weiterbildungsmanagement gibt. Die Beschreibungen von Managementansätzen

- bauen z. T. auf organisationstheoretischen Überlegungen (wie bei Schäffter 1992) auf;
- versuchen unter Berücksichtigung spezifischer Handlungssituationen, Konzepte und Wissensbestände aus der Betriebswirtschaftslehre, der

Organisationssoziologie und -psychologie zu adaptieren (vgl. z. B. Decker 1995; Nuissl 1998);
- orientieren sich an einer betriebswirtschaftlichen Teildisziplin und differenzieren dies auf einer strategischen und operativen Ebene aus, wie beispielsweise im Falle des Weiterbildungsmarketings (vgl. z. B. Meisel 1994; Schöll 1996; kritisch hierzu Möller 2002);
- begreifen die Arbeitsfelder des Managements weitgehend ungebrochen als pädagogische Aufgabe (vgl. z. B. Geißler 1998);
- nehmen auch die pädagogisch-kommunikativen und fachlich-didaktischen Aufgaben aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive wahr (vgl. z. B. Merk 1992);
- beschreiben Anforderungen vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Feld und konzipieren entsprechende Managementansätze eher okkasionell unter Adaption von Ansätzen aus anderen Bezugswissenschaften (wie z. B. im Falle der Organisationsentwicklung, der Öffentlichkeitsarbeit oder des Controllings).

Zwar ergeben sich bei einer vergleichenden Rezeption eine ganze Reihe gemeinsamer Schnittmengen (etwa im Hinblick auf ein angemessenes Marketing oder eine systematische Organisationsentwicklung). Von einem umfassenden und übergreifenden Konzept, das gegenstandsangemessen die unterschiedlichen Referenzsysteme berücksichtigt oder gar ansatzweise integriert, kann bislang jedoch noch nicht die Rede sein. Eher dominiert jeweils ein bestimmtes Managementfeld den Diskurs. Aktuell steht beispielsweise das Thema Qualitätsmanagement im Mittelpunkt, das gegenstandsangemessen kaum ohne Organisationsentwicklung, Personalentwicklung oder Bildungsmarketing gedacht werden kann und natürlich mit dem erwachsenenpädagogischen Referenzsystem zu verknüpfen ist. Eine theoretische und praktische Synthese scheint vor dem Hintergrund der spezifischen Professionalitätsstruktur erwachsenenpädagogischen Handelns (vgl. Arnold 1991) am wenigsten erreichbar zu sein, wenn entweder die pädagogische oder die betriebswirtschaftliche Sichtweise darin dominiert (vgl. Schlutz 1997).

2. Das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld der Programmplanung

In den Weiterbildungseinrichtungen ist das hauptberufliche pädagogische Personal für die Programmplanung zuständig. Die Konnotation des Begriffs „Programm“ reicht von dem einzelnen Angebot über die Profilierung eines Programmbereichs bis zur (nicht nur) „handwerklichen“ Erstellung der Programmankündigung. Heute gehen die früher einmal unter dem Kriterium der Fachdis-

ziplinen gegliederten Fachbereiche (z. B. Mathematik/Naturwissenschaften/Technik) in den Einrichtungen in Programmbereichen (z. B. Arbeit und Beruf) auf, die sich hauptsächlich an inhaltlichen Themenfeldern und Verwendungszusammenhängen aus der Perspektive der Lerninteressenten orientieren. Bei der Programmplanung geht es nun darum, eine makrodidaktische Struktur zu entwickeln, die sowohl dem Leitbild der Einrichtung entspricht als auch die potenziellen Adressat/innen anspricht. Zu berücksichtigen ist dabei beispielsweise eine Reichweite an Themengebieten mit entsprechenden modularen Ausdifferenzierungen, die Übergänge und auch mittelfristige Lernperspektiven ermöglichen. Die Programmplanung wird auch zeitliche Strukturierungen berücksichtigen, um unterschiedlichen Adressatengruppen Zugänge zu ermöglichen. Gleiche Themen und Inhalte können dabei in unterschiedlichen didaktischen und lernorganisatorischen Arrangements angeboten werden, um unterschiedlich ausgeprägten Lernmotivationen gerecht werden zu können. Die Programmprofilierung in den einzelnen Bereichen trägt viel zum Gesicht der Gesamteinrichtung bei. Den jeweiligen Umfeldbedingungen (Mitbewerberstruktur, Sozialstruktur, Traditionen, potenzielle Kooperationspartner, Netzwerke, erfahrener Teilnehmerzuspruch etc.) entsprechend sind auch regionale Unterschiede notwendig. „Bei der Organisation und Planung von Weiterbildungsprogrammen geht es dementsprechend nicht nur darum, zeitliche, thematische, methodische und andere Strukturen vorzubereiten und herzustellen, in denen sich Erwachsenenbildung entfalten kann, sondern gleichzeitig um Entwicklung und Balance institutioneller Identität“ (Höffer-Mehlmer 1994, S. 635).

Das Weiterbildungsprogramm muss sich – das ist in der Weiterbildung nichts Neues – am Markt bewähren. Der Erfolg der Organisation lässt sich nämlich in erster Linie an der Akzeptanz bei den Adressaten ablesen. Da es keine „Abnahmegarantien“ – wie etwa in der Schule – gibt und der Angebotsmarkt sich in erheblicher Weise verschärft hat, ist eine systematische Bedarfs- und Bedürfnisexploration sowie eine nach außen gerichtete Kommunikation des Programms eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgversprechende Programmplanung. Ohne rhetorische Purzelbäume schlagen zu müssen, kann behauptet werden, dass sich dieser Prozess der Programmplanung und der Programmumsetzung mehr oder weniger an den in der Betriebswirtschaftslehre ausformulierten Marketinggrundsätzen orientiert (vgl. Meisel 1994): Der Bedarf muss erforscht und Bedürfnisse müssen geweckt werden. Die konkrete Angebotsplanung muss fachlich und organisatorisch so gestaltet werden, dass sie auf möglichst hohe Akzeptanz stößt. Eine professionelle Qualitätsentwicklung mit entsprechenden Evaluationsformen dient der Weiterentwicklung des Programms. Das professionelle Methodenrepertoire zur Erschließung des Bildungsbedarfs erscheint dabei zumindest eben so differenziert wie die gängigen Marktforschungsinstrumente.

Das Erschließen des Bildungsbedarfs ist ein Prozess, der sich zusammensetzt aus Einschätzungen und Ermittlungen sowie aus „wecken“ und „aufgeschlossen-machen“. Schlutz beschreibt präzise, wie sich der Bedarf im Prozess des Programmplanungshandelns erschließt. Dabei geht es um die Analyse von soziodemographischen, wirtschaftsgeographischen, kultur- und weiterbildungsinfrastrukturellen Daten und Befragungen (Gruppengespräche, Experteninterviews, Auswertungen von Kursleiterbesprechungen), um Programmanalysen und Angebotsvergleiche, Auswertung von Trägerstatistiken und Städtevergleiche, Arbeitsplananalysen und Auswertungen von Teilnahmestatistiken, Erkundungen vor Ort, Kontaktpflege mit Multiplikatoren und Netzwerkpartnern, die Auswertung der Erfahrungen aus der Weiterbildungsberatung, das berufsbegleitende Studium der Fachliteratur und die Teilnahme am kollegialen Erfahrungsaustausch (vgl. Schlutz 1991). Bei der darauf aufbauenden Programmgestaltung steht zunächst eine inhaltliche Prioritätensetzung aufgrund von realistischen Ressourcenanalysen im Mittelpunkt. Es geht also nicht nur um das Wünschenswerte, sondern auch um das Machbare. Hierzu gehört dann natürlich zum einen auch die Gewinnung qualifizierten Personals für die mikrodidaktische Planung und die praktische Umsetzung. Zum anderen sind die organisatorischen Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen (Räume, Lehr-/Lernmittel, Medien) und die notwendigen erwachsenenpädagogischen Supportstrukturen (Information, Beratung etc.) sicherzustellen. Natürlich geht es spätestens in dieser Phase auch um die Frage der Festsetzung des Preises eines Weiterbildungsangebotes, wobei sich die Planer in der Vergangenheit eher an einer restriktiven Gebührenordnung orientieren mussten als an realen Kostengrößen und Marktbedingungen. Die Qualitätssicherung beginnt mit der Planungsevaluation, einer erwachsenenpädagogischen Prozessevaluation und einer systematischen Erfahrungsauswertung aus Teilnehmer- und Kursleiterperspektive.

Die professionelle Programmplanungstätigkeit hat also eine große Schnittmenge zu dem, was unter der Überschrift Weiterbildungsmarketing zu den Feldern Ressourcenanalyse, Angebots-, Kommunikations-, Distributions- und Gegenleistungsgestaltung diskutiert wird. Das Potenzial entwickelter Professionalität darf jedoch nicht über die ausgeprägten Eigenschaften von Erwachsenenbildungsbetrieben zur „Binnenzentrierung“ (vgl. Schäffter 1994, S. 13) hinwegtäuschen. Der Marketingansatz kann hier sehr wohl noch eine wichtige Korrekturfunktion übernehmen, um die oftmals vorherrschende Anbieterorientierung zu einer stärkeren Nutzerorientierung umzuwandeln (vgl. Angermüller/Ehses 1997, S. 65), was sich derzeit in der Praxis auch immer stärker umsetzt. Obwohl in der Weiterbildung bereits auf eine intensive theoretische Diskussion zum Weiterbildungsmarketing verwiesen werden kann (vgl. zuletzt Möller 2002; Beer 2002), gibt es leider kaum empirische Forschung, beispielsweise

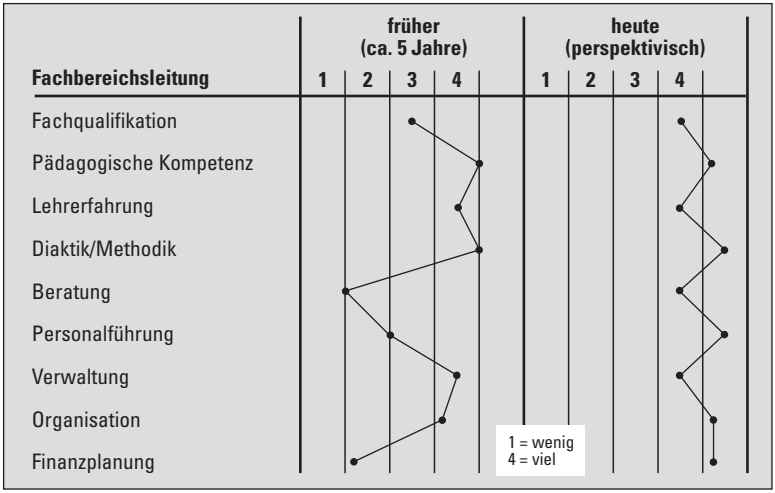
- zum Zusammenhang zwischen Weiterbildungsmarketing und veränderten Planungsarbeiten,
- zum Zusammenhang zwischen Profilierung der Programmbereiche und Akzeptanz der Einrichtungen auf dem Markt,
- zum Zusammenhang der programmbegleitenden Supportleistungen und zum Image der Akzeptanz der Einrichtung,
- zur Passung zwischen Marketingkonzept der Gesamteinrichtung und den bereichsbezogenen Marketingaktivitäten
  (vgl. Meisel 2001, S. 158 ff.).

Außerdem mangelt es auch an entwicklungsorientierter Begleitforschung, um aus den zahlreichen örtlichen Initiativen übergreifende Empfehlungen formulieren zu können.

Das gilt beispielsweise für
- praktikable, erprobte standardisierte Manuals für Nutzer und Adressatenbefragungen;
- Modelle einer adressatengerechten Servicegestaltung;
- praktische Arbeitshilfen für initiatives Weiterbildungsmarketing.

Im Aufgabenverständnis des disponierenden Personals hat sich die Erweiterung der Anforderungen bei der sowieso schon hoch komplexen Tätigkeit bereits im Selbstbild niedergeschlagen. Das gerade grob skizzierte, 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. Im Verlauf von Seminaren zu Themen des Weiterbildungsmanagements im Rahmen von Veranstaltungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wurden Teilnehmergruppen (Leiter/innen und disponierende Mitarbeiter/innen) nach dem traditionellen und perspektivischen Anforderungsprofil befragt. Die Veränderungen in den Kompetenzanforderungen werden demnach insgesamt als „steigend“ und gleichzeitig als fachlich erheblich ausweitend wahrgenommen. In Schaubild auf S. 104 sind die Befragungsergebnisse aus zwei Seminargruppen mit insgesamt 36 Teilnehmenden aus dem gesamten Bundesgebiet dargestellt. Die Befragungen wurden durchgeführt in Seminaren der Jahre 1999 bis 2000.

Die größte Differenz in der subjektiven Wahrnehmung liegt hier bei der Kategorie „Finanzplanung“, weshalb im Weiteren darauf eingegangen wird, wie das Management der Finanzplanung, praktisch ausgedrückt: die Anforderungen zum wirtschaftlichen Handeln, heute das programmplanerische Handeln beeinflusst.



3. Wirtschaftlichkeit und Programmplanung

Dass in den vergangenen Jahren die Wirtschaftlichkeit bereits in der Programmplanung an Bedeutung gewinnt, heißt nicht, dass sie früher in der Arbeit der Einrichtungen keine Rolle gespielt hätte. Die intendierte Förderung von Effektivität und Effizienz und der notwendige durchschnittlich höhere Kostendeckungsbeitrag aus Teilnehmerentgelten lässt nicht den Umkehrschluss zu, dass dies bislang keine Kriterien für die öffentliche Erwachsenenbildung waren. Tietgens stellte deshalb bereits 1995 pointiert fest: „Wo immer heute von ‚einsparen' die Rede ist, taucht das Wörtchen ‚abspecken' auf. Es ist geradezu diabolisch, denn es suggeriert den Nichteingeweihten und nicht nur diesen, die Volkshochschulen hätten in der Vergangenheit in Saus und Braus gelebt, es gäbe so etwas wie ein Fettpolster, das eine Abmagerungskur ohne Qualitätsverlust erlaube. Ein solches ist aber bei Volkshochschulen nicht vorhanden. Es gibt weder Stargagen, internationale Marktpreise, noch unbeweglich machende Arbeitsverträge. Im Gegenteil: Den Einrichtungen wird vorgeworfen, sie handeln gegenüber ihren freien Mitarbeitern unsozial" (Tietgens 1995, S. 38). Trotz der im Vergleich zu anderen Bildungssektoren eher günstigen Wirtschaftlichkeitsdaten ist aufgrund der vielerorts sinkenden öffentlichen Finanzierung der Weiterbildung in den öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen weitgehend Konsens, der Wirtschaftlichkeit der Arbeit eine noch stärkere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Ein Großteil der für die Programmplanung verantwortlichen pädagogischen Mitarbeitenden hat aber zu einem Zeitpunkt die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung aufgenommen, zu dem die Forderung nach einem

„Nulltarif“ für die Weiterbildung politisch vertreten wurde. „Die Arbeit war vor allem von den Regeln der traditionellen Kameralistik und des Haushaltsrechts geprägt, die keinen Raum für die Notwendigkeit ökonomischen Denkens ließen. Die im Haushaltsplan bewilligten Zuwendungen standen in keinem Zusammenhang zu den durch Teilnehmergebühren erzielten Einnahmen und flossen auch nicht in die Einrichtung zurück, sondern in den städtischen bzw. kommunalen Gesamthaushalt. Honorarmittel für Kursleiter wurden kontingentiert und in ihrer Höhe auf administrativem Weg festgelegt, ebenso die Kursentgelte, die als ‚Gebühr‘ ohne Bezug zur erbrachten Leistung oder zum Preisniveau anderer Anbieter festgesetzt wurden. Personal- und Sachmittel waren untereinander nicht deckungsfähig, zeitliche Übertragungsmöglichkeiten unausgeschöpfter Mittel über die Jahreswende hinweg nicht gegeben, Mittelbeschaffung konnte nicht aufgrund von Preisvergleichen am Markt erfolgen, sondern war an Lieferungen aus einer zentralen Beschaffungsstelle gebunden“ (Bastian 2002, S. 58).

Heute muss sich das Planungspersonal wesentlich intensiver mit den Finanzierungsfragen und einem veränderten Finanzmanagement auseinander setzen. „Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen, die diese Veränderung und den damit verbundenen Erweiterungsbedarf aber ignorieren, werden künftig keine Überlebensgarantie mehr haben“ (Brüggemeier 1998, S. 52).

Die wirtschaftlichen Überlegungen bei der Programmplanung müssen heute weit über die üblichen Ziel-Mittel-Kalküle, wie sie beim Programmplanungshandeln schon immer eine Rolle spielten, hinausgehen. Der Planungsverantwortliche fragt sich heute nicht mehr nur: Welchen Aufwand macht der neue Programmteil, soll ich stattdessen lieber einen alten konsolidieren? Mit welcher Kurslänge muss gerechnet werden, wenn bestimmte Lernziele erreicht werden sollen? (vgl. Schlutz 1995, S. 20). Heute kann er in der Regel auch nicht mehr nur auf eine geforderte „Mindesteilnehmerzahl“ achten oder sich bei der Festsetzung des Entgelts an inflexiblen Gebührensatzungen orientieren. Vielmehr muss der Programmverantwortliche in seinem Bereich vereinbarte „Kostendeckungsbeiträge“ erzielen, sog. Drittmittel aus Projektprogrammen akquirieren, die die Gemeinkosten einer Einrichtung reduzieren, sog. „Inhouse-Schulungen“ für Betriebe konzipieren und vermarkten, die mindestens mit den Vollkosten kalkuliert sind. Nicht nur, dass das planende Personal ein hohes Differenzierungsvermögen entwickeln muss, um an die verschiedenen Sprachen und Denkweisen seiner Austauschpartner anzukoppeln, wenn es seine eigenen normativen Ansprüche ernst nehmen und entsprechende Kooperationsprozesse offensiv mitgestalten will (vgl. Angermüller/Ehses 1997, S. 79). Die Programmbereichsleiter müssen auch innerbetrieblich ein diesen komplexen Strukturen gerecht

werdendes Wirtschaftlichkeitsmanagement entwickeln und sich die hierfür erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen aneignen.

Die Anforderungen an das Finanzierungsmanagement ergeben sich in vielen Einrichtungen aus der eingeführten Budgetierung. Dabei werden in einem Kontrakt mit dem Zuwendungsgeber/Träger folgende Punkte beschrieben:

- die konkreten quantitativen und qualitativen Ziele für die Leistungsbereiche;
- das hierfür eingesetzte Budget, das meist mittelfristig festgeschrieben ist;
- die Regelungen für die Deckungsfähigkeit der Haushaltstitel;
- die Regelungen, welche Positionen in das Budget eingehen;
- der Umgang mit nicht zu beeinflussenden Kostengrößen (z. B. langfristigen Mietverträgen, Tariferhöhungen im Personalbereich);
- der Umgang mit Mehr-/Mindereinnahmen und mit Übertragungen (vgl. Schuldt 1995, S. 303 f.).

Der Kerngedanke der Budgetierung ist, die wirtschaftliche Eigenverantwortung mit einer Globalzuweisung zu fördern und den öffentlichen Bezuschussungsbedarf mittelfristig zumindest nicht zu erhöhen. Als „Gegenleistung" erhält die Einrichtung wesentlich mehr Handlungsspielräume bei der Bewirtschaftung: Rücklagen können gebildet werden, die Ausgabentitel sind deckungsfähig etc. Gleichzeitig wird damit aber auch ein nicht geringer Teil der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildungspolitik an die handelnden Akteure in der Einrichtung delegiert. Das Budgetierungsprinzip wird häufig in der Einrichtung konsequent fortgeführt. Über Zielvereinbarungen mit der Einrichtungsleitung werden Deckungsbeiträge mit den einzelnen Programmbereichen festgelegt. Begleitend werden die Honorar- und Entgeltordnungen weitgehend flexibilisiert. Damit haben die Programmbereichsleiter die Verantwortung nicht nur für die pädagogische Qualität, sondern auch für die Erzielung des Kostendeckungsbeitrages. Um eine solche Managementstrategie erfolgversprechend umzusetzen, muss eine ganze Reihe von Fragen diskutiert und geklärt sein, wie z. B.:

- Welche Arbeitsbereiche werden budgetiert (Größe, Verantwortung)?
- Wie wird der Sollwert festgelegt (z. B. auf der Grundlage der Erfahrungswerte, neuer Planungen, weiterbildungspolitischen Kriterien)?
- Wie weit wird die potenzielle Ertragskraft/Minderertragskraft berücksichtigt?
- Welche Leistungserwartungen werden mit der Budgetvereinbarung festgelegt (z. B. Breite des Angebots, Erreichen bestimmter Zielgruppen)?

- Wie wird mit erwirtschafteten Mitteln bzw. Defiziten umgegangen?
- Wie sieht ein entsprechendes Controllingsystem aus?
- Welche praktischen Arbeitshilfen (z. B. Kalkulationsraster, Schlüsselgröße, z. B. für Miete und EDV-Stützung) werden den Verantwortlichen zur Verfügung gestellt?

Der Feststellung von Bastian, dass nach anfänglichem Widerstand mittlerweile eine selbstverständliche Übernahme von betriebswirtschaftlichen Termini und Instrumentarien verbreitet ist, ohne dass deren produktive Operationalisierung für die Arbeitsabläufe von Weiterbildungseinrichtungen schon hinreichend geleistet wäre (vgl. Bastian 2002, S. 59) ist prinzipiell zuzustimmen. Doch den Einrichtungen, denen immer mehr öffentliche Mittel gekürzt werden, bleibt eigentlich keine Alternative, als ein verändertes Finanzmanagement einzuführen. Möglichst viel Verantwortung dorthin zu delegieren, wo auch die fachliche Verantwortung liegt, entspricht dann dem Prinzip der dezentralen Ressourcenverantwortung. In der Tat verändern sich damit auch das professionelle Selbstverständnis bzw. die Anforderungen an die Profession. Größere Gestaltungsräume sind mit nicht unerheblichen Mehranforderungen und Prozessen der Arbeitsverdichtung verbunden.

Es besteht die Gefahr der Individualisierung der weiterbildungspolitisch bzw. institutionell nicht gelösten Probleme (z. B. das Erreichen der „Benachteiligten"). Möglicherweise entstehen neue innerbetriebliche Konfliktzonen zwischen ertragsreichen und defizitären Bereichen. Das in der Weiterbildung bekannte Problem in der Kooperation von Verwaltung und Pädagogik kann sich bei einem schlechten Controlling eher verstärken.

In der Weiterbildungspraxis wurde mittlerweile aber auch eine ganze Reihe von Strategien und Instrumenten entwickelt, die eine Integration des Finanzmanagements in das Programmplanungshandeln ermöglichen, ohne dass die Ziele der Bildungsorganisation in den Hintergrund treten. Zielvereinbarungen können sich beispielweise auch auf die makrodidaktische Struktur beziehen, und Kennzahlen können neben ökonomischen auch soziale Dimensionen (z. B. Anteil von Sozialhilfeempfängern) miteinbeziehen. Trotzdem sollte nicht so getan werden, als ob auf die Dauer mit sinkenden öffentlichen Zuschüssen die Breite und Tiefe des Angebots wie auch die offene Zugänglichkeit gesichert werden können. Dass die eher kostenintensiven Angebote für bildungsbenachteiligte Gruppen (beispielsweise im Grundbildungsbereich oder im zweiten Bildungsweg) dadurch gefährdet sind, ist vielerorts zu beobachten. Hierfür können dann aber nicht die Einrichtungen und schon gar nicht die disponierenden Mitarbeitenden in Verantwortung genommen werden.

Bei der zunehmenden Integration von Elementen des Finanzmanagements in das Programmplanungshandeln wird zu Recht von Weiterbildungsmanagement gesprochen. Eingangs war erwähnt worden, dass der Managementbegriff bis vor kurzem eigentlich nur in eigenwirtschaftlich tätigen Betrieben benutzt wurde. Je stärker die öffentliche Finanzierung der Weiterbildung gekürzt wird, desto mehr müssen sich in den Einrichtungen die Formen des Finanzmanagements ändern. Bei einer damit verbundenen Erweiterung der Anforderungen an das disponierende Personal geht es aber nicht darum, die notwendigen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen durch betriebswirtschaftliche zu ersetzen, vielmehr geht um eine Ergänzung. Da die unterschiedlichen Referenzsysteme unterschiedlichen inneren Logiken folgen, können sie nicht immer zueinander passen. Oft wird es so sein, dass das Bezugssystem der Wirtschaftlichkeit mit den erwachsenenpädagogischen Kriterien konkurriert (vgl. Ehses/Zech 1998). Eine besonders geforderte Kompetenz des pädagogischen Managements liegt gerade darin, mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Ökonomie und Pädagogik ausgleichend umzugehen (vgl. Meisel 1995). Hierfür braucht es nicht nur grundlegende Überlegungen zur Entwicklung einer personalgruppenübergreifenden Gesamtkonzeption eines veränderungsbegleitenden Fortbildungssystems. Insbesondere bedarf es weiterer, aufgabenbezogener Fortbildungsinitiativen, die die praktischen Möglichkeiten einer Integration der unterschiedlichen Managementfelder fördern und gleichzeitig ausreichend Gelegenheit zur kritischen Reflexion innerhalb der Profession bieten.

Die Wissenschaft ist bei solchen grundlegenden professionspolitischen Veränderungen für wissenschaftliche Begleitforschung einzubinden (z. B. um die Veränderungen der Teilnehmer/innenstrukturen bei verändertem Finanzmanagement zu untersuchen). Und im Hinblick auf das Managementfeld der Wirtschaftlichkeit sollte anwendungsorientierte Begleitforschung an der Entwicklung praxisunterstützender Arbeitshilfen mitwirken, wie z. B.:

- erfahrungsgesättigte Konzepte für die Ausgestaltung von Zielvereinbarungen,
- inhaltliche Kriterien für die Ausgestaltung von Budgets,
- adaptionsfähige EDV-Systeme für ein Controlling,
- Modelle für ein Controllingsystem und Berichtswesen, die qualitative Dimensionen berücksichtigen und Anschlussmöglichkeiten an die weiterbildungspolitische Diskussion bieten.

Literatur

Angermüller, J./Ehses, C. (1997): Marketing als Bildungsprozess. In: Zech, R. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 63 ff.

Arnold, R. (1991): Ethische und instrumentelle Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem. Kassel, S. 22 ff.

Bastian H. (2002): Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 57 ff.

Beer, W. (2002): Der andere Blick – Marketingstrategien für die Erwachsenenbildung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 25-43

Brüggemeier, M. (1998): Controlling und Reformbestrebungen in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen: Erweiterung der Rationalität statt Rationalisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 41 ff.

Decker, F. (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. München

Ehses, C./Zech, R. (1998): Nicht Information, sondern Bildung! Zum Verhältnis von Zweck-Norm und Subjektrationalität im Modernisierungsprozess von Volkshochschulen in der Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 19 ff.

Geißler, H. (1991): Bildungsmarketing – zur Pädagogisierung von Marketing. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 149 ff.

Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied

Höffer-Mehlmer, M. (1994): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 635 ff.

Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung – Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Beiheft zum REPORT: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 13 ff.

Meisel, K. (1994): Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: Meisel, K. u. a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 6 ff.

Meisel, K. (1995): Volkshochschulen unter Wirtschaftlichkeitsdruck. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 30 ff.

Meisel, K. (1996): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 384 ff.

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen – Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement – Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld

Nuissl, E. (1998): Einrichtungen leiten, führen und managen. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (4.20.20). Neuwied

Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Frankfurt/M.

Schäffter, O. (1994): Erwachsenenbildung als Non Profit Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (4.10.20). Neuwied

Schäffter, O. (1998): Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Bremen, S. 188 ff.

Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Frankfurt/M.

Schlutz, E. (1995): Über Wirtschaftlichkeit (in) der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 18 ff.

Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Neuwied

Schöll, I. (1996): Weiterbildungsmarketing (DIE Studientexte für Erwachsenenbildung). Frankfurt/M.

Schuldt, H. J. (1995): Das Instrument der Budgetierung in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 301 ff.

Senzky, K. (1974): Management und Recht der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Tietgens, H. (1995): Wirtschaftlichkeit und Bildungsverständnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 38

Peter Faulstich

„Bildungsmanagement“ im vernetzten Support

Von „Bildungsmanagement” zu reden, ist genau genommen falsch oder zumindest verkürzt. Managen – als Strategie der direkten oder indirekten Beeinflussung von Organisationen – kann man nicht Bildung, sondern höchstens die Institutionen und das Personal, welche Lernmöglichkeiten bereitstellen. Gegen einen solchen vorsichtigen Gebrauch wäre dann allerdings wenig zu sagen, wenn damit der gegenstandsangemessene und reflektierte Umgang mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten – besonders der Kostenrechnung, der Qualitätssicherung, der Personalentwicklung und des Marketing – gemeint ist. Man sollte sich aber davor hüten, in die impliziten Fallen reduktionistischen Denkens zu geraten.

Zweitens: Es ist unter dem Einfluss betriebswirtschaftlicher Sichtweisen üblich geworden, Erwachsenenbildung als Dienstleistung zu bezeichnen. Dabei hat diese ökonomische Perspektive durchaus einigen Erklärungswert. Die in der Planung, Durchführung und Beratung, in der Vermittlung von Lernen Tätigen leisten etwas für andere. Insofern gibt es Ähnlichkeiten mit den Leistungen z. B. von Therapeuten, Ärztinnen oder Publizisten oder Friseurinnen. Zu fragen ist aber nach dem Gemeinsamen und dem Verschiedenen. Es bestehen nämlich besondere Interaktionsstrukturen zwischen Lernvermittelnden und Teilnehmenden bzw. Lernenden. Aneignung in der Erwachsenenbildung setzt immer schon Selbsttätigkeit voraus. Lernen, das ist schon zum Kalauer geworden, kann man nur selbst. Bildung ist Selbstentfaltung. Insofern ist die Serviceleistung, die erbracht werden soll, nie eindeutig definiert und auf Eigenaktivitäten der Lernenden angewiesen. Die Leistungsversprechen sind wenig präzise. Die Nutzenerwartungen sind vorab nicht kalkulierbar. Nur teilweise besteht eine kaufkräftige Nachfrage, aber nichtsdestoweniger ein gesellschaftlicher Bedarf.

Dies schon – eine immanent ökonomische Problematik, nicht erst eine weitergehende Diskussion um den Begriff Bildung – hebt den andragogischen Prozess aus dem bloß ökonomischen Kontext heraus. Erwachsenenbildung ist auch, aber nicht nur Dienstleistung. Bildungseinrichtungen sind nicht nur einem ökonomischen Kalkül unterworfen. Vor allem muss man für verschiedene Institutionentypen unterschiedliche Regulationsmechanismen unterscheiden, entsprechend unterschiedliche Managementstrategien entwickeln und sich hüten, ihrer Beschränktheit zu verfallen (Kap. 1).

Dies erweitert sich über die einzelwirtschaftlichen Kalküle hinaus und kreiert Modelle des „New Public Management“ als Politikmodell im öffentlichen Sektor. Es geht in einer Trias von Markt, Hierarchie und Netzen um veränderte institutionelle und systemische Regulationsmechanismen. Politikformen und Managementansätze schieben sich ineinander. In der Erwachsenenbildung wird dies besonders relevant durch Ökonomisierung und Regionalisierung der Weiterbildungsentwicklung. Supportstrukturen sind in diesem Kontext ein Ansatz indirekten Managements regionaler Lernmöglichkeiten (Kap. 2). Lernnetzwerke als lose gekoppelte Form einer solchen Infrastruktur setzen dabei weniger auf monetäre oder hierarchische, sondern stärker auf kooperative Regulationsmechanismen.

Einerseits ist, wenn man sich auf ökonomische Kategorien und speziell auf die Managementterminologie einlässt, die Gefahr nicht zu übersehen, dass resultierende Konzepte instrumentell verkürzt werden und Bildungsfragen entfallen. Andererseits ist es kaum möglich, sich dem dahinterstehenden Effizienzzwang und Legitimationsdruck zu entziehen. Es ist dann erstens zu fragen, was vom „Bildungsmanagement“ in Weiterbildungsinstitutionen zu halten ist, um dann zweitens auf Systemebene das Konzept Supportstrukturen aufzugreifen. Diese stellen – drittens – wesentliche Leistungsmerkmale von Lernnetzwerken in den Regionen dar. Die Anforderungen resultierenden Netzwerkmanagements führen dazu, einige offene Fragen aufzuwerfen.

1. „Bildungsmanagement“ für Weiterbildungsanbieter

Durch die wuchernde ökonomische Begrifflichkeit wird Weiterbildung einbezogen in den Zusammenhang der Debatte um Management von Organisationen – hier von Bildungsträgern und -einrichtungen. Dabei gibt es einen Modellwechsel von der Hierarchie zur Ökonomie, von der kontrollierenden Steuerung zur monetären Regelung: Wo man früher von Leitungsaufgaben geredet hat, geht es nun um Managementstrategien.

Hintergrund ist eine veränderte Situation sowohl in der betrieblichen Weiterbildung als auch bei den Weiterbildungsanbietern. In dieser Perspektive werden für Bildungsbemühungen Funktionalität und Effektivität für Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge bestimmend. Dies gilt für die betrieblichen Aktivitäten, wo Kompetenzentwicklung unter den Kriterien der Personalentwicklung und des Controlling steht, ebenso wie für Erwachsenenbildungsträger. Management als betriebswirtschaftlich orientierte Form eines Regulationsmodells von Organisationen ersetzt administrative Leitung.

Was aber als angemessene Strategie des Managements von Bildungseinrichtungen angesehen werden kann, ist keineswegs ausgemacht. Zum einen konkurrieren generell alternative Paradigmen. Der Konflikt zwischen Varianten eines modernisierten Taylorismus und personalorientierten Konzepten ist nicht entschieden, sondern setzt sich fort (Faulstich 1998). Mittlerweile hat sich allerdings die Neigung des Managements zu überzogenen Radikalinnovationen abgeschliffen. Es mehren sich die Stimmen, die davor warnen, jede neue Managementmode mitzumachen. Die Wechselbäder von just-in-time, Total-Quality-Management, Lean-Production, Business-Reengineering, Outsourcing und Insourcing haben oft dazu geführt, dass erschöpfte Arbeitskräfte übrig geblieben sind, denen die gleichzeitig geforderte Motivation und gar Kreativität ausgetrieben worden sind. Deshalb kommt es darauf an, für die Komplexität und den Kontext der jeweiligen Organisation adäquate Strategien zu entwickeln. Unter dem Stichwort „heuristisches Management" mendeln sich zunehmend Mittellagen heraus, in denen die Dilemmata widersprüchlicher Anforderungen jeweils konkret durch spezifische, kontextuelle Managementstrategien ausgelotet werden.

Zum anderen – das ist die zweite Ungeklärtheit des Begriffs „Bildungsmanagement" – gibt es einen Streit darüber, was denn für diese besonderen Arten von Organisationen adäquate Strategien seien. Oft werden in verhängnisvoller Naivität betriebswirtschaftliche Ansätze, deren Begrenztheit und Engstirnigkeiten schon im kommerziellen Sektor fatale Folgen erzeugen, übergestülpt. Unternehmen sind eine spezifische Form der Organisation, die der Verwertung

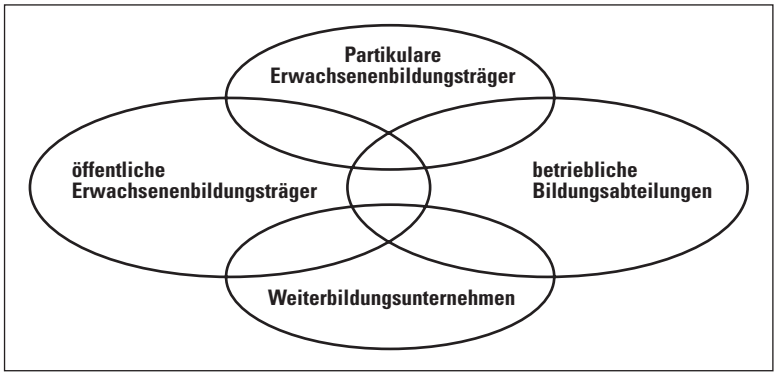


Abb. 1: Institutionentypen der Weiterbildung

von Kapital dienen. Bildungseinrichtungen sind nicht damit gleichzusetzen. Es würde sonst unterschlagen, dass der Weiterbildungsbereich ein gemischtwirtschaftliches System darstellt, in dem sowohl kommerzielle Anbieter, Interessen-

organisationen als auch staatliche Institutionen agieren. Die Stellung zwischen Staat, Interessenorganisationen und privaten Unternehmen liefert das spezifische Profil der jeweiligen Institutionen der Erwachsenenbildung:

- So gibt es Träger und Einrichtungen, welche sich hauptsächlich an einem öffentlichen Auftrag orientieren;
- eine zweite Hauptgruppe nimmt partikulare Funktionen für gesellschaftliche Großgruppen wahr;
- eine dritte Hauptgruppe sind kommerzielle Unternehmen, welche Weiterbildung verkaufen;
- die vierte Hauptgruppe stellt die betriebliche Weiterbildung der Unternehmen selbst dar.

Einerseits gibt es sicherlich Anbieter, welche ihre „Produkte" so kalkulieren wie Kaffeesorten oder Ferienreisen. Wer beispielsweise bei Inlingua einen Kurs kauft, oder bei den Euroschulen oder bei der SAP-Bildungsabteilung, erwartet effiziente Kenntnis- oder Fertigkeitsvermittlung. Von „Bildung" ist dann eher aus Nachlässigkeit des Sprachgebrauchs die Rede. Andererseits ist es nicht geklärt, dass Kommunen wirklich gut beraten sind, wenn sie ihre Volkshochschulen auf den Markt treiben. Im Klima ökonomischer Konkurrenz verlieren diese Institutionen ihre moralische Dimension: Kernfragen von Bildung, Anerkennung des anderen, Verantwortung für die Gemeinschaft sind ökonomisch nicht gefragt. Auch die Einrichtungen des zweiten Bildungsweges sind nach wie vor staatliche Veranstaltungen, die sich am Chancengleichheitspostulat orientieren.

Deshalb ist es zu eng gefasst, die verschiedenen Institutionen der Weiterbildung wie kommerzielle Unternehmen zu behandeln. Für jedes der Segmente gilt eine andere Mischung von Ökonomie und Politik. Für die je spezifischen Institutionentypen greifen unterschiedliche Regulationsmechanismen. Es müssen deshalb unterschiedliche Managementstrategien entwickelt werden.

Nun geraten aber alle diese Überlegungen unter den Druck der teilweise selbsterzeugten Finanzkrise des Staates. Gleichzeitig ist das Modell der Hierarchie und des Obrigkeitsstaates legitimatorisch desavouiert worden und steht insgesamt unter Ineffizienzvorwurf und Bürokratieverdacht. Öffentliche Verantwortung und demokratische Postulate orientieren sich dann nicht mehr am Staat als politischem Zentrum, sondern wandern aus in ein Geflecht von Interessenorganisationen. Wenn man trotzdem nach wie vor hartnäckig an einer öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung festhält, ist am interessantesten die Ökonomie des „dritten Sektors" – also Regulationsmechanismen, welche weder monetär noch hierarchisch funktionieren, sondern auf Kooperation setzen.

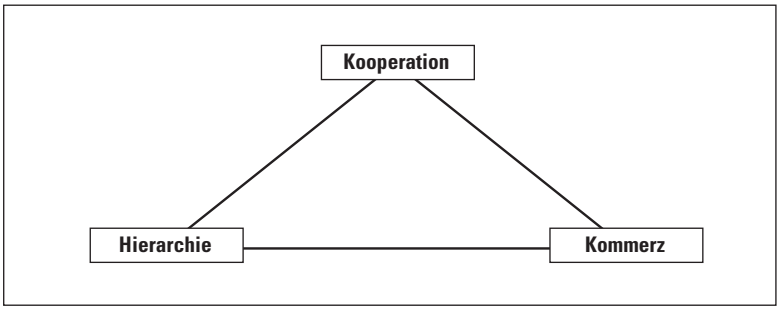


Abb. 2: Regulationstypen

Zu entwickeln – und kaum in Ansätzen vorhanden – sind Managementkonzepte für Non-Profit-Organisationen. Allerdings gibt es dabei keine sauberen Sortierkästen. Unternehmungen – z. B. das IBM-Bildungszentrum – sind nicht nur an Profit ausgerichtet, sondern müssen andere Zielgrößen wie Kundenzufriedenheit und Personalinteressen berücksichtigen. Das Spektrum der Organisationsziele ist den Katechismen der „Leitbilder" zu entnehmen. Verwaltungen sind nicht nur politisch gesteuert, sondern – darauf muss man gegenwärtig kaum noch hinweisen – an Effizienz des Mitteleinsatzes gebunden. Sie dienen aber nicht der Gewinnerzielung, sondern der Leistungserbringung für die Bürger.

Deutlich wird ein spezifisches Geflecht von monetärem Kalkül, Organisationsinteressen und Lernchancen auch bei den Einrichtungen in Trägerschaft der gesellschaftlichen Großgruppen wie der Kirchen und Gewerkschaften. Die Zielgrößen, an denen die Effizienz des Mitteleinsatzes gemessen werden kann, sind hier vorrangig nicht Gewinnerzielung, sondern die „Leitbilder" der Organisation, bezogen auf Religiosität in dem einen oder Solidarität in dem anderen Fall. Ein reflektiertes Management von Bildungseinrichtungen sollte deshalb vorsichtig mit einer Verbetriebswirtschaftlichung der Institutionen sein, es könnte ihren Organisationszweck gefährden. Dies gilt besonders dann, wenn Managementstrategien nicht nur auf einzelne Institutionen, sondern auf Systeme von Lernmöglichkeiten bezogen werden.

2. Supportstrukturen als Regulationsmodell

Nicht nur auf der Institutionen-, sondern auch auf der Systemebene etablieren sich komplexere Regulationsmechanismen. Weiterbildungspolitisch ist es angesichts der Vielfalt der Institutionen bei gleichzeitiger starker Expansion der Aktivitäten zunehmend problematisch geworden, gestaltend durch direkte Einflussnahme auf interne Prozesse, Finanzen oder das Personal wirken zu wol-

len. Deswegen wird ein externes, indirektes Regulationsmodell aktiviert, das auf Gestaltung der Rahmenbedingungen setzt. Dies bezieht sich vor allem auf die Herstellung einer Infrastruktur unterstützender Leistungen, an denen die einzelnen Institutionen partizipieren können: Supportstrukturen.

Angesichts der durch Umfangswachstum und Aufgabenvielfalt gestiegenen Intransparenz der Programme und Institutionen in der Erwachsenenbildung hat sich eine vorgelagerte Ebene von Leistungen herausgebildet. Unterstützende Funktionen werden wichtiger und als Supportstrukturen institutionalisiert:

- Information über Weiterbildungsangebote (z. B. Erstellung und Verwaltung von Datenbanken, Verbreitung von Broschüren, Auskunft über Veranstaltungen u. a.);
- Beratung der Adressaten und Teilnehmer, der Abnehmer und der Weiterbildungsträger;
- Qualitätssicherung und Evaluationsansätze von Weiterbildungsangeboten;
- weitere Aufgaben der Curriculum- und Materialentwicklung; der Personalqualifizierung; der Statistik; der empirischen Analyse; des Managements von Institutionen und Infrastrukturen.

Seit Ende der 80er Jahre sind in der Bundesrepublik Deutschland vermehrt solche infrastrukturellen Leistungen im Vorfeld der Lernmöglichkeiten entstanden. Dahinter steht ein verändertes Konzept bezogen auf die Regulationsmechanismen des Systems von Weiterbildung. Die Einschätzung, dass der gewachsenen Bedeutung von Weiterbildung in einer vielfältigen Institutionen- und Programmlandschaft dadurch Rechnung getragen wird, dass Bemühungen sich verstärkt auf den Ausbau und die Stabilisierung unterstützender Aufgaben richten, wurde mit dem Vorschlag, solche Vorleistungen unter dem Begriff „Supportstrukturen“ zusammenzufassen (Faulstich u. a. 1991), aufgenommen. Damit wurde eine Dimension in die weiterbildungspolitische Diskussion eingebracht, welche verschiedene Aspekte kombiniert:

- die Notwendigkeit solcher den unmittelbaren Aktivitäten – Lernmöglichkeiten und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung – vorgelagerter Leistungen,
- die funktionelle Trennung und Verzahnung solcher unterstützender Leistungen,
- deren institutionelle Kontinuität,
- die Finanzierung solcher Leistungen.

Ab einem gewissen Grad der Häufigkeit und der Komplexität von Supportstrukturen setzt eine institutionelle Differenzierung ein. Das Weiterbildungs-

system wird reflexiv und erzeugt Leistungen für seine eigene Stabilität. Supportstrukturen sind in dieser Perspektive indirekte, externalisierte Mechanismen des Systemmanagements von Weiterbildung.

In der Diskussion um Supportstrukturen setzen sich veränderte Sichtweisen des Verhältnisses von politischem System und Weiterbildung durch. Dabei wird auch die Rolle des Staates in einer neuen Perspektive gesehen. Im Konzept „mittlerer Systematisierung" (zuerst Faulstich u. a. 1991) ist die Besonderheit des Weiterbildungsbereichs unterstrichen worden, die gegenüber anderen Teilen des Bildungswesens auch darin besteht, dass staatliche Trägerschaft nur partiell greift. Von daher werden trägerübergreifende Aufgaben nicht selbstverständlich staatlichen Funktionen zugeordnet. Gleichzeitig ist aber deutlich geworden, dass eine marktmäßige Organisation der Weiterbildungslandschaft zu Problemen und Defiziten führt. Gemessen an den Lerninteressen sind deshalb Vorleistungen notwendig, um Weiterbildung zugänglich und erreichbar zu machen.

Diese Diskussion ist bundesweit aufgegriffen worden und hat zu verschiedenen Aktivitäten geführt. Dabei sind die konkreten Institutionalisierungsformen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt zum einen Aktivitäten in einzelnen Bundesländern, wie zum Beispiel in Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und verschiedene Ansätze in Bremen, Baden-Württemberg, Hessen u. a. Aufgegriffen worden ist dies im Netzwerkeprogramm des BMBF 2001. Zum anderen gibt es Ansätze bei einzelnen Weiterbildungsträgern selbst, welche – bezogen auf ihre eigenen Weiterbildungsleistungen – gleichzeitig auch Vorleistungen einbringen. Diese verschiedenen Ansätze haben unterschiedliche Reichweite. Hoher Konsens besteht hinsichtlich der Aspekte Information und Beratung sowie Qualitätssicherung.

Informationssysteme

Der Infratest-Umfrage zum Berichtssystem Weiterbildung ist zu entnehmen, dass 46 Prozent der Bürger in den neuen Bundesländern und 34 Prozent in den alten Bundesländern mehr Informationen zu Weiterbildungsfragen wünschen (Kuwan u. a. 2000, S. 90). Große Bedeutung gewinnen deshalb Informationssysteme, das heißt vor allem Weiterbildungsdatenbanken; mit ihnen soll eine höhere Transparenz des bestehenden Angebots erreicht werden. Mittlerweile gibt es in der Bundesrepublik Deutschland etwa 25 solcher Systeme, die sich auch etabliert haben. Diese Weiterbildungsdatenbanken sind von Umfang, Konzeption und Zugriff her sehr unterschiedlich. Dabei dominieren Informationssysteme, die sich schwerpunktmäßig auf die berufliche Bildung beziehen. Bundesweit sind die bedeutendsten Informationssysteme die „WIS-Datenbanken" des Deutschen Industrie- und Handelstages und der Organisationen

des Handwerks mit – nach eigenen Angaben – 10.000 aktuellen Seminaren und Lehrgängen sowie weiteren 40.000 Veranstaltungen; neben der KURS-Datenbank der Bundesanstalt für Arbeit mit über 300.000 Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Das „WISY“ in der Trägerschaft des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. ist mit jährlich über 10.000 Kursen von mehr als 500 Bildungseinrichtungen die größte regionale Weiterbildungsdatenbank.

Beratung

Die Diskussion um Weiterbildungsberatung wurde bereits seit den 70er Jahren intensiviert. Sie betont die Notwendigkeit, Adressaten gezielt anzusprechen, zu informieren und zu motivieren. Es ist unter Experten unbestritten, dass gerade auch in Verbindung mit Datenbanken Beratungstätigkeit notwendig ist, um die „Endabnehmer“ tatsächlich mit Informationen zu versorgen. Die Information über Weiterbildungsangebote kann nicht auf einen unmittelbaren Kontakt mit ihren Klienten verzichten, da es sich bei Weiterbildungsangeboten um erklärungsintensive „Produkte“ handelt. Weiterbildungsberatung kann darüber hinaus dazu beitragen, Schwellenängste gegenüber den Angeboten zu verringern. Neben der Information ist deshalb auch die Heranführung und Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung eine wichtige Aufgabe.

Qualitätssicherung

Wenn es darum geht, Informationsfunktionen zu erfüllen und Beratungsleistungen zu erbringen, müssen auch Mindestanforderungen an Qualitätskriterien und -standards erfüllt sein. Dabei geht es sowohl um eine prognostische Hilfestellung für Weiterbildungssuchende bei Teilnahmeentscheidungen als auch um die nachträgliche evaluative Einschätzung von Veranstaltungen.

Die Diskussion über Qualitätskontrolle wird in unterschiedlichen Zusammenhängen geführt: bei der in den Unternehmen um sich greifenden Strategie des „Total Quality Management“ (TQM), bei der Zertifizierung nach DIN/

1. **Betriebliches Weiterbildungscontrolling**
2. **Qualitätsmanagement**
3. **Qualitätswettbewerbe und Benchmarking**
4. **Zertifizierung**
5. **Qualitätsstandards der Bundesanstalt für Arbeit**
6. **Öffentliche Regelung und Anerkennung**
7. **Qualitätsverbünde**

Abb. 3: Qualitätssicherungssysteme

ISO 9000-9004, bei den Grundsätzen und Erlassen zur Sicherung der Qualität und der Wirtschaftlichkeit der Fortbildung und Umschulung durch die Bundesanstalt für Arbeit, bei staatlichen Anerkennungs- und Zulassungsverfahren, bei den Qualitätstests der Stiftung Warentest, schließlich bei den regionalen oder sektoralen Formen der Selbstkontrolle, wie z. B. durch das „Gütesiegel" in Hamburg.

Diese Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich des Grades ihrer Betriebs- bzw. Trägerbezogenheit sowie der Markt- bzw. Staatsregulation. In den konkreten Verfahren gibt es deutliche Überschneidungen (Gnahs 1998). Bei den meisten Ansätzen dominieren allerdings unternehmensorientierte Marktstrategien. Um demgegenüber arbeitsorientierte Interessen der Lernenden und Beschäftigten zur Geltung zu bringen, müssen höhere Transparenz und verstärkte Partizipation greifen. Für die Qualitätssicherung der einzelnen Organisationen von Weiterbildung kommt es darauf an, ein jeweils adäquates Modell zu entwickeln, welches dem spezifischen Leitbild entspricht. Geprüft werden kann ihre Vollständigkeit und Brauchbarkeit für den jeweiligen Institutionentyp.

Die vorliegenden Qualitätssicherungssysteme sind meist durch einen spezifischen Bias gekennzeichnet. Bildungscontrolling pointiert quantitative oder monetäre Aspekte. Die verschiedenen TQM-Systeme strapazieren Unternehmensbezogenheit. Die ISO-Zertifizierung hebt die Prozessaspekte hervor. Die Bundesanstalt für Arbeit ist primär an Maßnahmebezug interessiert. Das Fernunterrichtsschutzgesetz hebt stark auf staatliche Kontrolle ab. Die Weiterbildungsverbünde sind vor allem an den Trägern selbst orientiert. Es gibt, wenn man die Qualitätskonzepte vergleicht, eine steigende Komplexität der Ansätze; die enge ökonomische Sichtweise wird schrittweise erweitert.

In Ansätzen wird dies berücksichtigt im Konzept der Balanced Scorecard (Kaplan/Norton 1997), das die finanzwirtschaftliche Perspektive ergänzt durch die Kundenperspektive, die interne Prozessperspektive und die Lern- und Entwicklungsperspektiven des Personals. Dadurch ergeben sich ergänzende und verknüpfte Leistungsmaßstäbe, die organisationsspezifisch entwickelt und erfasst werden können. Dies ist ein Beispiel dafür, wie sich die verengte Shareholder-Perspektive notwendig erweitert, wenn nach der Zukunftsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Organisation gefragt wird. Auch dies ist allerdings gegenüber der Diskussion um Bildung und Entfaltung der Person als Zielsetzung von Weiterbildung noch immer unterkomplex. Der Leistungsbegriff unterstellt dabei kurzfristige, zurechenbare und bewertbare Nutzenerwartungen.

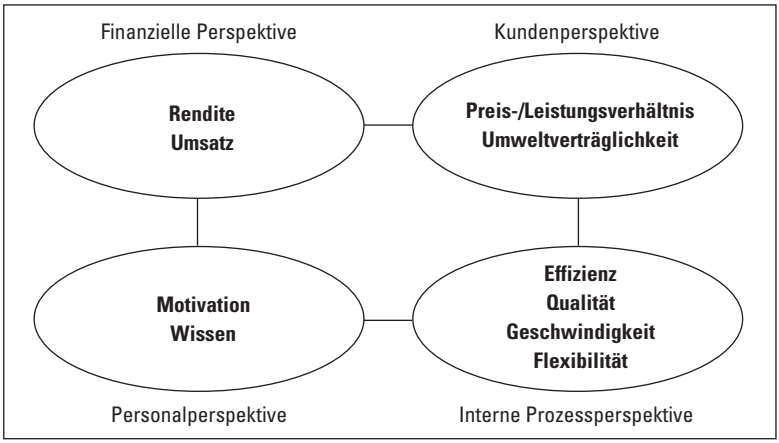


Abb. 4: Perspektiven in der Balanced Scorecard

Mit der Balanced Scorecard ist ein Konzept entwickelt, das es ermöglicht, die Qualitätsperspektive über isolierte Organisationsinteressen hinaus zu öffnen. Als Entwicklungsrichtung ist vorstellbar, über „Kundenwünsche" hinaus Perspektiven verschiedener Akteure zu koppeln und Interessen transparent zu machen. Diese gehen notwendig auch über monetäre Kalküle hinaus und sind nicht formal berechenbar, sondern politisch aushandelbar. Es können verschiedene Formen von Partizipation an Qualitätssicherungsprozessen gefunden werden. So haben sich regional – wie zum Beispiel in Hamburg (Faulstich/Grünhagen 1997) – oder sektoral – wie zum Beispiel im Wuppertaler Kreis – Weiterbildungsinstitutionen zu Formen der Selbstkontrolle in Qualitätsverbünden zusammengeschlossen.

3. Regionalität und Netzwerke

Am Beispiel solcher Qualitätsverbünde wird der Stellenwert von Supportstrukuren als Form indirekten Managements besonders auch im Zusammenhang regionaler Strukturpolitik und Weiterbildungsverbünde deutlich. Dabei resultieren unterschiedliche Aufgabenkombinationen, so dass Profilierung des Leistungsspektrums und Stabilisierung zur Kontinuitätssicherung anstehen.

Hier kommen Lernnetzwerke ins Spiel, welche regional weder einem monetären noch einem hierarchischen, sondern einem kooperativen Regulationsmechanismus folgen. Diese folgen einem veränderten Politikmodell. Es ist faktisch belegt und theoretisch begründet, dass Lernteilhabe, wenn sie allein einem ökonomischen Kalkül und einem sich selbst überlassenen Markt anheim

gestellt würde, gemessen am Entwurf einer „lernenden Gesellschaft“, defizitär bleibt. Lerninteressen, hinter denen keine kaufkräftige Nachfrage steht, würden nicht artikuliert, Weiterbildungsprogramme, welche nicht vermarktbar sind, würden nicht entwickelt, und der soziale Nutzen von Kompetenzentwicklung bliebe unberücksichtigt. Die bildungsökonomische Diskussion hat herausgearbeitet, dass für diesen Sektor weder der Markt, als Forum individueller Unternehmens- und Käuferentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Deshalb wurde mit der Feststellung von Marktversagen einerseits und Staatsversagen (vgl. Faulstich 1996) andererseits die Notwendigkeit einer „dritten“ Regulationsstrategie plausibilisiert. Immer schon existieren Interaktionsstrukturen zwischen Akteuren, welche nicht nur in atomisierten, monetär vermittelten Marktbeziehungen zueinander stehen, aber auch nicht in hierarchisch angelegten Machtverhältnissen agieren.

Regulationstyp	**Markt**	**Hierarchie**	**Netzwerk**
Koordinations-mechanismus	Preise Konkurrenz	Regel Kontrolle	Kooperation
Akteure	isolierte Individuen	abhängige Untertanen	interdependente Organisationen
Zugang	offen	geregelt	begrenzt
Konfliktregulation	Verträge	Macht	Verhandlungen

Abb. 5: Typologie von Regulationsformen

Diese Ansätze werden – quasi aus dem Inneren des ökonomischen Denkens heraus – unterstützt durch die Transaktionskostentheorie, welche darauf abstellt, dass Kosten der Anbahnung, der Vereinbarung, der Auswertung und der Anpassung zwischen Akteuren aufgebracht werden müssen, welche den Austausch von Gütern und Diensten überhaupt erst ermöglichen (Williamson 1975). Stützende Argumente können auch aus dem Zusammenhang der Institutionenökonomie genommen werden, die – ausgehend von den Beiträgen von Granovetter –, die „social embeddedness“ in den Mittelpunkt stellen. Auch können theoretische Plausibilitätsthesen aus der Politiktheorie, welche nach den Voraussetzungen wohlstandssichernder gesellschaftlicher Entscheidungen fragen, herangezogen werden.

Wenn man die Systematik der Transaktionskostentheorie zugrunde legt, geht es um Leistungen bezogen auf

– Anbahnung: Es muss gesichert werden, dass die Lerneninteressen artikuliert und entsprechende Lernmöglichkeiten geschaffen werden;

- Vereinbarung: Lernarrangements sind zu entwickeln, welche einerseits die Lernwünsche aufnehmen, sie andererseits institutionell unterstützen;
- Durchführung: Eine Kontinuität des Lerngeschehens muss garantiert und personell wie ressourciell gewährleistet werden;
- Überprüfung: Lernerfolge und Lernergebnisse müssen evaluiert und bezogen auf Qualitätssicherung ausgewertet werden;
- Anpassung: Zwischen Lerninteressen und Lernarrangements müssen permanent Revisionen in Gang gesetzt werden, damit eine „Verharschung" der Institutionen und Programme vermieden wird.

So ist schon ökonomieimmanent die Notwendigkeit belegbar, über individuelle Nutzenkalküle hinauszugehen und Institutionen zu sichern, um so die Voraussetzungen ökonomischen Handelns überhaupt erst zu schaffen. Eine solche von innen ansetzende Kritik reduktionistischer Ökonomie öffnet Spielräume für eine Erwachsenenbildung, welche nicht nur monetären Kalkülen unterworfen ist. Neben Markt und Staat kommen Netzwerke ins Spiel. Sie stützen sich nicht vorrangig auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke relativ kontinuierliche Kopplungen der beteiligten Akteure. Sie setzen auf kommunikative Beziehungen, welche sich nicht in Geld- oder Marktverhältnisse auflösen.

Mit Netzwerkaktivitäten wird ein Strategieansatz aktiviert, der in der Weiterbildung schon Ende der 60er Jahre artikuliert wurde. Ein „kooperatives System der Erwachsenenbildung" stand am Ausgangspunkt der Diskussion über Weiterbildungspolitik und wurde in den 70er Jahren zu einem wichtigen Prinzip der damals verabschiedeten Landesgesetze. Auch in den 90er Jahren wurde mit den Stichworten Kooperation, Verbünde und Supportstrukturen ein entsprechendes Konzept formuliert und breit diskutiert. Wenn also nun nach Beginn des neuen Jahrtausends diese Strategie reaktiviert wird, ist es notwendig, sich darüber klar zu werden, welche Widerstände bestehen und welche neuen Konstellationen veränderte Umsetzungsmöglichkeiten fördern.

Das Konzept der Lernnetzwerke kombiniert die beiden Stränge Regionalentwicklung und Bildungs-, insbesondere Weiterbildungspolitik. Dabei spielen nicht nur ökonomische und soziale, sondern immer auch kulturelle Aktivitäten und die Gesamtheit der Lebensbedingungen eine Rolle. Während auf der einen Seite Globalisierung um sich greift, ist auf der anderen Seite stärkere Regionalisierung feststellbar. Nachdem traditionelle Regionalpolitik durch Umverteilung von Wachstumsüberschüssen in Problemregionen versucht hat, Ungleich-

gewichte zu abzubauen, haben sich mittlerweile solche zentralistischen Programme als nicht geeignet erwiesen, um regionale Stärken und Perspektiven zu erkennen und zu aktivieren. So gibt es mittlerweile eine Rückbesinnung auf „endogene Potenziale“, wobei sich das Augenmerk besonders auf qualifikatorische und kulturelle Ressourcen richtet. Die wichtigsten Stichworte dabei sind regionale Entwicklung durch Innovation und Qualifikation. Regionale Kulturen – als Gesamtheiten unterschiedlicher, räumlich differenzierter Lebensweisen – werden entwicklungsrelevant. Wenn Erneuerungsstrategien für Regionen artikuliert werden, wird in letzter Konsequenz Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt gestellt.

Der Begriff Region ist gegenüber Versuchen einer Definition äußerst sperrig. Es gibt verschiedenste Zugänge (Scheff 1999, S. 18), z. B.:

- territoriale, d. h. an Raumgrößen wie Pendlerströmen oder Einzugsgebieten orientierte;
- administrative, also auf Gebietkörperschaften oder Verwaltungseinheiten wie Kreise, aber auch Kammern oder Arbeitsämter bezogene;
- funktionale, ausgehend von spezifischen Problemen wie Verkehr, Warenumschlag oder Bildungsangeboten.

Die Diskussion um Raumentwicklung hat pointiert, dass jedes Problem zur Konstruktion von spezifischen Regionen zu anderen Abgrenzungen führt. Es geht letztlich um ökonomische, soziale, politische und kulturelle Zusammenhänge, welche über Kommunikations- und Interaktionsstrukturen Lebens- und Wirtschaftsräume konstituieren.

Es muss unterschieden werden zwischen Netzen, Kooperationen und Institutionen. Erst wenn Interaktionen kontinuierlich werden, entstehen daraus Netzwerke, welche den beteiligten Akteuren eine Vertrauensgrundlage für den Ausgleich von Interessen geben. Unterscheidbar sind aufsteigende Niveaus des Grades sozialer Kopplung. Wenn Netzwerke auf Kontinuität gestellt und formalisiert werden, ergeben sich Kooperationsverbünde mit gemeinsamen Zielsetzungen und Aktivitäten. Dies ist noch abzusetzen gegenüber juristisch normierten Formen der Gebietskörperschaften, wie sie sich in den territorialen Institutionen des politischen Systems darstellen. Die Gebietskörperschaften können aber auch selbst Teil eines Netzwerkes werden. Kompetenznetzwerk und Kooperationsverbünde bewegen sich also in einem Spannungsfeld von öffentlichen Institutionen und der Selbstbindung und Kooperation der Beteiligten.

Durch die Diskussion um Netzwerke wird gleichzeitig ein gesellschaftliches Beziehungsgefüge akzentuiert, das gerade angesichts vorherrschender In-

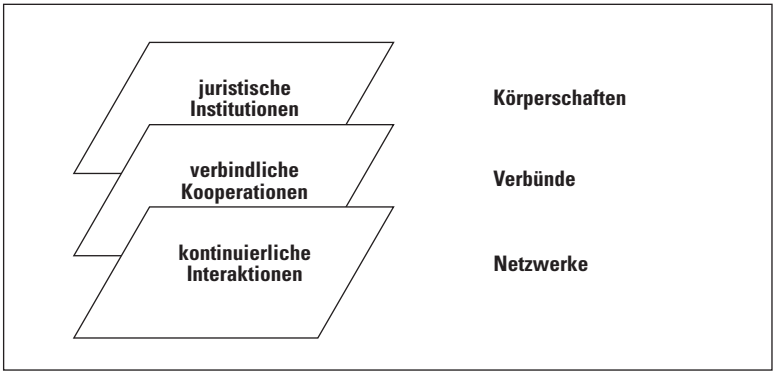


Abb. 6: Niveaus sozialer Kopplung

dividualisierungstendenzen gemeinschaftliche Verantwortung betont. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass es auch mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen geben kann. Netzwerke sind keineswegs ein Allheilmittel für Regulationsdefizite. Es gibt nach „Marktversagen“ und „Staatsversagen“ auch so etwas wie „Netzwerkversagen“. Außerdem sind Macht und Konflikt in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern möglicherweise nur verlagert. Eine Reihe von Problemen kann zu „Netzwerkversagen“ führen.

- **Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren**
- **steigender Zeitbedarf**
- **fehlende Kontinuität**
- **wachsende Koordinationsprobleme**
- **zunehmender Verhandlungsaufwand**
- **Fortbestehen von Macht und Hierarchie**
- **Leugnen oder Verschieben von Konflikten**

Abb. 7: Risiken eines Netzwerkversagens

Für regionale Lernkulturen und die entsprechenden Arbeits- und Lebensperspektiven sind die vorhandenen und zu entwickelnden Lernchancen zentrales Moment. Es geht also darum, eine Infrastruktur für miteinander vernetzte Lernangebote zu sichern und zu entwickeln. Solche Ansätze sind in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedensten Zusammenhängen, z. B. unter der Thematik „regionale Bildungslandschaften“ in Nordrhein-Westfalen oder beim Aufbau von Weiterbildungsverbünden in Schleswig-Holstein, vorgeschlagen worden.

Netzwerke sollen zum einen der regionalpolitischen Entscheidungsfindung dienen; zu diesen koordinierenden Funktionen können gehören:

- Bedarfsklärung,
- Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen,
- Abstimmung der Angebote,
- Erstellung regionaler Programme,
- Anregung zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität der Angebote,
- Entwicklung der Lerninfrastruktur,
- Mittelverteilung,
- Vergabe öffentlicher Initiativprojekte,
- Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung.

Solche Formen regionalpolitischer Entscheidungen müssen zum anderen ergänzt werden durch Unterstützungsleistungen, welche träger- und einrichtungsübergreifend sichergestellt werden müssen; zu solchen Supportstrukturen mit mehr administrativen und technischen Funktionen gehören:

- Information und Transparenz,
- Beratung und Werbung,
- Curriculum- und Materialerstellung,
- Qualifizierung des Personals,
- Bereitstellung dezentraler Ressourcen,
- Kontaktvermittlung zu Bildungsinstitutionen und Unternehmen,
- administrative Koordination einzelner Projekte,
- gemeinsames Marketing,
- Qualitätssicherung und Evaluationsansätze.

Kompetenznetzwerke beruhen also auf Interaktionsstrukturen, die der Entscheidungsfindung und der Unterstützung von Lernmöglichkeiten dienen. Diese können formalisiert und institutionalisiert werden, in Kooperationsverbünden, welche ihre Kontinuität gewährleisten.

Der Stellenwert von Supportstrukturen wird besonders auch im Zusammenhang mit regionaler Strukturpolitik und Weiterbildungsverbünden deutlich. Dabei kommt es zu verschiedenen Aufgabenkombinationen. In der Evaluation regionaler Supportstrukturen am Beispiel der Weiterbildungsverbünde in Schleswig-Holstein (Faulstich/Zeuner 2000) konnte belegt werden, dass deren Aktivität eine breite Unterstützung durch die Mitwirkenden findet. Kooperierende Unternehmen stützen die Weiterbildungsverbünde und zeigen großes Interesse an einer Ausweitung der Aktivitäten. Ein großer Stellenwert kommt den Informationsaktivitäten zu. Insgesamt wird eine Erweiterung der Verbundsaktivitäten be-

fürwortet. Der Aufbau von Dozentenkarteien, die Abstimmung von Programmen und Anregungen für Themen und Personalentwicklungsaktivitäten werden unterstützt.

4. Forschungsfragen und Untersuchungsansätze

Die hier skizzierten institutionenökonomisch und -politisch angelegten Managementstrategien für die unterschiedlichen Institutionen in den Sektoren des Weiterbildungssystems mit verschiedener Regulationstypik, ein diskursives Qualitätskonzept im Rahmen von Supportstrukturen sowie ein heuristisches Netzwerkmanagement versuchen, der Tatsache gerecht zu werden, dass Kriterien der Zielsetzung und der Bewertung immer standpunktbezogen sind und sich darüber hinaus nicht in ökonomische Kalküle auflösen. Aufgrund unterschiedlicher Perspektiven sind solche Instrumente immer mit Wertentscheidungen verbunden. Um dies weiter zu klären, sind wissenschaftliche Anstrengungen in drei Richtungen nötig:

- eine intensive Theoriediskussion über die zugrunde liegenden Kategorien und Systematiken sowie Interessenstrukturen der Beteiligten bezüglich der Kriterien des Weiterbildungserfolgs;
- eine Methodenreflexion über die Angemessenheit der Verfahren;
- eine verstärkte theoriegeleitete, methodengeklärte empirische Forschung und praktische Umsetzung.

Dabei gilt es, die Besonderheiten der jeweiligen Organisationstypik der Weiterbildungsträger im Auge zu behalten, um nicht vorschnell unternehmensbezogene Konzepte inadäquat zu adaptieren. Gefährlich ist es, wenn Managementkonzepte unter dem Vorwand der Effizienzkontrolle staatlichen wie unternehmerischen Kürzungsversuchen untergeordnet und ausschließlich an kommerziellen Profitinteressen orientiert werden. Immer wieder setzen sich kurzfristige Budgetstrategien und Haushaltsbereinigungen gerade dann durch, wenn eigentlich eine langfristige, von Konjunkturzyklen unabhängige Qualifikationspolitik und verlässliche Weiterbildungsangebote angesagt wären. Insofern kommt es darauf an, die Interessen der Lernenden, der Adressaten und der Teilnehmenden von Weiterbildung daran, dass Lernen Spaß machen, aber auch von Erfolg gekrönt werden soll (der sich nicht auflöst in Verwertbarkeit), zu artikulieren. Insofern darf bei der Managementdebatte nicht vergessen werden, dass es beim Lernen letztlich um einen Interaktionsprozess zwischen Personen geht, um deren Bildung, für deren Gelingen vielfältige Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Einstellungsbeziehungen und Unverfügbarkeit den Ausschlag geben, die kaum kalkulierbar, nicht monetär bewertbar und nicht zu managen sind.

Literatur

Biesecker, A./Grenzdörfer, K. (Hrsg.) (1996): Kooperation, Netzwerk, Selbstorganisation. Pfaffenweiler

Brookmann-Nooren, C. (1992): „Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik." In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim, S. 183-195

Dobischat, R. u. a. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region – Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin

Ehses, Ch./Zech, R. (1998): Nicht Information, sondern Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 19-27

Faulstich, P. (1996): Regionalisierung statt Globalisierung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 7, S. 306-311

Faulstich, P. (1997): ‚Netze' als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik. In: Dobischat u. a., a. a. O., Berlin, S. 53-64

Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München

Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim

Faulstich, P. u. a. (2000): Abschlussbericht zum Projekt „Evaluation des Weiterbildungskonzeptes in Schleswig-Holstein". Hamburg

Faulstich, P. u. a. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg

Faulstich, P. u. a. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim

Faulstich, P. u. a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim

Faulstich, P./Grünhagen, M. (1997): Support-Strukturen für die Weiterbildung als öffentlich gestützter Trägerverbund. Hamburg

Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim

Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Lernkulturen in regionalen Netzwerken. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 58-67

Gnahs, D. (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover

Gräbe, S. (1991/2): Reziprozität und Stress in Support-Netzwerken. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 344-356

Granovetter, M. (1986): „Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness." In: American Journal of Sociology , S. 481-510

Grenzdörfer, K. (1996): Ökonomie der Kooperation in der Weiterbildung. Bremen

Hellmer, F. u. a. (1999): Mythos Netzwerke. Berlin

Husemann, R. (1998): Netzwerke als regionale Organisationsmodelle beruflich-betrieblicher Weiterbildung. In: Bayer, M. u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der AFG/AFRG-geförderten beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M., S. 243-258

Kaplan, R. S./Norton, D. P. (1997): Balanced Scorecard. Stuttgart

Mahnkopf, B. (1994): Markt, Hierarchie und soziale Beziehungen. Zur Bedeutung reziproker Beziehungsnetzwerke in modernen Marktgesellschaften. In: Beckenbach, N. u. a. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Göttingen, S. 65-84

Mayntz, R. (1992/2): Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. In: Journal für Sozialforschung, S. 19-32

Meisel, K. u. a. (1996): Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.

Messner, D. (1994): „Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung." In: Prokla, S. 563-596

Nuissl, E. (1996): Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Sauter, E./Harke, D. (1988): Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Berlin

Scheff, J. (1999): Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen. Wien

Schönfeld, M./Stöbe, S. (1995): Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied

Stahl, Th./Schreiber, R. (1999): „Lernende Region" In: AG QUEM. „Kompetenzentwicklung '99" Berlin, S. 339-378

Teichler, U. (1997): Der Stellenwert von Unterstützungsstrukturen in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 240-251

Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Opladen

Weyer, J. (Hrsg.) (2000): Soziale Netzwerke. München

Steffi Robak

Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen

Die Einführung des Bildungsmanagement-Begriffes hatte die Intention, die Veränderung im Anforderungsprofil der Planenden zum Ausdruck zu bringen und den Begriff Programmplanung zu ersetzen. Angezeigt wurde damit auch, dass einer theoretischen Angleichung an und Funktionalitätserhöhung für veränderte Planungsprozesse nachgekommen wird. Die faktische Veränderung der Anforderungen in den Institutionen ist einerseits ein Ergebnis der Sparmaßnahmen im öffentlichen Bereich und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer Betriebsförmigkeit. Andererseits hat durch die strukturellen Veränderungen in den Institutionen eine Komplexitätszunahme des organisatorischen Tätigkeitsspektrums im planenden Bereich stattgefunden.

Es finden sich unterschiedliche begriffliche Nutzungen: Bildungsmanagement wird als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungsfelder verwendet (Merk 1998; Decker 1995). Dabei wird zum einen, von einer praktischen Orientierung ausgehend und gleichzeitig über diese hinausgehend, Bildungsmanagement funktionalistisch in der Scharnierstelle zwischen Management und professionellem pädagogischen Handeln auf allen Ebenen normativ-konzeptionell angelegt. Zum anderen wird die Zunahme an Leitungstätigkeiten des planenden Personals begrifflich erfasst (Nuissl 1996). Zum dritten wird darunter Leitung verstanden. Meisel hält an einer systematischen Unterscheidung der programmbereichsbezogenen Ebene und der leitenden Ebene fest (Meisel 1999).

Die insgesamt unspezifische Übernahme des Managementbegriffs[1], wodurch die Anforderung betriebswirtschaftlichen Denkens integriert werden soll, hat zu einer Vermischung und Entdifferenzierung der pädagogischen Ebenen in ihren faktischen Tätigkeitsanforderungen und professionellen Handlungskontexten geführt. In der Literatur äußerte sich diese Entwicklung in einem Begründungsmix für Bildungsmanagement (vgl. Gieseke 2000, S. 50).

Programmplanungshandeln konnte als professionelles Handlungsfeld der Planenden empirisch erschlossen und als sukzessives vernetztes Planungshandeln in seiner faktischen Wirklichkeit und durch die interpretierende Auslegung fachsystematisch eingeordnet werden. Eine Abgrenzung zum Bildungsma-

nagement als Tätigkeitsfeld der Leitung mit den Aufgaben der Schaffung innerorganisationeller Regelungen, institutioneller Vernetzungen und Profilbildung wurde möglich: „Eine Bildungsinstitution zu leiten und zu führen und auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren, ist etwas anderes, als Angebote zu erarbeiten, zu strukturieren und in ein Programm zu integrieren“ (ebenda, S. 75). Für den Bereich der Familienbildung werden im Leitungsbereich neue Anforderungen und Veränderungen im Tätigkeitsspektrum festgestellt (Schiersmann 2001). Die Notwendigkeit einer sowohl interdisziplinären als auch spezifisch erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Managementtheorie für die öffentliche Erwachsenenbildung wurde empirisch erschlossen (Sauer-Schiffer 2000). Aus der Perspektive der Organisationsentwicklung im Bereich betrieblicher Weiterbildung ist bekannt, wie die Planungsspielräume durch die Struktur und die strukturelle Einbettung der Abteilungen für Weiterbildung bestimmt werden und wie sich Bildungsmanagement in seiner Funktion an innerinstitutionellen Vorgaben auszurichten hat (Bäumer 1999). Eine empirische Erschließung der faktischen Mechanismen der Leitungstätigkeit steht bisher noch aus.

Für die folgende Vorstellung einer Untersuchung im Rahmen meiner Dissertation wird von einer systematischen Trennung von Bildungsmanagement und Programmplanungshandeln ausgegangen und Bildungsmanagement als Untersuchungsgegenstand fokussiert. Dabei wird Bildungsmanagement als Leitungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen verstanden, ohne es auf die genuine Berufsposition der Leiterin/des Leiters einer Institution festzulegen.

1. Fragestellung und Zielsetzung

In der Untersuchung geht es darum, Mechanismen von Bildungsmanagement in Institutionen der Erwachsenenbildung aus der Binnenperspektive zu erschließen. Es wird kein normativer Zugang zum Gegenstandsfeld gewählt, vielmehr sollen die faktische Wirklichkeit der in unterschiedlichen leitenden Funktionen Tätigen in unterschiedlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen und deren Selbstauslegungen erschlossen werden. Die forschungsleitende Fragestellung ist, was Bildungsmanagement ausmacht, was dazu gehört, und ob es unterschiedliche Modi oder Typen von Bildungsmanagement gibt oder ob sich ein Kernmodus herauskristallisiert. Die Erschließung der Handlungskontexte soll verdeutlichen, wovon diese Modi des Handelns abhängen und wovon sie determiniert werden. Unter Berücksichtigung der organisationsstrukturellen Bedingungen werden sowohl die je individuellen Handlungsfacetten und Auslegungen als auch die generalisierbaren Mechanismen und die darin zum Ausdruck kommenden Wissensanforderungen und Wissensfelder betrachtet. Das spezifisch Erwachsenenpädagogische in der Leitung von Erwachsenenbildungsein-

richtungen, die Tätigkeitsspektren, verwendeten Instrumente und das dazugehörige Wissen sollen ausdifferenziert werden. Strategien und Instrumente, z. B. der Entscheidungsfindung und des Entscheidungshandelns, werden einer Interpretation zugeführt. Es interessieren weniger die bildungspolitischen Vorgaben als vielmehr die Konsequenzen bildungspolitischer Entwicklungen in den Tätigkeiten und Anforderungen der Individuen.

In der Folge soll sich durch eine kategoriale Öffnung und Interpretation die interdisziplinäre Mischung der Wissensinseln von Bildungsmanagement herauskristallisieren und die Spezifik für die Leitung erwachsenenpädagogischer Einrichtungen aufgezeigt werden, ohne aber die Komplexität aufzubrechen und zu reduzieren. Zum einen wird systematisch eine empirische Abgrenzung zum Programmplanungshandeln als professionellem Handlungsfeld realisiert, zum anderen wird aber auch nach dem Verhältnis von Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement gefragt, nach den Schnittstellen, den Abstimmungen und den Abgrenzungen, nach den Synergien und den durch das Bildungsmanagement eröffneten Möglichkeitsräumen und Rahmensetzungen. In den Fällen, in denen Programmplanungstätigkeiten und Leitungsanteile übernommen werden, werden systematische Differenzierungen der Aufgabenfelder vorgenommen.

2. Methodischer Zugang

Insgesamt wurden 8 Personen in leitenden Positionen bei unterschiedlichen Erwachsenenbildungsträgern in unterschiedlichen Bundesländern je eine Woche lang arbeitsplatzanalytisch untersucht, um Spektren zu erschließen und Generalisierungen trägerübergreifend treffen zu können. Die Bandbreite der untersuchten Personen in Leitungsfeldern umfasst die stellvertretende Volkshochschulleitung, die Leitung, die Regionalleitung bzw. die geschäftsführende und pädagogische Leitung in konfessionellen Einrichtungen bis hin zur Personalentwicklungsleitung im größeren Unternehmen und der Großprojektleitung in einer kommerziellen Einrichtung.

Methodisch wird auf ein dreistufiges qualitatives Triangulationsverfahren zurückgegriffen, wie es sich für die Arbeitsplatzanalysen von Programmplaner/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung als gegenstandsadäquat und differenziert erwiesen hat (Gieseke/Gorecki 2000).

1. Systematische teilnehmende Beobachtung nach einem kategorialen Raster: Es werden eine Woche lang während der gesamten Dienstzeit die faktischen Tätigkeiten festgehalten, der zeitliche Umfang der Tätigkeiten, der inhaltliche Kontext, zu welchem Ergebnis die Tätigkeit führt,

welche Folgetätigkeiten damit verbunden sind und welche systematischen und begrifflichen Zuordnungen die Handelnden selbst vornehmen. Die Beobachtungen bilden die Grundlage für eine Kategorisierung des Handelns.

2. Fokussierte Interviews: Diese finden ein- bis zweitägig statt. Sie beziehen sich auf die faktischen Tätigkeiten der Tagesabläufe und dienen zum einen der Kontexterschließung und der Interpretation, zum anderen der Spezifizierung und Beschreibung der Tätigkeitskategorien. Die kategorialen Begrifflichkeiten werden kommunikativ erarbeitet bzw. durch die inhaltliche Struktur der Tätigkeitszuschreibungen gewonnen und begrifflich mit der Fachsystematik abgestimmt. Gleichzeitig sind die Interviews ein Bestandteil der kommunikativen Validierung, da sie die kategorialen Zuordnungen handlungsinterpretierend vorgeben.
3. Expert/inneninterviews: Es findet je ein konzeptionelles Interview statt, in dem die individuellen Mechanismen des Bildungsmanagements erschlossen werden.

Der Umfang des erhobenen Datenmaterials umfasst ca. 250 Seiten Beobachtungen, 21 Tagesinterviews (ca. 13 h) und 8 Expert/inneninterviews (ca. 13 h).

Im Folgenden sollen zwei Teilergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden: Zum Typus Leitungstätigkeit in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen werden vier Schwerpunkte erläutert. Anschließend wird das finanzielle Management für eine nähere Interpretation herangezogen.

3. Bildungsmanagement als Leitungshandeln in öffentlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen

3.1 Das tägliche Management von Leiter/innen

Von den faktisch beobachteten Tätigkeiten her bilden das interne organisationsstrukturelle Ablaufmanagement, das Selbstmanagement, die Personalentwicklung/Personalführung und das finanzielle Management den Kern der Leitungstätigkeit. Diese Tätigkeitsfelder durchdringen sich und sind miteinander vernetzt. Die teilnehmende Beobachtung zeigt – sowohl vom Zeitraum als auch von der Anzahl der Handlungen her –, dass die primäre Aufgabe der Leitungstätigkeit das interne organisationsstrukturelle Ablaufmanagement bildet. Es umfasst die Strukturierung von verwaltungstechnischen und pädagogischen Arbeitsabläufen, die Schaffung funktionaler Organisations- und Ablaufstrukturen, die strukturelle Einbettung und Absicherung von Projekten, die Koordination von Tätigkeiten und Abläufen, die Versorgung der Mitarbeiter/innen mit den für ih-

ren Arbeitsbereich relevanten Informationen, die Absicherung des Informationsflusses generell, die Vernetzung der Mitarbeiter/innen untereinander. Das interne organisationsstrukturelle Ablaufmanagement stellt das Gerüst für die Funktionsfähigkeit der Einrichtung dar und sorgt für den möglichst reibungslosen Ablauf im täglichen Arbeitsgeschehen. Die Organisations- und Ablaufstrukturen mit den darin eingebetteten kommunikativen und handlungstechnischen Abläufen werden überlegt, beobachtet, kontrolliert, koordiniert, strukturiert, erweitert, umstrukturiert, vernetzt oder aufgegeben. Diese Tätigkeitskategorie wird von den Leiter/innen als Management begriffen. Dazu gehören Absprachen und der Informationsaustausch in Teamsitzungen, aber auch die Überwachung des Verwaltungsablaufes und des kollegialen Zusammenspiels der Mitarbeiter/innen, nachdem z. B. die Stelle einer Verwaltungsleiterin neu eingeführt werden konnte. Auch in der Selbstauslegung der Leiter/innen ist dies die vordergründige Leitungsaufgabe.

Das Selbstmanagement als zweiter Arbeitsschwerpunkt umfasst alle Tätigkeiten, die der Herstellung und Absicherung der eigenen Arbeitsfähigkeit für die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben und der Koordination der eigenen Tätigkeit dienen. Das Selbstmanagement ist ein Schlüssel zur Vorbereitung und Wahrnehmung der anderen Managementtätigkeiten. Permanent werden Prioritätensetzungen, Bündelungen, Differenzierungen vorgenommen und Zeitplanungen verändert. Vorgänge für unterschiedliche Sachverhalte werden sortiert, Projektplanungen und vorbereitende Konzeptionsarbeiten strukturiert und weitere Vorgehensweisen entschieden, die in der Regel kürzere Handlungsketten nach sich ziehen, welche wiederum mit Delegationen verbunden sind. Die Handlungsdichte für diese Tätigkeitskategorie ist besonders hoch. Das Selbstmanagement ist immer mit anderen Aufgabenfeldern und Vorgängen vernetzt; so wird beispielsweise mit dem Sortieren und Erledigen von Post oder Email eine Vielzahl komplexer Tätigkeiten und Vorgänge ausgelöst, die in alle Leitungsfelder hineinreichen. Auffällig ist der hohe Anteil an Selbstverwaltung, der von den Leiter/innen selbst vorgenommen wird. Ein Vertrauensverhältnis zur Verwaltung besteht nicht. Mit Ausnahme des Bereiches des Zeitmanagements wird das Selbstmanagement nicht vordergründig als eigene Tätigkeitskategorie begriffen.

Der dritte Arbeitsschwerpunkt besteht in der Personalentwicklung und Personalführung. Personalentwicklung meint alle diejenigen Tätigkeiten, die auf die Erweiterung des Tätigkeitsspektrums oder den betriebsinternen Aufstieg einzelner Mitarbeiter/innen abzielen und die mit einer beruflichen – oder persönlichen – Entwicklungsmöglichkeit verbunden sein können. Unter Personalführung werden alle – meist kommunikativen – Aktivitäten gefasst, die der Aufrechterhaltung der personalen, innerinstitutionellen Arbeitsfähigkeit und damit der

personalen Passfähigkeit eines organisationsstrukturellen Ablaufes bzw. der Pflege des Teams dienen. Personalführung und innerinstitutionelles organisationsstrukturelles Ablaufmanagement bedingen sich wechselseitig und werden aufeinander abgestimmt, indem auch auf Möglichkeiten der Personalentwicklung zurückgegriffen wird. Faktisch hat Personalführung in öffentlichen Institutionen innerhalb der einzelnen Tätigkeitsbereiche eine übergeordnete Rolle: Teampflege und -stabilisierung sind aufgrund eines strukturellen Finanzmangels sowie aufgrund permanenter struktureller Veränderungen alltägliche und prioritäre Aufgaben. Diese Entwicklung führt zu einer Statik der Institutionen, die ihren Ausdruck darin findet, dass die Organisationsstrukturen den Leistungsressourcen des Personals zum einen – meist entdifferenzierend – angepasst werden müssen. Zum anderen heißt dies, dass sowohl das pädagogische als auch das verwaltungstechnische Personal stärker psychologisch und sachlich-inhaltlich begleitet und motiviert werden muss, um die komplexer werdenden Anforderungen ausfüllen zu können. Statik bedeutet auch, dass Innovationspotenziale zunehmend schwieriger mobilisiert werden können, da die vorhandenen Strukturen und Personalressourcen keine qualitativen Entfaltungspotenziale mehr zu bieten haben.

Die Möglichkeiten der Personalentwicklung variieren mit der finanziellen und strukturellen Situation der Einrichtung, diese durchdringen sich. Da für die Mitarbeiter/innen Aufstiegschancen oder – als Anreiz gedachte – finanzielle Gratifikationen so gut wie nicht gegeben sind, sucht die Leitung nach Entwicklungsmöglichkeiten, die für die Mitarbeiter/innen eine persönliche und soziale Befriedigung bedeuten. Die Instrumente der Personalentwicklung und Personalführung sind überwiegend Einzelgespräche, gemeinsame Frühstücksrunden und Mittagessen und besonders Teamsitzungen. Teamsitzungen werden dann eingesetzt, wenn Vorgänge oder Aufgabenbereiche miteinander vernetzt werden müssen, das Team als solches stabilisiert werden muss und Prozesse, Projekte und Arbeitsabläufe durch gezielten Informationsaustausch gebündelt werden müssen.

3.2 Finanzielles Management als Leitungsanforderung

Im Folgenden wird die Kategorie des finanziellen Managements anhand des empirischen Materials breiter vorgestellt und interpretiert. Die Interviews zeigen, dass das finanzielle Management zu einer Hauptaufgabe von Leitung erwachsen ist und eine Verschiebung in den Tätigkeitsanforderungen, im Denken und Handeln nach sich gezogen hat.

Das finanzielle Management umfasst die Absicherung, Kontrolle und Übersicht über die Verwendung und Bereitstellung sowie den Erwerb und den Nachweis von Geldern. Es zieht sich durch alle Aufgabenfelder und stellt eine von außen vorgegebene Bezugsgröße, eine sogenannte Steuerungsgröße dar, die

von den Leiter/innen akzeptiert wurde, ohne das Leitungshandeln den finanziellen Vorgaben zu unterwerfen. Diese Entwicklung ist ein Ergebnis des in den letzten Jahren voranschreitenden staatlichen Rückzugs aus der Weiterbildung, der Überbetonung von Betriebsförmigkeit und der Ökonomisierung von Weiterbildung.

Die komplexe Aufgabe der Leitung in Weiterbildungsinstitutionen wird von der Bildungspolitik rein nach Kostengesichtspunkten beurteilt. Für die Aufrechterhaltung bildungspolitisch wichtiger Themenbereiche im Profil von Institutionen, die wenig Geld erwirtschaften, werden die Institutionen mit Kürzungen sanktioniert und – parteienunabhängig – nach Opportunitätsgesichtspunkten, trotz eines Globalhaushaltes, zu stromlinienförmigen Profilangleichungen und Preiserhöhungen aufgefordert. Dieser opportunistische Umgang mit Finanzanforderungen führt zu einer Entdifferenzierung aller Tätigkeitsbereiche von Erwachsenenbildung, wobei insbesondere die Leiter/innen davon betroffen sind. Diese sind mit einer permanenten „double bind"-Situation konfrontiert: nämlich kostendeckend und möglichst sparsam Bildungsarbeit möglich zu machen, dabei gleichzeitig die Qualität zu erhöhen und mit zunehmend weniger Personal (welches z. T. nicht einmal mehr selbst ausgesucht werden kann, sondern vom Arbeitsamt zugewiesen wird) zum institutionellen Existenz- und Profilerhalt durch Drittmittelerwerb beitragen zu müssen – anders formuliert: gleichzeitig eine Komplexitätserhöhung der Aufgabenbereiche abfedern und integrieren zu müssen, ohne dass diese Bemühungen eine adäquate Unterstützung finden.

Das finanzielle Management wird je nach finanzieller Gesamtsituation, struktureller Trägereinbettung, innerstrukturellen Bedingungen und finanziellen Vorgaben der öffentlichen Hand gesteuert. Die Übernahme des Steuerungsbegriffes ins eigene Begriffsrepertoire zeigt an, dass Leitung sich dieser neuen Herausforderung stellt. Steuerung symbolisiert eine höhere Entscheidungs- und Handlungseffizienz, signalisiert Modernität und ist Ausdruck der Anstrengungen, das ökonomische Denken und Handeln ins Leitungshandeln zu integrieren. Begrifflich werden betriebswirtschaftliche Ausdrucksweisen zum sprachlichen Alltag: „Das Budget steuern", „übersteuern", „Steuerungsvorgaben", „Steuerungsdaten", „Steuerungsmodi", „managementbedingte Mehreinnahmen" etc. Dabei wird versucht, die pädagogische und verwaltungstechnische Leitung mit der finanziellen Argumentation zu vernetzen. Das finanzielle Management ins Leitungshandeln zu integrieren wird als besondere Herausforderung aufgefasst.

Die finanziellen Vorgaben bilden einen Rahmen für die Realisierung der Programmplanung. Besonders am Anfang des Aufbaus einer Institution oder wenn die Leitungsstelle neu besetzt wird, ist es wichtig, den Umgang mit Gel-

dern sinnvoll zu gestalten. Die Leiter/innen sind bestrebt, durch die sinnvolle Verteilung von Geldern auf die verschiedenen Fachbereiche eine kreative Kultur für eine vielfältige Programmplanung in einer Institution zu gestalten.

Unter den neuen Bedingungen, unter denen die finanziellen Vorgaben zunehmend mit Einschränkungen verbunden sind, wird jetzt versucht, entstehende Finanzlücken durch eine qualitätsvolle und nach wie vor kreative Programmplanung abzufedern. Dafür werden unterschiedliche Strategien entwickelt: Der Markt wird als Steuerungsfaktor für das Zustandekommen eines Angebotes funktionalisiert. Marktorientierung ersetzt unter Rückzug auf das Finanzargument die Angebotsorientierung, was eine Entpersonalisierung der potenziellen Teilnehmer/innen bedeutet sowie im Falle der Leitung eine Reduktion der Komplexität. Dadurch können die Leiter/innen entscheiden, dass die Planungsautonomie der pädagogischen Mitarbeiter/innen nicht angetastet und weiteren programmplanerischen Einschränkungen nicht in vorauseilendem Gehorsam vorgegriffen wird. Sie unterwerfen sich auch nicht dem öffentlichen Geldgeber, sondern versuchen, sich die abwägende Entscheidungsautonomie zu erhalten.

Leitung wird besonders dann im Hinblick auf finanzielle Abwicklungen aktiv, wenn Gelder für Programmplanung abgesichert werden müssen, wie z. B. in Situationen, in denen Gelder gekürzt wurden und es Möglichkeiten gibt, diese zurückzufordern. Dann hat die Finanzakquise Vorrang vor allen anderen Tätigkeiten. Diese Aktivitäten zur Absicherung der finanziellen Rahmenbedingungen von Programmplanung ziehen einen vernetzten Prozess an Verhandlungen und Absprachen nach sich, die mit bildungspolitisch wichtigen Stellen geführt werden müssen, um Vorgänge entsprechend erfolgreich platzieren zu können. Die Fragen des finanziellen Managements werden dann selbstverständlich auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet und bedient. Die bildungspolitische Lobbyarbeit erfährt auf diesem Wege eine Aktivierung, da die Erhaltung der Planungsautonomie zu den wichtigsten Zielen von Leitung gehört. Bildungspolitische Lobbyarbeit und finanzielles Management sind dafür eng miteinander vernetzt. Es wird auf strategischen Wegen in das überinstitutionelle Gefüge eingegriffen und versucht, bildungspolitisch Einfluss auf die finanzielle Lage der Institution zu nehmen. Oftmals müssen im Vorfeld bildungspolitische Vernetzungen reaktiviert oder hergestellt werden, um relevante Informationen für strategisches Handeln nach außen zu erhalten.

Geht es momentan – funktional gesehen – zuvorderst darum, das Leitungsdenken zu ökonomisieren, so ist der notwendige Gegenakzent die Re-Pädagogisierung, d. h. eine Aufrechterhaltung der pädagogischen Handlungslogik für das Leitungshandeln in Erwachsenenbildungseinrichtungen: So machen sich

z. B. an der Festlegung der Entgeltstruktur grundsätzliche pädagogische Prämissen der Einrichtung fest, die von den Leiter/innen kompetent entschieden werden müssen: Welche Teilnehmer/innen sollen angesprochen werden, wie ist ihre soziale und finanzielle Situation, welche Bildungsangebote müssen für welche Teilnehmergruppen im Programmprofil realisiert werden? Grundsätzliche Vorstellungen über den öffentlichen Bildungsauftrag von Erwachsenenbildung und damit der Institution, Wissen über Bildungs- und Lernprozesse, die in einem Gesamtprogramm einer Institution ihren Niederschlag finden, gestalten das Profil einer Institution, welches von den Leiter/innen nach innen gebündelt und nach außen vertreten werden muss.

Selbst wenn eine Geschäftsführung für die Ausführung der Kosten- und Leistungsrechnung zuständig ist, wird diese von der Leitung übernommen, wenn die pädagogische Spezifik der Bildungsarbeit in der Kosten- und Leistungsrechnung zum Ausdruck gebracht werden muss. Reine Rechnungstechnik kann der Institution unter Umständen schaden. Es kostet dann größte Mühe, die Differenzierung der Programmplanung und des Profils aufrecht zu erhalten, da die aufgezwungene Kosten- und Leistungsrechnung nicht in der Lage ist, die tatsächliche Leistung einer Erwachsenenbildungsinstitution abzubilden. An dieser Stelle wird die Dysfunktionalität eines aufgezwungenen, unmodifizierten Leistungsinstrumentes deutlich, eine weitere Erscheinungsform des derzeitigen opportunen Umgangs mit öffentlicher Erwachsenenbildung.

Leitung bildet die transformatorische Scharnierstelle zwischen finanziell-bildungspolitischem Außendruck und pädagogisch-innerinstitutionellem Selbstanspruch. So steht neuerdings das Argument der Nachfrageorientierung dem der Wirtschaftlichkeit gegenüber, da die von bestimmten Zielgruppen, z. B. von Ausländer/innen nachgefragten Sprachkurse mit einem spezifischen Preisniveau nicht unbedingt den wirtschaftlichen, also kostendeckenden Anforderungen entsprechen. Diese Widersprüche werden mit einer pädagogischen Begründung über Aktivitäten im finanziellen Management ausgeglichen: beispielsweise durch die Umschichtung von Geldern, um an dem bildungspolitischen Selbstanspruch festhalten zu können. Die Leiter/innen sind für die Erhaltung des Gestaltungsspielraumes einer vielfältigen Programmplanung für ihre pädagogischen Mitarbeiter/innen zunehmend gezwungen, nach außen mit betriebswirtschaftlichen Kategorien der Kosten- und Leistungsrechnung zu argumentieren. Finanzielle Überlegungen im Sinne der Kosten- und Leistungsrechnung anzustellen bedeutet, zu prüfen, welche Ziele verfolgt werden, und welche gesellschaftlichen und institutionellen Konsequenzen Einsparungen an welchen Stellen nach sich ziehen, und innerhalb dessen eine eigene Position zu entwickeln und ins Handeln zu übernehmen.

Es fällt besonders leicht, mit dem Kosten- und Leistungsargument umzugehen, wenn dadurch die Entscheidungsautonomie für das eigene Management erhöht wird. So wird das Kostenargument angeführt, wenn es darum geht, Ablaufstrukturen zu verbessern. Management meint dann eine Leistungs- und Ergebnisorientierung.

Ein neues Aufgabenfeld ist die Akquise von Drittmitteln. Diese wird als eine Möglichkeit genutzt, die profilbildenden Themen trotz Kürzungen zu verfolgen und Innovationen in Konzeptionen, im Programm oder in der Organisationsstruktur der Einrichtung vorzunehmen. Dabei handelt es sich auch um eine Strategie zur Entlastung des regulären Finanzetats. Die finanzielle Verteilung der erworbenen Gelder im Haushalt wird von den Leiter/innen nach anstehenden Prioritäten vorgenommen. Das finanzielle Management hängt eng mit den Möglichkeiten der Personalentwicklung und Personalführung zusammen. Momentan ist dabei die zentrale Anforderung, die Qualität von Lehre und pädagogischer Arbeit durch das Ringen um Personalkosten und Dozentenhonorare zu erhalten.

Anmerkung

1 Der Managementbegriff, der aus dem englischen übernommen wurde, umfasst das Planen, Organisieren, Anleiten und Kontrollieren (Nuissl 1998).

Literatur

Bäumer, J. (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München und Mering

Decker, F. (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. München

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114

Meisel, K. (1999): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Opladen, S. 430-442

Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 2. überarb. Aufl. Neuwied u. a.

Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 23-34

Nuissl, E. (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE

Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster, New York u. a.

Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

Ursula Sauer-Schiffer

Frauen in Leitungspositionen der Weiterbildung

Es ist gesellschaftliche Realität, dass immer mehr Frauen Leitungspositionen innehaben. Dies gilt auch für den Weiterbildungsbereich. Es ist aber auch Realität, dass so gut wie gar nichts über die berufliche Sozialisation, über den Berufsalltag von Leiterinnen in der Erwachsenenbildung oder gar über die Leitungspersönlichkeit bekannt ist.

Mit meiner Untersuchung zum „Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung" versuche ich, diese Forschungslücke zu schließen, indem ich mich mit der Leitungspersönlichkeit und ihrem beruflichen Selbstverständnis befasse. Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse meiner Habilitationsschrift, die 1997 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angenommen wurde.[1] In einem ersten Abschnitt werde ich den Fragen nachgehen, warum das Wissen über Frauen in Leitungspositionen heute notwendig ist und warum ich mich mit diesem Thema beschäftigt habe, in Zeiten, in denen Frauen und Männern in allen Bereichen menschlichen Lebens Gleichheit zugesichert wird (1). Daran anschließend soll ein Überblick über die Anlage und die Methoden der empirischen Untersuchung gegeben werden (2). Im dritten Abschnitt werde ich die Ergebnisse referieren. Zunächst stelle ich die „zentralen Themen" der Leiterinnen vor (3.1). Hier wird deren institutionelle und berufliche Prägung sowie der Zusammenhang kollektiver und biographischer Erfahrungen und deren berufliche Selbstverortung analysiert. Daran anschließend stelle ich die Ergebnisse zu den lebensstiltypischen/persönlichkeitsabhängigen Leitungsstilen vor (3.2). Hierzu sollen an den zwei Stildimensionen „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen" und „Leiten als Mittel der Rebellion" die wesentlichen lebensstiltypischen Entwicklungen der Wahrnehmungsschemata idealtypisch beschrieben und anschließend die Interaktions- und Kommunikationsformen des jeweiligen Typs in Bezug auf das Leitungsverhalten und die Mitarbeiter/innenführung in der Erwachsenenbildung analysiert werden.

Abschließend werde ich einige Bezugsgrößen für die Konzeption eines interaktionistisch-personbezogenen Managementmodells für die Erwachsenenbildung skizzieren (4).

1. Enttraditionalisierung und Modernisierung der Berufs- und Geschlechterrollen

Der Frage, warum es heute (noch) notwendig ist, Frauen in Leitungspositionen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu rücken, möchte ich in drei Begründungen nachgehen.

Erster Begründungszusammenhang: Die Berufsarbeit unterliegt heute wirtschaftlichen und vor allen Dingen soziokulturellen Veränderungen.

Veränderungsprozesse im Erleben der Berufsarbeit – nicht nur in der Erwachsenenbildung – sind vor allen Dingen auszumachen in neuen Werten, Ideologien und Legitimationen. Das trifft vor allem auf den Wertewandel zu, der sich in Bezug auf die Geschlechterfrage ausmachen lässt. Stichworte sind hier die Feminisierung der Arbeitswelt (ein Diktum der Beckschen Individualisierungsthese) oder die These von Frauen als Humankapital der Zukunft. Das Umdenken und die gebotene Neuorientierung führen zu personellen und konzeptionellen Unsicherheiten im Weiterbildungsmanagement.

Frauen in Leitungspositionen sind immer noch in der Minderheit, auch in der öffentlich geförderten Weiterbildung trifft dies auf Frauen in Leitungspositionen zu. Die kontrovers geführte Diskussion um die Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungspositionen will ich hier nicht aufgreifen. Es ist müßig, sich hierüber auseinander zu setzen, da die Diskussion in Zuschreibungen aller Art endet – und häufig auf Defizitzuschreibung bei Frauen und Schuldzuweisung bei Männern hinausläuft. Meines Erachtens greifen viel subtilere Machtmechanismen der hierarchisch strukturierten Organisationen, die Frauen subjektiv abhalten und objektiv behindern, in Leitungspositionen zu gelangen und dort gemäß ihren Fähigkeiten erfolgreich zu arbeiten. Allein die quantitative Anzahl an Theorien und Veröffentlichungen und die breit angelegte Diskussion über Benachteiligungen von Frauen machen deutlich, dass Frauen eine andere, schlechtere Ausgangssituation für den Start in ein erfolgreiches Berufsleben haben, da in den Köpfen derjenigen, die die Karriere fördern, aber auch bei den Frauen selbst diese Rollenzuweisungen und Rollenerwartungen vorhanden sind. Aus der Managementforschung (vgl. u. a. Bischoff 1990 und 1992; Goos/Hansen 1999) weiß man, dass rollenstereotype Zuweisungen und Vorstellungen auf allen Führungshierarchieebenen weiterhin existieren.

Zweiter Begründungszusammenhang: Der Wandel des Erwachsenenbildungsbereichs

Der Erwachsenenbildungsbereich ist ein Arbeitsfeld für Frauen. Frauen sind und waren in der Erwachsenenbildung immer auch Gestalterinnen. Auf der

anderen Seite ist der Weiterbildungsbereich ein relativ junges Arbeitsfeld, und die Professionsforschung belegt eindeutig die Schwierigkeiten, die erwachsenenpädagogisch planend-disponierenden Tätigkeiten zu beschreiben. In der Regel ist das Leitungspersonal eher mit den fachlichen Inhalten seiner Profession befasst. Es ist kaum oder gar nicht auf Führungs- und Leitungsaufgaben vorbereitet. Leitungs- und Führungshandeln wird als professionsrelevantes Wissen vorausgesetzt.

Darüber hinaus besteht eine weitere, bereits angedeutete Schwierigkeit: Pädagogisches Können ist schwer zu fassen. Übereinstimmend stellt man in der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung fest, dass die zentralen Ressourcen erwachsenenpädagogischen Könnens Berufserfahrungen und die Biographien sind. Dies belegen Gieseke (1989) für die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/innen sowie Kade (1989) für die Kursleitertätigkeit an Volkshochschulen und Harney/Nittel (1995) für die berufliche Weiterbildung. Diese Ressourcen sind für das Leitungspersonal bisher nicht bekannt.

Dritter Begründungszusammenhang: Der Wandel der Vorstellungen und Anforderungen an Leitung und Führung.

In der Führungsdiskussion bzw. im Management ist offenkundig, dass Veränderungsprozesse stattfinden, die insbesondere auf die Person des Leiters, der Leiterin abzielen. Diskutiert wird die Profession der Managerin im Hinblick auf notwendiges innovatives Führungsverhalten. Schlagworte sind Kooperation, Flexibilität, Netzwerkarbeit. Personale Anforderungen nehmen zu. Insbesondere die Fähigkeiten, Mitarbeiter zu motivieren, mit anderen zusammenzuarbeiten sowie das Gespür für die soziale und emotionale Atmosphäre sind im Management von zentraler Bedeutung. Personale Anforderungen erfordern Weitblick, strukturelles und vernetztes Denken und die Fähigkeit, die gesamtgesellschaftlichen, politischen und sozialen Verflechtungen nicht nur bei sich selbst (als Leiterin) zu erkennen, sondern auch in die Mitarbeiter/innenführung zu integrieren.

Fachliche Qualifikationen verlieren ihren Stellenwert. Es ist weniger die Spezialistin als vielmehr die Generalistin gefragt. Die Führungsforschung hat gezeigt, dass fachliches und sachliches Wissen (z. B. über Planung, Organisation und Kontrolle) allein nicht mehr ausreichen, die Führungspositionen adäquat auszufüllen. Neben einem bestimmten Sach- und Fachwissen wird immer mehr das personenbezogene Wissen, also Menschenkenntnis und das Wissen um Beziehungsstrukturen, von Bedeutung für die Qualität des Leitens sein (vgl. hierzu auch Arnold 2000; Erpenbeck 1999; Ulrich/Gilbert/Probst 1993; Winkler 1993).

Resümee aus der bisherigen Analyse: Die Person rückt immer unvermittelter in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns und Verhaltens – und damit ist deren Biographie und deren Persönlichkeit angefragt. Leitungspositionen sind natürlich immer eingebettet in eine Berufsbiographie und in eine Lebensbiographie, und gleichzeitig sind diese Menschen in die Institutionengeschichte eingebunden. Da Frauen vermehrt in Leitungspositionen streben, wird das Wissen um ihre Leitungsvorstellungen, ihre Leitungskonzepte, ihre Handlungsstrategien und ihr Handlungsrepertoire immer größere Bedeutung haben und für Mitarbeiter/innen und „Vorgesetzte" von Interesse sein müssen (vgl. auch Schaufler 2000).

Von der These ausgehend, dass Männer und Frauen unterschiedliche Sozialisationserfahrungen gemacht haben, dass Männer und Frauen immer noch rollenstereotypen Vorstellungen und Erwartungen unterliegen, und ausgehend davon, dass pädagogisches Können, also auch Leitungshandeln, vor allem durch Berufserfahrung und biographisches Ressourcenwissen erlangt wird, ist es angesagt, die Biographien von Frauen auf dieses berufliche Wissen hin abzufragen.

Um es an dieser Stelle zu betonen: Mir geht es in meiner Untersuchung nicht darum, Frauen im Gegensatz zu den Männern als „die anderen" darzustellen, Blockaden und Barrieren ihrer Karriere aufzudecken oder gar einen weiblichen Führungsstil zu entdecken. Es geht vielmehr um die Qualität des Leitungshandelns. Es geht mir darum, die Leitungspersönlichkeiten in ihrer Breite mit ihren Leitungsmöglichkeiten und Vorstellungen von Leitung zu analysieren, so dass die Breite und die Differenzen ihrer Einstellungen und Aktivitäten deutlich erscheinen.

In meiner Untersuchung gehe ich – mit einigen Erweiterungen – von einer These aus, wie sie schon die Individualpsychologin Alice Rühle-Gerstel 1932 formulierte, nämlich, dass Weiblichkeit das Leben bedingt, aber nicht bestimmt: „Biologisches und Soziales stellen für die Individuen jene ‚materielle Basis' dar, welche ihren Werdegang bedingt, aber nicht bestimmt ... Entscheidend ist, was die Frau innerhalb ihres Lebensspielraums mit diesem Faktor – dem Faktor Frausein – anfängt" (Rühle-Gerstel in Sauer-Schiffer 2000, S. 83).

Es geht also darum, Frauen als Gestalterinnen wahrzunehmen, eine Analyse ihrer Biographie ohne Wertung vorzunehmen, was bedeutet, sich nicht an gängigen (gesellschaftlichen/männlichen) Bewertungsmaßstäben – wie in der effizienzorientierten Führungsforschung üblich – zu orientieren und die Leiterinnen nicht an vorherrschenden „allgemeingültigen" Normen zu messen. Nur so können die zugedeckten Muster ihres pädagogischen Handelns, ihrer Einstel-

lungen, ihrer verfügbaren (Leitungs-)Kompetenzen und ihrer Vorstellungen von Leitung sichtbar gemacht werden. Es geht darum, Kompetenzen und Fähigkeiten ohne vorherrschende gesellschaftliche Maßstäbe und Bewertungen zu beschreiben und hieraus Strategien für ein qualitativ erfolgreiches Management zu entwickeln. Dies wird immer notwendiger, weil Frauen immer mehr alle Führungsebenen erreichen. Es sollte daher in der neuen geschlechtsspezifischen Managementforschung darum gehen, neue Formen des Umgangs zwischen den Geschlechtern zu entwickeln (sowohl im Umgang unter den Frauen selber als auch unter Frauen und Männern und unter Männern). Dies kann jedoch erst dann eingelöst werden, wenn die zugedeckten Muster, Formen, Einstellungen nicht nur (wie bisher geschehen) der Männer, sondern auch der Frauen aufgedeckt und benannt werden. Diesem Forschungsdesiderat in der Erwachsenenbildung stellt sich diese Untersuchung.

2. Überblick über Anlage und Methoden der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werde ich einen kurzen Überblick über das Forschungsdesign geben und nur auf einige theoretische Grundlagen meiner Untersuchung eingehen.

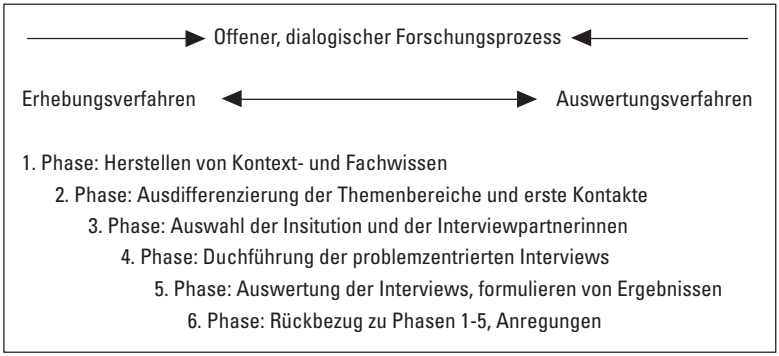


Abb. 1: Forschungsdesign und Forschungsrahmen (Sauer-Schiffer 2000, S. 71)

Ich habe mich in der Untersuchung auf die Leitungsebene von öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen beschränkt und 13 Tiefeninterviews mit Leiterinnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen geführt. Das zentrale Forschungsinteresse besteht darin, individuelle und übertragbare Grundstrukturen zum Leitungsverhalten herauszuarbeiten. Da es in der Weiterbildung kaum Frauen in Leitungspositionen gibt, sie also schnell identifiziert werden können,

wird auf eine genauere Beschreibung der Untersuchungsgruppe verzichtet (zum Methodenverständnis vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 70 ff).

2.1 Die theoretischen Bezüge der Studie

In der Erwachsenenbildung gibt es keine dezidierte Forschung zum Berufsbild des Leiters/der Leiterin. Leitungsforschung in der Erwachsenenbildung liegt im Schnittpunkt von Leitungsperson – Erwachsenenbildung – Leitungshandeln – Organisation oder Institution/Gesellschaft. Wenn in der vorliegenden Untersuchung von einer subjektorientierten Erwachsenenbildung ausgegangen wird, müssen ganzheitliche Leitungstheorien als Folie für die Untersuchung herangezogen werden.

Ich gehe ebenfalls von einem ganzheitlichen Professionalisierungsgedanken aus, der sich nicht nur auf berufliche Faktoren der Leitungsperson (wie Aufstiegsstrukturen in der Erwachsenenbildung, Qualifikation, Handlungskompetenzen) bezieht, sondern auf die Beziehungsstrukturen zwischen Leiterin und Organisation sowie Leiterin und Welt-, Sinn- und Lebenserfahrung, der also Persönlichkeitsstrukturen einbezieht. Demnach ist eine Auseinandersetzung mit Ansätzen erforderlich, die auf Interaktion, Selbst- bzw. Menschenbild und Ganzheitlichkeit angelegt sind.

Folgende theoretische Zugänge wurden für die empirische Untersuchung gewählt:

- interaktionstheoretisch fundierte Erwachsenenbildung (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 14-22; 38-45),
- Professionstheorien (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 46-48),
- Theorien zur Geschlechterforschung (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 58-65; 83-65).

Für die weitere Theoriebildung bietet sich eine Makrotheorie an und zwar die Persönlichkeits- und Menschenbildtheorie nach Adler, die ebenfalls in der Geschlechterforschung angewandt wird (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 76-85). Die Leistungsfähigkeit dieser Theorie liegt in der Sichtweise des Menschen im Bezugssystem von Organisationen: Die Grundprinzipien der Adlerschen Theorie sind das holistische Weltbild, die teleologische Sichtweise und die Annahme, dass jeder Mensch die Disposition zur sozialen Anlage hat. Der theoretische Ansatz erlaubt es, auf die finale Beziehung zwischen Leitungsperson und den anderen am Leitungsprozess Beteiligten zu verweisen. Sie bleibt nicht – wie andere handlungstheoretische Ansätze – bei kausalen Beschreibungen stehen.

2.2 Die Methoden der empirischen Untersuchung

Von der Forschung bisher kaum thematisiert und präzisiert, erfordert die umfassende Thematik eine Methode, die sowohl der Komplexität als auch der Individualität der einzelnen Leiterin gerecht wird (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 70 ff.). Es war daher notwendig, Methoden zu finden, die dieses umfassende Erkenntnisinteresse forschungspraktisch umsetzen.

Die Untersuchung ist von Fragestellung und Gegenstandsbereich her der tiefenpsychologischen Biographieforschung zuzurechnen. Als Datenerhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview gewählt, das der offenen, dialogischen Fragestellung der Untersuchung gerecht wird.

Die Auswertungsmethode setzt sich aus mehreren Verfahren zusammen: forschungsbegleitende „Interpretation", Kurzportraits, Einzelfallinterpretationen, Systematisierungen und Typisierungen. Für die Einzelfallinterpretationen wurde ein Verfahren entwickelt, das die Möglichkeit bietet, individuelle Prozesse empirisch überprüfbar zu machen: Dieses tiefenpsychologische Verfahren der individualpsychologischen Biographiebetrachtung erweitert das Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Es kann für die Pädagogik als hermeneutisch-(psycho-)analytisches *Text*interpretationsverfahren weiterhin genutzt werden (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 92-95).

3. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In meiner Untersuchung habe ich zum einen sog. Schlüsselthemen, d. h. zentrale Themen der Leiterinnen herausgearbeitet, die deren beruflich-institutionelle Identität widerspiegeln, zum anderen habe ich Leitungsstildimensionen analysiert, die Aussagen zur beruflich-personalen Identität erlauben. Wichtig ist: Schlüsselthemen und Leitungsstildimensionen gehören zusammen und geben die berufliche personale Identität von Weiterbildungsmanagerinnen wieder.

3.1 Die zentralen Themen/Schlüsselthemen der Leiterinnen

Es gibt bestimmte kollektive Erfahrungen, die (je nach Persönlichkeit) in berufliche Verhaltensmuster und Wissensbestände einfließen. Kollektive Erfahrungen sind zum Beispiel der Minderheitenstatus von Frauen in Leitungspositionen der Erwachsenenbildung (vgl. hierzu Sauer 1996) oder bestimmte Auswahlphasen und Lebensstatuspassagen. Diese kollektiven Erfahrungen und Wissensbestände manifestieren sich in den folgenden sechs Schlüsselthemen:

1. Die Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung als Symbiose von Leben und Arbeit.
2. Der ganzheitliche, leistungsorientierte und sinngebende Bildungsanspruch.
3. Das Erleben der (Berufs-)Biographie als Pionierin.
4. Die gesellschaftskritische und politische Berufsauffassung.
5. Die Verwaltung als Metapher für Widerstand und Auseinandersetzung.
6. Die permanente Konfrontation mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit.

Betrachtet man die Schlüsselthemen genauer, so zeigt sich, dass allen der soziale Bezug und die Orientierung der Leiterinnen an persönlicher und institutioneller Passung gemeinsam sind. In den Ausführungen der interviewten Leiterinnen wird des Weiteren deutlich, dass neue Werte, neue Ideologien, moderne Rollen und neue Legitimationen in der Erwachsenenbildung eine immer größere Rolle spielen (wie z. B. Chancengleichheit (4), Emanzipation (2, 5, 6), Gesellschaftskritik (4, 6), Beruf als „Berufung“ (1, 2)).

Leiterinnen haben einen besonders flexiblen und sensiblen Zugang zu dieser beruflich-institutionellen Identität. Am besten lässt sich dies am Beispiel des Pionierstatus erläutern. Denn hier wird besonders sichtbar, dass Leiterinnen durch dieses Wissen um ihren Pionierstatus das erforderliche Umdenken und die Neuorientierung im Weiterbildungsmanagement beschleunigen (können). Sie besitzen die Erfahrungen und die Kompetenzen, neue Aufgabenfelder des Leitens zu erschließen (wie zum Beispiel die Beratung des Personals, das Akquirieren neuer Zielgruppen). Sie besitzen weiterhin die Kompetenzen, neue Formen des institutionsübergreifenden Leitens zu implementieren (wie zum Beispiel neue Kooperationsformen oder neue Netzwerke).

Zur Verdeutlichung referiere ich im Folgenden skizzenhaft das dritte Schlüsselthema: Das Erleben der (Berufs-)Biographie als Pionierin. Ich möchte am Beispiel dieses Schlüsselthemas aufzeigen, welche (Leitungs-)Kompetenzen und welches (Leitungs-)Wissen die befragten Leiterinnen aus diesem Erleben entwickelt haben:

Frauen in Leitungspositionen sind Pionierinnen in der Weiterbildung.

Dies gilt für alle befragten Leiterinnen und ist nicht an ein Alter gebunden. Aus dieser beruflichen Selbstverortung haben sie Kompetenzen und Strategien für ihre späteren Leitungsaufgaben abgeleitet, die Berufseintrittphasen der Leiterinnen in die Erwachsenenbildung, Berufskompetenzen und Strategien betreffen:

Erste Phase des Berufseintritts: 50er und 60er Jahre

- viele Chancen zum Ausprobieren eigener Wege

- Durchsetzung eigener Ideen und Ideale
- Lebenserfahrung und interessante berufliche Laufbahn als Voraussetzung für die Einstellung

Zweite Phase des Berufseintritts: Konsolidierungsphase der 70er Jahre

- „kreative Zeit“ Zeit in der Erwachsenenbildung, weil Gelder zur Verfügung stehen und noch keine starren Konzepte vorhanden sind
- Modelllernen (Männer der deutschen Erwachsenenbildung als Vorbilder)
- Kontakte und Netzwerkarbeit
- Kommunikation und kontroverse Diskussionen als Motivation für die Berufswahl

Dritte Phase des Berufseintritts: Phase der Mittelkürzungen im Weiterbildungsbereich ab 1985

- extreme Durchsetzungsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Idealismus
- Umsetzung neuer, unkonventioneller Ideen
- Frauenförderung als Herausforderung (der damit einhergehende „Imageverlust“ als Herausforderung für Leiterinnen <> eigene gezielte Frauenförderung)

Zu erkennen ist, dass sich in allen drei Phasen die Leiterinnen als „Vorkämpferinnen“ für bestimmte Ziele, für bestimmte Ideale und Ideen (vgl. die zentralen Themen/Schlüsselthemen) gesehen haben. Bündelt man die Merkmale der Pionierinnen, dann sind Hauptkennzeichen der eigene Mut, die Entschlussfreudigkeit, die Schnelligkeit des Handelns, die Verantwortung sowie eine allgemeine Kompetenz der „Beweglichkeit“, der Flexibilität, sei es in einer Männerwelt, auf unbekanntem gesellschaftlichen Terrain oder bei bildungspolitisch brisanten Themen.

Pionierinnen sind trainiert, die Ersten, Einzigen oder Besonderen zu sein. Sie waren oder sind die Schrittmacherinnen. Dies beginnt bereits in der Herkunftsfamilie. Hier sind sie die Erstgeborenen in der Geschwisterfolge oder das einzige Kind oder das einzige Mädchen unter Brüdern. Schrittmacherin und Vorkämpferin zu sein, setzt sich fort in der Schule, im sozialen und gesellschaftlichen Aufstieg oder auch in Bereichen der Erwachsenenbildung und letztendlich auch in der Leitungsposition.

Pionierinnen sind fähig zu Veränderungen, sie sind entscheidungsfreudig, neugierig und mutig, verantwortungsbewusst, kooperativ und kommunikativ. Diese allgemein menschlichen Fähigkeiten entwickeln sich nur, wenn sie zuvor selbst erlebt wurden. Die biographischen Selbstbeschreibungen der Leiterinnen belegen, dass sie diese Erfahrungsräume (in den beschrieben drei Phasen) zur Verfügung hatten.

3.2 Biographie und Leitungsstil: Zur Typologisierung von erwachsenenpädagogischem Leitungshandeln

Die gerade beschriebene beruflich-institutionelle Identität von Leiterinnen in der Erwachsenenbildung ist nicht zu trennen von ihrer beruflich-personalen Identität. Dieser Bedeutungszusammenhang kommt im jeweiligen Leitungsstil zum Ausdruck. Wie diese Frauen leiten, kann aus den folgenden, von mir entwickelten und rekonstruierten fünf Leitungsstildimensionen entnommen werden:

- Leiten als Ausdruck ganzheitlichen, sozialen Interesses
- Leiten als Mittel der Rebellion
- Leiten, um die Initiative zu ergreifen
- Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen
- Leiten als vorsichtige Suchbewegung

Diese Einordnung in Dimensionen versteht sich nicht als erneute weibliche Stereotypenbildung oder als systematische Typologie, sondern ist als heuristischer Ansatz zu verstehen. Dabei muss ich betonen, dass die fünf Dimensionen des Leitungsverhaltens Ausdruck der jeweiligen Selbsteinschätzung und des jeweiligen Selbstbildes der Befragten sind. Die fünf beschriebenen Typen sind also idealtypische Darstellungen der Leitungsstile. Das bedeutet: Jeder Leitungstyp besitzt auch – weniger stark ausgeprägt – Anteile des anderen Typs. Jede der fünf Dimensionen beschreibt ein bestimmtes Element, das besonders charakteristisch ist für das Leitungsverhalten. Alle fünf Dimensionen des Leitungshandelns sind als gleichwertig zu betrachten. Es gibt keinen Leitungstyp, der besser, effektiver oder schlechter arbeitet. Jeder Typ hat eine bestimmte Ausprägung mit Vorzügen und Problemen.

Im Folgenden werde ich exemplarisch zwei Biographien, die von Annette Jürgens und die von Petra Richter[2] vorstellen, die für zwei verschiedene Leitungsstile stehen. An ihnen können die Wechselbeziehungen von Biographie, beruflicher Biographie und institutionell gewachsener Biographie sehr gut analysiert werden.

Man kann hier ablesen, wie individuelle Prozesse der weiblichen Biographie professionelles pädagogisches Handeln bedingen. In der empirischen Untersuchung werden verschiedene Bereiche professionellen Handelns thematisiert (vgl. Sauer-Schiffer 2000, S. 132). In diesem Beitrag werde ich mich ausschließlich auf die Bereiche „Einstellung zur Leitung“ und „Leitungsstil und Mitarbeiterführung“ beschränken.

3.2.1 Die Leitungsstildimension „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen“ Analyse des Leitungsstils

Ich werde zunächst am Beispiel der Biographie von Annette Jürgens die Entwicklung der Wahrnehmungsschemata und der lebensstiltypischen Einstellungen zur Dimension „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen“ beschreiben.

Als Drittgeborene wächst Annette Jürgens in einer von Männern und Jungen geprägten Umwelt auf. Ihr Idol ist ihr älterer Bruder, dem sie nacheifert, auf den sie stolz ist, insbesondere wenn er sie in seine Jungenwelt mitnimmt. Durch ihn erfährt sie von den Anstrengungen, die nötig sind, um über den 2. Bildungsweg zum Studium zu kommen. Sie ist stolz auf die Leistungen des Bruders und achtet seine Erfolge. Die Nähe zu Menschen, die nicht den „glatten Weg der Bildung genommen haben“, sondern auf Umwegen über die Erwachsenenbildung, erklärt sie sich aus diesen prägenden Jugenderfahrungen mit ihrem Bruder. Sie, als Mädchen, Tochter und Spielgefährtin ist die Robuste, die Charmante, die Intelligente, die Kreative, die gern im Mittelpunkt steht und auffällt. Diese Eigenschaften haben in ihrer Herkunftsfamilie einen hohen Stellenwert. So erfährt Frau Jürgens früh die Wertschätzung und Bewunderung aller Familienmitglieder, wenn sie zum Beispiel – wieder häufig – positiv auffällt und andere, interessante, für sie „wichtige“ Menschen sie auf ihre positiven Eigenschaften ansprechen.

Im Gegensatz zu ihren Geschwistern nimmt Frau Jürgens den geraden Bildungsweg der Regelschule (über das Gymnasium bis hin zur Universität). Obwohl sie objektiv eine schlechte Schülerin ist, hebt der Vater sie immer wieder als die Intelligente und Kommunikative in der Familie hervor und stärkt so ihr Selbstwertgefühl.

Mit Gleichaltrigen fühlt sie sich am wohlsten, wenn andere ihre Leistungen, ihre Intelligenz, ihren Charme anerkennen und sie bewundern. Ohne angestrengt überheblich zu wirken, genießt sie solche Situationen, in denen sie sich im Menschenbad aufgehoben und bewundert fühlt. So zum Beispiel auf Feten oder Partys, auf denen alle ihre Nähe suchen, weil bei ihr, in ihrer Nähe, immer etwas los ist, weil es Spaß macht, sich mit ihr zu unterhalten, weil bei ihr immer spannende Dinge passieren. „Ich bin sicher ein Typ, der auch schnell – mein Vater hat mich mal zu einem Polterabend meiner langjährigen Lehrerin gefahren, dann hat er mich hinterher gefragt, ob’s da mehrere Annettes gäbe, weil meine Freundinnen mich so oft angesprochen haben, also bin ich schon jemand, der in Gruppen sehr aktiv ist, so auf natürliche Weise“ (S. 23). Ihre Freude am Auffallen durch sprühende Eloquenz, durch Kommunikationsfähigkeit, durch Intelligenz und Erfolg ist auch hier offensichtlich.

Die Schattenseite dieser Disposition ist, dass sie sich schnell in Konkurrenz zu anderen befindet: „Schneller, weiter, höher“ ist ihr Motto, was mit anderen Worten heißt, arbeits- und leistungsorientierter, erfolgsorientierter und kommunikativer sowie auffälliger zu sein.

Annette Jürgens versteht es, sich Situationen zu schaffen, in denen sie sich nicht anstrengen muss, aufzufallen. Sie wählt dafür Sonderwege: Nach dem Besuch eines Mädchengymnasiums studiert sie an einer Technischen Universität, um Wirtschaftslehrerin zu werden. „Als einzige Frau unter Männern“ fällt sie auf, sticht sie aus der Masse hervor. Sie fühlt sich wohl, und es fällt ihr kaum auf, dass sie die einzige Frau ist, denn sie ist aus ihrer Herkunftsfamilie eine Männerwelt gewohnt. Natürlich fällt sie anderen Kommiliton/innen durch ihr extravagantes Studienfach und gleichzeitig durch ihr kommunikatives Auftreten sowie ihre anziehende Art, Beziehungen herzustellen, auf.

Bald bekommt sie an der Hochschule eine der begehrten studentischen Hilfskraftstellen. Schnell wächst sie in die Hochschulhierarchie hinein und wird wissenschaftliche Mitarbeiterin in einer männerdominierten Berufswelt, in einem Fach, das ebenfalls männerdominiert ist. Für Annette Jürgens ist die Arbeitssituation als einzige Frau unter männlichen Mitarbeitern nichts Ungewöhnliches. Sie bezeichnet sich als robust, begabt und mit guten Sachkenntnissen ausgestattet. All diese Eigenschaften erlauben es ihr, mit einer gewissen Eitelkeit aufzutreten, mit dem Bewusstsein, der anerkannte, bewunderte, „begehrte“, bunte Mittelpunkt und Magnet zu sein. Selbstverständlich ist sie sich gleichzeitig immer bewusst, dass „sie als begabte Frau unbedingt von allen gefördert werden muss“.

Im Laufe ihrer beruflichen Arbeit erfährt Frau Jürgens, dass es für sie noch andere Sonderwege gibt, auf die sie sich begeben könnte: Spannender als die Mathematik wird für sie der Erwachsenenbildungsbereich. Allerdings bezeichnet sie ihn als einen „Feuerstuhl“, denn die Erwachsenenbildung gilt für sie als diffiziler und krisenanfälliger Bereich. Indem sie sich von der Männerdomäne Mathematik und von einer erfolgversprechenden wissenschaftlichen Laufbahn abwendet, wird sie mit ihrem – für ihre Kollegen couragierten, wenn auch unverständlichen – Schritt, eine pädagogisch-pragmatische Tätigkeit zu übernehmen, „bewundert“.

Der Einstieg in die Erwachsenenbildung war für Annette Jürgens typisch. Sie inszeniert ihren Auftritt und überzeugt durch kompetentes Selbstbewusstsein: „Ja, ich habe das beste Konzept gehabt, ist klar! Da hab’ ich dann gleich einen Vortrag gehalten. Das Konzept, das ich vorgetragen habe, das habe ich auch dann umgesetzt, das ist klar“ (S. 6). Sie ist sich ihrer Wirkung auf andere

bewusst. Durch ihre inhaltliche Brillanz gestärkt, wird sie als jüngste Volkshochschulleiterin eingestellt. Stolz ist sie, dass sie nie einer Partei beigetreten ist, um diese Position zu erlangen. Nur die eigene Leistung und die eigene Persönlichkeit zählen.

Einstellung zur Leitung

Für exponierte Berufspositionen scheinen Menschen mit einer Basisdisposition wie Frau Jürgens prädestiniert zu sein: Freude und Spaß an der Außendarstellung, eine enorme Leistungsorientierung und eine hohe Wertschätzung sozialer Beziehungen sind Arbeitsbedingungen, die sie favorisieren. Die Motivation für die Arbeit wird zusätzlich gesteigert, wenn sie noch mehr Anerkennung und Beachtung ihrer Person durch die Arbeit erfahren. Innerhalb ihrer Arbeit sind Frau Jürgens diejenigen Tätigkeiten wichtig, mit denen sie im Mittelpunkt stehen kann. Auch hier sind es Sonderwege, die sie einschlägt. Sie erkämpft Sonderbedingungen für benachteiligte Zielgruppen in einer Zeit, in der andere Erwachsenenbildungseinrichtungen um den Erhalt des Status quo kämpfen müssen. Sie aktiviert alle Kräfte, um Sonderkonditionen für die Dozent/innen dieser Zielgruppen zu erkämpfen. Sie riskiert ungewöhnliche Aktivitäten – manchmal etwas an den üblichen gesetzlichen Vorgaben vorbei –, um ihre Sonderwege zu gehen. In diesen Situationen ist sie äußerst motiviert und von den inhaltlichen, pädagogischen Notwendigkeiten ihrer Arbeit überzeugt. Anerkennung und Zuspruch von anderen tritt dann als motivierendes Moment zurück. Im Vordergrund steht ihre Leistung, Ungewöhnliches für andere durchzusetzen.

Leiterinnen mit der Basiseinstellung, durch Leistung im Mittelpunkt zu stehen, neigen dazu, ihren Arbeitseifer zu übertreiben. Sie sind in der Lage, über einen langen Zeitraum auf höchstem Niveau zu funktionieren, wenn sie sehen, dass ihre Erfolge bewundert, anerkannt und beachtet werden. So berichtet Frau Jürgens mit einem gewissen Understatement, dass sie eine „ganz normale“ funktionierende Regelschule in ihrer Volkshochschule hat. Das bedeutet, dass sie den Bereich der nachträglichen Schulabschlüsse überdimensional ausgebaut hat – zum Wohl der Teilnehmer/innen.

Frau Jürgens fällt es schwer abzuschalten. Sie nimmt die Arbeit, auch gedanklich, mit nach Hause. Freizeit und Arbeit fließen ineinander. Jedoch erkennt sie ihre Grenzen in der permanent hohen Leistungsmotivation frühzeitig. Sie schafft Ausgleich, indem sie sich Ruhephasen „verordnet“. Andere Leiterinnen mit ähnlicher Basisdisposition, die jedoch ihre Grundhaltung nicht so klar einschätzen, können häufig ihre (für sie passenden) Stressauslöser nicht frühzeitig genug erkennen und haben dementsprechend Schwierigkeiten. Es liegt nahe,

dass bei Menschen mit dieser Basiseinstellung das Burn-out-Syndrom besonders häufig anzutreffen ist.

Die Arbeitszufriedenheit von Frau Jürgens hängt von der Wertschätzung, der Beachtung ihrer Leistung durch andere ab. Andere, das können die Mitarbeiter/innen, die Dozent/innen, die Presse, die Öffentlichkeit etc. sein. Die Meinung der anderen ist wichtig. Dies ist unter anderem ein Grund dafür, dass sie in manchen Situationen besonderen Wert auf ihre Repräsentationspflichten legt. Ein ausgeklügeltes System an bedeutenden und weniger bedeutsamen Repräsentationsterminen hilft ihr, taktisch klug sich selbst – und damit ihre Einrichtung – ins rechte Licht, in den Mittelpunkt zu rücken. Der Wunsch, Anerkennung von anderen zu bekommen und im Mittelpunkt zu stehen, hängt mit Frau Jürgens bewusster Entscheidung zusammen, eine Leitungsposition an einer mittleren, überschaubaren Volkshochschule zu übernehmen. Der konkrete Kontakt zu den Menschen ist ihr hier eher möglich als zum Beispiel in einer Großstadt. Arbeit und auch Leitung ist für Annette Jürgens nicht von Wert, wenn sie sich nicht mit anderen messen kann, sich von ihnen abheben kann oder wenn sie keine besondere Beachtung findet.

Mitarbeiter/innenführung

Die Mitarbeiter/innenführung steht unter dem Motto: „Wenn die Mitarbeiter/innen meine Linie vertreten und hinter mir stehen, setze ich mich für sie ein und dann kommen wir gut miteinander aus.“ Leiterinnen mit diesem Wahrnehmungsschema pflegen einen entspannten Mitarbeiter/innenführungsstil, denn sie selbst sind es, die am meisten arbeiten. Sie sind es, die leistungsorientiert die vielfältigen Arbeiten übernehmen, auch die, die nicht unbedingt in ihr Ressort fallen. Durch dieses Führungsverhalten sind sie sich der Zustimmung ihrer Mitarbeiter/innen gewiss, allerdings nur, solange die Mitarbeiter/innen nicht ebenfalls mit Arbeit überhäuft werden. Ein markantes Merkmal dieses Leitungsverhaltens ist, dass Frau Jürgens auf verbale Beachtung besonderen Wert legt. Bestätigung und Lob erhöhen die Arbeitsmotivation. Auch das Gegenteil motiviert: Negative Leistungsbeachtung oder gar Nichtbeachtung aktivieren alle Energien. Dann erwacht ihr Kampfgeist.

Für Mitarbeiter/innen, die Frau Jürgens unterstützen, die ihre Ideen und Ideale, ihren „pädagogischen Impetus“ vorantreiben, setzt sie sich ein. Sie fördert sie, sie vermittelt sie in andere Stellen, sie zollt ihnen Achtungserfolge. Es gelingt ihr, Extraverträge, maßnahmenbegleitende Supervision und andere Entlastungen für solche engagierten Dozent/innen zu organisieren, die mit schwierigen Teilnehmer/innengruppen arbeiten. Sie setzt diese Sonderleistungen durch, obwohl der kommunale Haushalt Sparmaßnahmen für die Weiterbildung beschlossen hat.

Dadurch, dass die Mitarbeiter/innen in den „Sonderprojekten“ hinter ihr stehen und ebenfalls erfolgsorientiert arbeiten, verbucht Frau Jürgens große Erfolge mit ihren Konzepten. Sie weiß, dass sie ihre Ideen nur mit engagierten Mitarbeiter/innen durchsetzen kann. Der Kreislauf der sich gegenseitig motivierenden Achtung ist sichtbar. Ein von Frau Jürgens heruntergespielter Nebeneffekt ist, dass sie in der gesamten Region für ihren Kampfgeist „berühmt-berüchtigt“ ist. Sie weiß um die Beachtung und auch um die Bewunderung, die ihr von „ganz oben“, von der zuständigen Regierung für ihren Einsatz entgegengebracht wird. Das wiederum motiviert sie, ihr Team so und nicht anders weiterzuführen. Frau Jürgens' Einrichtung ist bekannt für außergewöhnliche Konzepte. Dadurch hebt sie sich von allen anderen Einrichtungen in ihrer Region ab. Das Motto „Schneller, weiter, höher – aber mit Leistung und Charme“, setzt sie auch hier in die Tat um. Sie scheut sich nicht, mit anderen Einrichtungen um Ressourcen, Teilnehmer/innen, Ansehen zu kämpfen und „Schlachten“ zu schlagen.

Es gibt allerdings auch die Kehrseite: Wenn Mitarbeiter/innen nicht ihren Vorstellungen entsprechen, hat Frau Jürgens keine Scheu, sie „rauszudrücken“, also ihre Weisungsbefugnis zu nutzen.

3.2.2 Die Leitungsstildimension „Leiten als Mittel der Rebellion“

Analyse des Leitungsstils

Auch hier werde ich zunächst die Entwicklung der Wahrnehmungsschemata und der lebensstiltypischen Einstellungen am Beispiel der Biographie von Petra Richter beschreiben.

Petra Richter wächst als Zweitälteste unter vier Jungen in einer katholisch-bürgerlichen Familie auf. Über ihre familiäre Situation berichtet sie, dass sie mädchenuntypisch erzogen wurde, denn eigentlich war sie es, die der „Wunschsohn“ ihres Vaters war. Sie beschreibt sich als aufsässige, schlechte Schülerin, die nur das macht, was sie für richtig hält. Vom Vater wird sie unterstützt und fühlt sich bestärkt, wenn er ironisch-anerkennend ihre Aktionen folgendermaßen kommentiert: „Du machst sowieso, was du willst.“ Ihr Motto lautet: „Lieber selber aktiv handeln, als von anderen und vom Leben bestimmt zu werden“. Sie lernt, dass Angriffe die beste Verteidigung sind. Hiermit kann sie sich am besten bei ihren Brüdern und später auch ihren Mitschülern und Lehrern durchsetzen. Selbst wenn keine Gefahr droht, muss man mit Schwierigkeiten rechnen – so ihre Devise. Gute Angriffe konnte Petra Richter immer über ihr enormes außerschulisches Wissen und über ihr sehr gutes Allgemeinwissen starten. Respektloses Verhalten allem Regelhaften und auch Autoritärem gegenüber kennzeichnet ihr Verhalten also bereits in der Schule. Petra Richters Grundsatz lautet, wenn sie nicht selbst auf sich aufpasst, nicht selber

Veränderungen anstrebt, nicht selbst aktiv eingreift, dann werden andere ihr zuvorkommen.

Die Einstellung, die sie daraus entwickelt, zeigt einen ausgeprägten aggressiven und konfrontativen Kommunikations- und Diskussionsstil. So ist sie in Diskussionen kaum zu ignorieren, da es ihr sehr schnell gelingt, Gesprächsbeiträge anderer in Frage zu stellen. Ihr Argumentationsstil reicht von abwartend vorsichtig über lauernd – bis hin zu offener Konfrontation. Falls sie es ist, die einer Kritik ausgesetzt ist, verhält sie sich offensiv. Sie begründet ihre „rebellische" Haltung und ihren Drang, permanent nach Veränderungen zu suchen, mit ihrer katholischen Erziehung zu bestimmten Werten, für die es sich einzusetzen lohnt. Verbunden mit dieser Vorstellung ist der feste Glaube an die Möglichkeit der Veränderung. Streben nach Veränderung, eine positive Weltsicht und die Überzeugung von der aktiven Gestaltung durch Veränderungen sind für sie Merkmale und Auswirkungen ihrer Erziehung.

Petra Richters rebellische Haltung setzt sich in ihrer Studienzeit fort. Nun sind es Themen wie Ökologie, Frieden und Frauen, die sie aggressiv vertritt. Allerdings tritt sie nie als Wortführerin auf. Wichtig für sie ist, dass sie autonom bleibt. Dies spiegelt sich auch in ihrer weiteren Berufsbiographie. Der Lehrerinnenberuf behagt ihr nicht. Sie will autonom bleiben und die „Freiheiten der Vollakademikerin" haben. Darum wählt sie den damals recht unbekannten und jungen Studiengang Diplompädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Hier fühlt sie sich passend.

Für ihren beruflichen Werdegang ist in ihrer Selbstwahrnehmung wichtig, dass sie gelernt hat, wie soziale Strukturen durch ihr rebellisches Verhalten – wie sie es sagen würde – „rasch aufgemischt" werden können. Wichtig ist, dass sie an der richtigen Stelle von sich reden macht und präsent ist. Ihre berufliche Biographie bestätigt sie in ihrer Überzeugung. Auch Frau Richter zählt, wie Frau Jürgens, zu den Pionierinnen in der Erwachsenenbildung. Beide kommen in der Zeit in die Erwachsenenbildung – Mitte der 70er Jahre –, in der sich die öffentliche Erwachsenenbildung in der Stellenausbauphase befand und genau diese Leiterinnen benötigt wurden.

Einstellung zur Leitung

Wie sich die geschilderten Wahrnehmungsschemata in Leitungspositionen auswirken, soll im Folgenden beschrieben werden:

Zunächst kann über die Leitbilder von Frauen wie Frau Richter gesagt werden, dass sie Leitung als Rebellion für – nicht gegen – ein Anliegen ver-

stehen. Dabei ist Unabhängigkeit das Leitmotiv für ihr Leitungshandeln. Leiterinnen mit kämpferischem, rebellischem Einstellungsmuster fühlen sich den großen Lebensentwürfen verpflichtet. Mit Elan und Einsatz widmen sie sich diesen – ihren – Entwürfen. Routine und Kleinarbeit liegen ihnen nicht.

Die rebellische Einstellung zur Leitung bringt für diese Leiterinnen ein enormes Arbeitspensum mit sich. Da Frauen wie Frau Richter intuitiv Problemen, Arbeitsfeldern und Herausforderungen auf der Spur sind, von denen andere noch gar nicht ahnen, dass es diese Entwicklungen gibt, haben sie ein breites Wissen, enorme Kenntnisse auf allen möglichen Gebieten und besetzen schnell zahlreiche, wichtige Felder. Mit Frau Richters Worten: „Ich bin überall". Das Motto: ‚Mehr Präsenz, mehr Politik, mehr Macht' gilt auch für die inhaltlichen Bereiche ihrer Leitungsposition. Nachteile dieses Leitungsstils sind offensichtlich: Diese Leiterinnen fühlen sich häufig als „einsame Spitze". Und dies mit allen negativen Folgen: „Ich hab' wenig Zeit ... Doch, ich reflektiere darüber, aber ich hab' nicht viel Zeit, es bleibt nicht viel über."

Konflikten gehen Leiterinnen wie Frau Richter nicht aus dem Weg. Im Gegenteil: Sie provozieren sie, wenn nur so eine Lösung herbeigeführt werden kann. Sie scheuen keine Auseinandersetzungen. Sie haben ein Gespür für lauernde Konflikte entwickelt, insbesondere wenn es um (nicht offensichtliches) Machtgerangel in der Verwaltung geht. Sie sehen aber manchmal auch dort Schwierigkeiten, wo es keine gibt. Dieses Leitungsverhalten wird von anderen häufig als überzogen „sensibel" angesehen. Ihr Verhalten provoziert die anderen, da sie sich manchmal unverstanden, beleidigt und angegriffen fühlen. Es wirkt oft streitsüchtig, und das ist für viele Menschen unangenehm, zumal diese Streitsucht Frauen „unweiblich" macht, wie Frau Richter es nennt.

Hier zeigt sich das Phänomen der doppelten Inanspruchnahme von Frauen in Leitungspositionen. Denn: Ihr Verhalten als Frau und als Leiterin wird mit besonderem Maß gemessen – von der Öffentlichkeit und von anderen Frauen. Die Konsequenz: Sie durchlaufen – je nach Einstellung – Sequenzen von Selbstzweifel. Dies bewirkt auch, dass diese engagierten Frauen und insbesondere diejenigen, die der Frauenbewegung nahe stehen, an ihren Prinzipien der Gleichwertigkeit, der Gleichwertigkeit der Leistung verzweifeln und manchmal in alte Ideologeme und Verhaltensweisen zurückfallen. Häufig kommt es zu einer Vermischung verschiedener Rollenzuweisungen: Auf der einen Seite werden Leiterinnen wie Frau Richter von anderen als unabhängige und energische Frauen, auf der anderen Seite als bestimmend-dominant wahrgenommen. Dieser Leitungsstil wirkt manchmal eigensinnig, weil untypisch im Sinne von typisch weiblichem Verhalten. Eine rebellisch-extrovertierte Art, wie Petra Richter

sie entwickelt hat, zielt darauf ab, dies als Mittel einzusetzen – als Machtmittel – und dies zu nutzen für die ihr wichtigen Bereiche der Erwachsenenbildung.

Mitarbeiter/innenführung

Ein herausragendes Merkmal der Mitarbeiter/innenführung ist, dass Leiterinnen wie Petra Richter der Überzeugung sind, dass sie Ansichten, Gefühle und Einstellungen offen und ehrlich ihren Mitarbeiter/innen mitteilen müssen. Sie stellen sich also der Konfrontation. Genau dieselbe Offenheit erwarten sie auch von ihren Mitarbeiter/innen. Und Folgendes ist ebenfalls typisch: Leiterinnen wie Petra Richter empfinden zwar Mitgefühl, wenn Mitarbeiter/innen unter ihrem Stil leiden, lassen sich jedoch nicht beirren in ihrer Einstellung, wenn – aus ihrer Sicht – Änderungen auch gegen den Widerstand des Teams erforderlich sind. Gemäß ihrem Motto „Veränderung geschieht nur durch Handeln" hat Frau Richter den Prozess der Leitungsübernahme, den sie gleichzeitig mit einer Umstrukturierung in ihrer Einrichtung verbindet, durch professionelle Beratungshilfe von außen begleiten lassen. Ihre Haltung und Sichtweise von sich selbst, anders zu leiten als andere, insbesondere anders als ihr Vorgänger, vertritt sie in ihrem Team offensiv mit ihrem eigenen Leitungsstil. „Die sind nicht zufrieden mit mir, nein, ich denke, ich bin denen zu autoritär."

Leiterinnen wie Frau Richter entwerfen nicht nur für sich selbst, sondern auch für ihre Einrichtungen die großen Visionen – und erwarten von ihren Mitarbeiter/innen Ähnliches. Kennzeichen der Beziehung zu ihren Mitarbeiter/innen, ihren Partner/innen und ihren „Vorgesetzten" ist eine spannungsreiche Kooperation.

Hier spielt eine Komponente eine Rolle, die ich zum Abschluss der Biographieanalyse benennen möchte: Leiterinnen wie Petra Richter haben eine „empfindliche Antenne", wenn es um Macht geht. Aus ihrem bisherigen Wahrnehmungsmuster lässt sich recht überzeugend ablesen, dass sie ausgesprochen empfindsam auf jegliche Formen von Macht re-agieren, da sie sich in Hierarchiebeziehungen schnell als Unterlegene fühlen. Dieses Gefühl der Minderwertigkeit taucht insbesondere dann auf, wenn sie Macht als Druckausüben nicht nur auf sich selber als Frau, sondern als Benachteiligte oder Unterlegene erleben. Der eigene „Minderheitenstatus" als Frau in einer Leitungsposition, als Pionierin, ist für Frauen wie Petra Richter grundsätzlich immer ein guter Grund zum Angriff.

4. Schlussbemerkungen: Bezugsgrößen für eine Konzeption eines interaktionistisch-personbezogenen Managementmodells

Zusammenfassend muss nochmals betont werden, dass alle Leiterinnen erfolgreich und ihrem lebensstiltypischen Verhalten gemäß eine Erwachsenenbildungseinrichtung leiten. Sowohl Frauen mit dem Leitungsstil der Frau Jürgens wie auch mit dem der Frau Richter füllen ihre Position aus. Beide Typen thematisieren und erleben die sechs zentralen Themen bzw. Schlüsselthemen ihrer Profession in ihrer spezifischen Art und Weise. Die referierten Ergebnisse belegen sowohl die Ressourcen und Fähigkeiten, die jeder Leitungsstil mit sich bringt, als auch die Probleme, die produziert werden.

Insgesamt betrachtet, belegen die Ergebnisse, dass die eigenen biographischen Erfahrungen und die eigenen Kompetenzen, Schwächen und persönlichen Zugänge als Wissensressourcen für berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung genutzt werden können und bereits genutzt werden. Neben diesen theoretischen Ergebnissen lassen sich auch forschungspraktische Konsequenzen ziehen, indem Bezugsgrößen für ein der Erwachsenenbildung adäquates Managementmodell genannt werden können. Die Bezugsgrößen sind das beschriebene Wissen um die beruflich-institutionelle Identität, die sich in den zentralen Themen/Schlüsselthemen manifestieren, sowie das Wissen um die beruflich-personale Identität, um die Leitungsstildimensionen.

Das Wissen um derartige Selbstkonzepte für Leitungspersonen ist wichtig, weil es die Personen differenzierter und flexibler für die Wahrnehmung der eigenen Arbeit macht. Das Wissen um die Genese und Struktur von Selbstkonzepten wird ein Element gelingender Interaktion und Kommunikation im Leitungsprozess sein – und dies gilt nicht nur für weibliches Leitungspersonal, sondern in der (pädagogischen) Arbeitswelt allgemein. Dieses Leitungsverständnis ist ein Schritt hin auf ein neues Reflexionsniveau, das in Zukunft eine herausragende Rolle spielen wird, wenn es um die Qualität der pädagogischen Arbeit geht.

Und speziell für Frauen in Leitungspositionen gilt: Solange Frauen in Führungspositionen noch in der Minderheit sind, geht es darum, sie als Minderheit zu beschreiben, um rollenstereotype Zuweisungen und Überformung aufzudecken. Es geht darum ‚Kompetenzen und Fähigkeiten außerhalb von (vor)herrschenden gesellschaftlichen (männlichen) Maßstäben und Bewertungen zu beschreiben und hieraus Strategien der Förderung zu entwickeln.

Anmerkungen

1 Die qualitative Studie ist erschienen unter dem Titel „Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung".

2 Die Namen sind erfunden. „Annette Jürgens" und „Petra Richter" gibt es zwar real, sie werden hier aber „idealtypisch" d. h. in ihren Persönlichkeitsmerkmalen überzogen – auf die charakteristische Ausprägung hin – dargestellt. Außerdem sind in die Beschreibung dieser Dimensionen Persönlichkeitsaspekte aus anderen Biographien von interviewten Frauen eingeflossen.

Literatur

Arnold, R. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Bischoff, S. (1990): Frauen zwischen Macht und Mann. Reinbek

Bischoff, S. (1992): Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft. In: Sozialökonomische Beiträge, H. 4, S. 38-45

Erpenbeck, J. (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg

Goos, G./Hansen, K. (1999): Frauen in Führungspositionen. Münster

Harney, K./Nittel, D. (1995): „Also das ... das hat mir der Hegel nicht gesagt, dass ich das machen soll...". Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 332-357

Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn

Sauer, U. (1996): Pädagoginnen in Leitungsfunktionen: Minderheitenstatus als Herausforderung. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 105-158

Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster

Schaufler, B. (2000): Frauen in Führung! Von Kompetenzen, die erkannt und genutzt werden wollen. Bern, Göttingen

Ulrich, H./Probst, G. J. B. (1991): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. 3. Aufl. Bern/Stuttgart

Winkler, W. (1993): Die Struktur der Persönlichkeit. Zur Führungsverantwortung in sozialen Organisationen und im Bildungsbereich. München

Programmforschung

Ulrike Heuer

Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen

1. Programmplanungshandeln: komplexes erwachsenenpädagogisches Handeln

1.1 Programmplanung: das Herzstück professioneller erwachsenenpädagogischer Tätigkeit

Weiterbildung lebt von der Aktualität und Attraktivität ihres Angebots. Bildungsprogramme sind das zentrale Medium für die öffentliche Kommunikation und weisen zugleich die Professionalität der Arbeit einer Bildungseinrichtung aus (vgl. Körber u. a. 1995).[1] Öffentliche Weiterbildung ist nicht auf ein festgelegtes und schwer umsteuerbares Curriculum angewiesen. Aktualität im Weiterbildungsprogramm ist durch flexibles Planungshandeln möglich.

Dieses makrodidaktische Planen zeichnet die Erwachsenenbildung aus. Es enthält viele Handlungsstränge, ermöglicht die große Nähe zu den Klienten und die Transformation neuer Strömungen in Bildungsangebote. Das Programmplanungshandeln gilt als Herzstück professioneller Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke 2000a; Tietgens 1998). Die Erwachsenenbildung nimmt Seismografen-Funktion in der Gesellschaft wahr. Ohne komplexes Planungshandeln wäre dies nicht denkbar.[2] Makrodidaktisches Planen wird auf der Grundlage neuer empirischer Untersuchungen als sukzessives Angleichungshandeln in längeren Zeiträumen mit bestimmten Knotenpunkten charakterisiert (Gieseke 2000a). Dazu werden Arbeitsinstrumente benötigt, die den flexiblen Handlungsanforderungen gut angepasst sind.[3] Voraussetzung für diese Flexibilität beim Planen ist eine solide Verankerung in der Bezugswissenschaft Erwachsenenbildung; denn sonst besteht die Gefahr, zum Spielball von Moden zu werden. Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen (HPM) passen ihr Professionswissen immer wieder neuen Herausforderungen an.[4]

In den 1990er Jahren wurde makrodidaktisches Planungshandeln aufgrund des Wandels von Finanz- und Organisationsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen um Managementhandeln erweitert. Einerseits vergrößern Managementkompetenzen beim Leitungspersonal den Wahrnehmungshorizont (vgl. Gieseke 2000b), andererseits führt eine Dominanz der Management-Perspektive zu

einer Verkürzung der Auslegung von Planungshandeln. Pädagogisches Wissen und betriebswirtschaftliches Wissen folgen unterschiedlichen Referenzsystemen und sind nicht immer anschlussfähig (vgl. Meisel 2001). Umso wichtiger ist es für Planende, beide Bereiche gut zu kennen, d. h. pädagogische und betriebswirtschaftliche Ziele zu unterscheiden und, wenn nötig, Prioritäten zu setzen. Der Bildungsauftrag der öffentlichen Weiterbildungs-Institution ist den Prinzipien von Gerechtigkeit (Teilnahmechancen für alle) und Solidarität (soziale Inklusion) verpflichtet (vgl. Nuissl 2000), und das widerspricht teilweise dem Marktprinzip der Effizienz, d. h. mit wenig Aufwand hohe Erträge zu erwirtschaften.

Die besondere Herausforderung für Planungshandelnde liegt gegenwärtig darin, dass sich nicht nur die Finanz- und Organisationsstrukturen der Institutionen verändern, sondern auch die Lehr- und Lernkulturen. Neue Lernarrangements verändern die Lernorganisation, die Lernziele und auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Informations- und Kommunikationsmedien bestimmen den Wandel der Arbeitswelt und auch der Erwachsenenbildung. Die Handhabung dieser neuen Medien ist zentral und soll zur ‚vierten' Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen werden (Forum Bildung 2000 u. 2001). Ausgelöst durch den Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, steht die Weiterbildung vor neuen Aufgaben. Planungshandelnde müssen auf neue, teilweise widersprüchliche Einflüsse der Ökonomie und der Bildungspolitik reagieren.

Weiterbildung enthält, anders als alle anderen Bildungsbereiche, rasch nutzbares Potenzial, um neue Anforderungen an Lernformen und Lerninhalte aktuell in professionelle Bildungsangebote umzusetzen. Neue Anforderungen resultieren aus einem grundlegenden, technologisch begründeten Wandel der Produktionsformen, die Lernhandeln in neuer Weise kontinuierlich an Arbeitshandeln binden. Daraus folgt:

- Weiterbildung wird, europäischen Standards folgend, zum Bestandteil der regionalen Strukturentwicklung (lernende Regionen). Akteure der Wirtschaft und Bildungseinrichtungen in der Region sollen neue Kooperationen eingehen (Vernetzungen).
- Das Lernverhalten von Erwachsenen muss sich grundlegend verändern (lebenslanges Lernen); die gewandelten Anforderungen an Lernen finden ihren Ausdruck in neuen Lehr- und Lernkulturen, die allmählich über Modellprojekte in den Bildungseinrichtungen zur Entwicklungsreife gebracht und implementiert werden.

Neue Lernorganisation und neues Lernverhalten zu etablieren, führt nicht nur zu Verbesserungen und zu neuen Chancen, sondern bereitet auch Pro-

bleme. So fehlen z. B. noch Überleitungen, die an gewohntes Lernhandeln in der Erwachsenenbildung anknüpfen. Die Radikalität des geforderten Wandels im Lernverhaltens von Erwachsenen wurde bisher eher idealtypisch aus der Perspektive der Teilnehmer/innen und vor allem aus dem Blickwinkel der Anforderungen diskutiert. Wie das geforderte neue Lernverhalten bei Teilnehmer/innen generiert werden kann, ist nicht Gegenstand des Diskurses.

In Weiterbildungseinrichtungen haben sich neue Gestaltungsmodi bei der Programmplanung durchgesetzt. Das Planungshandeln als zentrale Aufgabe folgt längst nicht mehr nur bildungsplanerischen Anforderungen, sondern enthält ebenso marktorientiertes Managementhandeln. Die Erweiterung des Planungshandelns um Managementhandeln erfordert Klärungsprozesse, um die Leistungsfähigkeit des Planungshandelns nicht einzuschränken. Aus der Management-Perspektive werden für Planungsprozesse andere Prioritäten gesetzt als aus der makrodidaktischen Perspektive. Es gilt daher eine Balance zu finden, die optimales Planen erlaubt.

Im Umfeld der Erwachsenenbildung vollziehen sich Veränderungen, die erhebliche Konsequenzen für Planungshandelnde haben. Weiterbildung verfügt über das Potenzial, die Herausforderungen zu bestehen. Leider wird die pädagogische Perspektive im Arbeitsalltag häufig unterschätzt. Eine Besinnung auf den qualitativen Kern des pädagogischen Handelns bindet an den Bildungsauftrag zurück. Erschwerend wirkt gegenwärtig, dass der rasante Wandel in den Lehr- und Lernkulturen keine ausreichende pädagogische Begründungsbasis hat und dass Forschung als Legitimation und Voraussetzung zur Weiterentwicklung des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes noch fehlt. Programmplanenden fehlt dadurch die notwendige Unterstützung der Bezugswissenschaft Erwachsenenbildung.

1.2 Wissensgesellschaft als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Der ökonomisch begründete Zugriff auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der erwachsenen Bevölkerung nimmt zu. Legitimiert wird er mit dem Schlagwort „Wissensgesellschaft“ als neue (Wirtschafts-)Kultur (Bell 1985), die auch die Erwachsenenbildung herausfordert (Nolda 1996). Die neue wissensbasierte Produktion von technisch hochwertigen Gütern (z. B. Computer, biotechnologische Produkte, Autos mit großen Elektronikanteilen etc.) und von intelligenten Dienstleistungen (z. B. Wartung eines Intranets durch IT-Dienstleister) verlangen – nach Aussagen ihrer Vertreter/innen – eine radikale Neubewertung des intellektuellen Kapitals, des organisationalen Wissens und der kollektiven Expertise einer Organisation. Man geht davon aus, dass für die Zukunftsfähigkeit in

der globalisierten Wirtschaft Wissen als Ressource ebenso sorgfältig gemanagt werden muss wie Arbeitsbeziehungen und Kapitaleinsatz (vgl. Willke 2001). Die Prognose lautet, dass die drei Faktoren der Wissensgesellschaft, intelligente Organisation, intelligente Güter und intelligente Dienstleistungen, den Charakter der Arbeit verändern. Zum Leitmodell der Arbeit wird Wissensarbeit, verbunden mit Organisationsformen von Wissensarbeit. Die Weiterbildung reagierte auf europäischer Ebene mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens". Zur regionalen Entwicklung gehört inzwischen Weiterbildung als Querschnittaufgabe (EU-Memorandum 2001). Mittel für die regionale wirtschaftliche Förderung stehen auch für Weiterbildung zur Verfügung. Man spricht von „Viertmitteln", die aus Projektförderungen mit sozial- und beschäftigungspolitischen Zielen kommen sollen (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 2001). Weiterbildung wird immer mehr zum wirtschafts- und sozialpolitischen Instrument.

Im Mittelpunkt der Betrachtungen der Wissensgesellschaft steht der Mensch und seine Wissensfähigkeit, nicht primär im aufklärerischen bzw. modernen, sondern eher im ökonomischen Sinne. Systematisches Wissensmanagement wird durch den erreichten Stand der technischen Entwicklung notwendig, denn berufliches Handeln geschieht weitgehend auf der Basis von Technik, die bereits hochwertige Expertisen enthält (Informations- und Kommunikationsmedien, computergesteuerte Maschinen und Geräte), die angemessen angewendet werden müssen. Daher ist eine rasche Synchronisierung zwischen Arbeitshandeln und einer sich dynamisch entwickelnden hochwertigen Technik gefordert. Lernen wird in Verbindung mit Arbeiten zum Standard und die Wissensfähigkeit zur Human-Ressource, im Sinne eines neuen „Rohstoffes". Dieses Verständnis wurde Ende der 1980er Jahre propagiert, um die zunehmende Bedeutung von Aus- und Weiterbildung für die Wirtschaft zu unterstreichen (KAW Konzertierte Aktion Weiterbildung von 1987), und hat sich offenbar mit unterschiedlichen Auslegungen durchgesetzt. Vertreter der Wirtschaft sprechen in öffentlichen Medien bereits von Schüler/innen als den „Rohlingen", die durch die Schulbildung so geformt werden müssen, dass sie für die moderne Arbeitswelt brauchbar sind. Gegenwärtig scheint die Schulbildung ein Problem zu sein, wie z. B. Berichte über die PISA-Studie des Max-Planck-Instituts in Berlin aussagen (vgl. Schmoll 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001). Die Wirtschaft verlangt eine größere Funktionsorientierung der (Aus-)Bildung, während Schulbildung ihrem Anspruch nach noch stark dem humanistischen Bildungsideal verbunden ist. Begründungen für Bildung sind im Wandel.

Weiterbildung übernimmt die Rolle, fehlende Anschlüsse durch berufsrelevante Fortbildung zu überbrücken, und reagiert seit Jahren auch auf Versäumnisse der Schulen mit einem breiten Angebot von Grundbildung für Erwach-

sene (Meisel 1996; Tröster 2000 und 2002). Weiterbildung zielt sowohl auf allgemeine als auch auf arbeitsorientierte Bildung. Dennoch löst der Trend, dass die Weiterbildung (vermittelt über das Human-Ressourcen-Konzept) verstärkt der wirtschaftlichen Entwicklung dienen soll, neben umfangreichen Planungen und Entwicklungen (vgl. Forum Bildung 2000) auch Besorgnis aus (Hufer 2001). In den Begründungen dieses Trends wird nicht ausreichend entwickelt, dass die individuelle Lernbereitschaft (für lebenslanges Lernen) vom Stand des Allgemeinbildungsniveaus abhängt. Teilnahme an Weiterbildung korreliert mit einem guten Bildungsstand (vgl. Schulenberg u. a. 1979). Die Bedeutung der Nachfrage nach allgemeiner Weiterbildung für die Realisierung von lebenslangem Lernen ist wesentlich größer, als gemeinhin angenommen wird.

Relativ neu ist die Forderung im Rahmen des Konzepts vom lebenslangen Lernen, dass Lernen stärker als je zuvor ins Erwachsenenalter verlagert werden soll, weil Lernen und Arbeiten inzwischen in enger Verbindung stehen. Gefordert wird von allen Arbeitsfähigen ein regelmäßiges Qualifizierungslernen. Ein neuer Habitus beim Lernen Erwachsener ist verlangt, Gewohnheiten sollen sich wandeln. Lernen bleibt dabei jedoch auf subjektives Einverständnis angewiesen, unabdingbar bei Erwachsenen. Modern auf den Begriff gebracht heißt es: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 2001a, S. 12). Darauf gründen pädagogische Prinzipien der Erwachsenenbildung (Freiwilligkeit der Teilnahme, Offenheit für alle Schichten der Bevölkerung, Prinzip der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung). Auch wenn Bildung nur punktuell im Sinne von Qualifizierung wahrgenommen wird, so berührt sie doch zugleich einen Teil der persönlichen Freiheit. Lernen stärkt Kommunikations- und Handlungsfähigkeit ebenso wie Urteilsfähigkeit, die auch (kritisches) politisches Potenzial impliziert. Heute fragt man hauptsächlich nach strukturellen Rahmungen für berufliche Bildungsprozesse und konzentriert sich – vor allem in der betrieblichen Bildung – mittels Fallanalysen auf subjektives Lernhandeln (Ludwig 2000).[5] Die Entfaltung von subjektiven Potenzialen zielt auf Kompetenz im Arbeitshandeln. Anschlüsse an vertraute individuelle Lerngewohnheiten werden gesucht, sind aber keineswegs gesichert.

Für das Planungshandeln stellt sich die Frage, ob ein wesentlich höherer Anteil von Angeboten zum Qualifizierungslernen überhaupt realisierbar sein wird. Zumindest wäre es ungewöhnlich, wenn Weiterbildung von Teilnehmer/innen nur zur anschließenden Verwertung genutzt würde und nicht mehr auch soziale und kulturelle Praxis wäre. Themenvielfalt im Programm, die über Qualifizierungsangebote hinausgeht, dürfte auch in Zukunft wichtig sein. Planungshandelnde werden ihre erhöhte Umfeldorientierung (Gieseke 2000a), mit der sie gegenwärtig auf die raschen Veränderungen in der Weiterbildung reagieren,

auch auf eine Balance zwischen Qualifizierungsangeboten und Bildungsangeboten als soziale und kulturelle Praxis richten müssen, um Teilnehmerschwund zu vermeiden. Der leichte Rückgang der Teilnahmequote (die Gesamtteilnahmequote an Weiterbildung ist im Vergleich zu 1997 um 5% gesunken, vgl. BMBF 2001, S. 12) ist vermutlich eine Folge der zurückgehenden öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung, vielleicht ist er auch ein Anzeichen dafür, dass Teilnehmer/innen-Interessen an allgemeiner Weiterbildung nicht mehr ausreichend bedient werden (können).

Veränderungen im Umfeld der Erwachsenenbildung werden von Programmplanenden in die Weiterbildungspraxis umgesetzt. Für Planungsstrategien ist Folgendes relevant:

1. In der Bevölkerung ist die Bereitschaft gestiegen, an Weiterbildung teilzunehmen, weil sowohl das Schulbildungsniveau – besonders bei Mädchen – gestiegen ist als auch eine neue Relation zwischen Arbeiten und Lernen dazu herausfordert (belegbar durch jahrelangen stetigen Zuwachs von Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung, vgl. Kuwan 1999).
2. Dem Planungshandelnden soll immer stärker die Aufgabe zufallen, im Sinne des Konzepts vom lebenslangen Lernen weitere, bisher lernungewohnte Teilnehmer/innen-Kreise zu erschließen (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 2001).
3. Planungshandeln ist stärker mit Managementhandeln und mit Organisationsentwicklung verbunden, weil die Finanz- und Organisationsstruktur von öffentlichen Bildungseinrichtungen verändert wurde, der Personalstand gesunken ist und die finanzielle Lage die öffentlichen Bildungsträger zur Einwerbung von Dritt- und Viertmitteln nötigt (im Sinne betriebswirtschaftlicher Kalkulation zur Steigerung der Effizienz, vgl. Meisel 2001).
4. Die Anforderungen an Lernen werden deutlich erhöht und Teilnahme an Weiterbildung liegt weniger in der freiwilligen Verfügung von Teilnehmer/innen, denn regelmäßiges Lernen soll zur Verhaltensnorm werden (EU-Memorandum 2001).
5. Die Kommerzialisierung der Weiterbildung verändert auch die Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen (im Sinne von professionellen, passgenauen, verführerisch gestalteten Lernarrangements, vgl. Schönfeld 2000).

Der rationelle Transfer, der in der Bildungswerbung propagiert wird (Übertragung von Lernergebnissen unmittelbar in das Alltags- und Arbeitshandeln), macht implizit auf ein Dilemma aufmerksam. Ein abstrakter, unanschauli-

cher Begriff wie „Wissensgesellschaft“ soll massenhaft zum (Lern-)Handeln anregen. Wissen erscheint als steuerndes Element der Informationsgesellschaft bzw. der globalisierten Wirtschaft. In dieser Allgemeinheit bleiben der Wissensbegriff und die Wissensgesellschaft unanschaulich und als Begriffe leer. Bilder, die zum Handeln einladen, können daraus nur schwer entstehen. Die „Wissensgesellschaft“ hat eine emotional kalte Konnotation. Man will uns glauben machen, dass akkumuliertes Wissen problemlos ins Handeln übertragen werde.[6] Die Frauenforschung wies darauf hin, dass Wissen immer situiertes Wissen ist, d. h. von persönlichen Umständen abhängt und durch persönliche Filter geht (Nagl-Docekal 1999). Informationen bewirken nichts ohne Deutung und Sinn. Wissen ist ein Bestandteil des strukturierten sozialen Raums (Bourdieu 1997) und steht in Relation zur Lebenssituation sowie zu den Interessen der Person. Unpassendes, überflüssiges oder gar bedrohlich erscheinendes Wissen wird nicht gelernt. Vorratslager von Wissen lassen sich nicht beliebig anlegen. Ohne Urteils- und Umsetzungsvermögen erwächst daraus keine Handlungskompetenz. In konstruktivistischer Perspektive wird gezeigt, wie eigenwillig und komplex das Lernen Erwachsener zu sein scheint und wie wenig linear folglich ein Transfer von Lerninhalten in (Arbeits-)Handeln verlaufen kann (Siebert 2001a).

Sollen ein bestimmtes Wissen und die dazu nötige Lerntätigkeit allgemein zu einem positiven Wert werden, müssen sich damit soziale Realität und erstrebenswerte Perspektiven verbinden.

Appelle an eine größere Lernbereitschaft sollten berücksichtigen, dass Sinn- und Deutungszusammenhänge für Lernen unabdingbar sind. Inhalte müssen sich subjektiv in einen sinnstiftenden Gesamthorizont einfügen lassen. Deutung ist das Eingangstor, dadurch wird Klarheit geschaffen. Deutung führt zu sinnvollen Erklärungen (oder auch nicht), davon hängt subjektiv Lernbereitschaft ab. Die Deutungsmusterdebatte der 1980er Jahre erhellte das Bedingungsgefüge von Deutung und Lernen (vgl. Thomssen 1982). Dieses war auch in der Frauenforschung wichtig. Untersuchungen zeigten, dass für Naturwissenschaften begabte und leistungsstarke Schulabsolventinnen/Studentinnen keine Studienabschlüsse machten oder keine Berufe in dieser von Männern dominierten Fachrichtung anstrebten, weil es gesellschaftlich als ‚unweibliches’ Verhalten galt, solche Berufe zu ergreifen. Dieses kulturelle Deutungsmuster vermittelte, dass Diskriminierungen auf verschiedenen Ebenen (beruflich und sozial) zu erwarten waren; und dies wirkte als Warnung und Abschreckung und führte letztlich zur Selbstbegrenzung (Becker-Schmidt/Knapp 1989; Gieseke 1993).

Lerninhalte werden nicht integriert, wenn sie geeignet sind, die Kohärenz der Ich-Identität in der Kultur zu beeinträchtigen. Es dürfte nicht leicht sein,

ohne Veränderungen in der Alltagskultur mehr Lernbereitschaft – besonders im beruflichen Feld – zu erzeugen. Die Anschlussmöglichkeiten ans Lernen müssen zumindest soziale Akzeptanz versprechen. Das Geschlechterverhältnis kann davon nicht unberührt bleiben.

Voraussetzungen zur Förderung der Lernbereitschaft im beruflichen Feld wären Vereinbarkeit von Beruf und Familie, gleichberechtigte Teilhabe von Männern an Familienarbeit und der Abbau von Diskriminierungen im Beruf. Sonst wird es kaum gelingen, junge Frauen vermehrt zur Wahl von naturwissenschaftlichen Berufen zu bewegen, so wie es von bildungspolitischer Seite angestrebt wird. Auch junge Männer finden kaum Berufe attraktiv, die überwiegend von Frauen gewählt werden, schlechte Entlohnung und mangelnde Karrierechancen halten sie davon ab (Becker-Schmidt/Knapp 1989; Becker-Schmidt 1995). Kampagnen und auch Lernberatung zur Umsteuerung von Lernverhalten dürften nicht ausreichen, um in dieser Hinsicht relevanten Einfluss auf das Bildungs- und Berufswahlverhalten zu nehmen.

Die Bedeutung, die Emotionen für Lernfähigkeit und Lernbereitschaft haben, wurde in den 1990er Jahren im Hinblick auf Lernwiderstände oder Studienverläufe thematisiert (REPORT 28; Wahse u. a. 1997). Eine ganzheitliche Betrachtung von Lernprozessen, wie sie gegenwärtig favorisiert wird, erfordert mehr Aufmerksamkeit für die emotionale Seite des Lernens. Sinnhorizonte und Deutungen sind mit Gefühlen und Erfahrungen verflochten, die steuernde Funktion für kognitive Tätigkeiten haben (Goleman 1995). Lerntätigkeit setzt voraus, Gegenstandsbereiche oder (Lehr-)Personen emotional zu besetzen, um eine tragfähige Art der Adaption zu finden, die es ermöglicht, sich auf Neues, Fremdes, mitunter auch Beängstigendes einlassen zu können. Einige Voraussetzungen für Lernen und Lernbereitschaft zu kennen, ist notwendiger Teil des Professionswissens von Planungshandelnden, anders könnten Programme gar nicht teilnehmerorientiert angelegt sein.

2. Neues Lernen und Lehren als Transformationsaufgabe

2.1 Kennzeichen neuer Lern- und Lehrkulturen

Gekennzeichnet sind neue Lern- und Lehrkulturen in der Weiterbildung durch Lernarrangements mit verschiedenen Elementen im Lernfeld, die modular variantenreich miteinander verbunden werden können. In den neuen Lernarrangements wandeln sich auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden. Zum neuen Lernen gehört:

- mediengestütztes Lernen,
- selbstgesteuertes Lernen,

– Lernen in moderierten Gruppen,
– Lernen in konzentrierten Präsenzphasen, kombiniert mit Online-Fernlernphasen,
– Lernberatung.

Lernanlässe sind zunehmend konkrete Aufgaben oder Problemlagen des (Arbeits-)Alltags. Lernen zielt weniger auf allgemeine Vorbereitung, sondern mehr auf unmittelbare Anwendung des Gelernten.

In den 1990er Jahren begann ein Diskurs über neue Lernkulturen. Selbstgesteuertes Lernen stand im Vordergrund (Dohmen 1999; Dietrich 2000). Lehre schien unbedeutender zu werden. Eine Entkoppelung von Vermitteln und Aneignen prägte vielfach die Vorstellungen (Arnold/Siebert 1995; Siebert 1998; Arnold/Schüßler 1998; Knoll 1999; REPORT 44). Empirische Untersuchungen zeigten ein ganz anderes Bild vom Lehren. Lehre verändert sich und wird methodisch und didaktisch noch vielfältiger (Gieseke/Käpplinger 2001; Siebert 2001).

Lernprojekte sollen stärker als bisher nach individuellen Bedürfnissen gestaltet werden. Eine Strukturierung des Lernprozesses soll durch Modularisierung (Unterteilung des Lernprojekts in kleinere in sich abgeschlossene Einheiten),[7] Vielfalt der Methoden (durch verstärkten Medieneinsatz), höhere Selbstverantwortung der Lernenden für ihr Lernhandeln und den Lernerfolg, größere Verfügung der Lernenden über die Nutzung der verschiedenen Elemente des Lernarrangements und über die Lernzeiten geschehen.

Im Unterschied zu traditionellen Lernumgebungen ist ein größerer Technikeinsatz (Informations- und Kommunikationsmedien) erforderlich. Von Teilnehmern/innen wird mehr Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess verlangt. Lehrende gelten weniger als Fachautoritäten, sondern vor allem als Moderator/innen, Lernberater/innen und Lernprozessbeobachter/innen. Zusätzlich müssen sich Lehrende umfangreiche Medien-, Beratungs- und lerndiagnostische Kompetenzen aneignen. Eine erste Spezifizierung des Fortbildungs- und Forschungsbedarfs wurde im Rahmen einer Studie erarbeitet (Heuer/Botzat/Meisel 2001).

2.2 Modellprojekte zur Einführung neuer Lehr- und Lernkulturen

Neue Lernkulturen werden häufig in Form von Modellprojekten eingeführt. Eine empirische Untersuchung ergab, dass Bildungseinrichtungen ein konzeptionell neu angelegtes Lernprojekt als in sich geschlossenes Modell erarbeiten (Gieseke/Käpplinger 2001). Die Entwicklungsarbeit ist dadurch klar abgrenzbar und begünstigt offenbar den Erfolg, besonders bei komplexen Entwicklungs-

aufgaben. Modellprojekte gelten seit den 1980er Jahren als geeignete Form der Finanzierung neuer Ansätze, die sich noch im Entwicklungsstadium befinden, aber dennoch kurzfristig zur Entwicklungsreife gebracht und ins Weiterbildungsprogramm implementiert werden sollen.

Aus ihren Erfahrungen mit Modellprojekten beschrieben professionell Handelnde einen Verlauf der Entwicklungsarbeit, aus der einige charakteristische Entwicklungsschritte hervorgehen:

1. Entwicklung und Erprobung eines Modellprojekts mit neuen methodisch-didaktischen Elementen in Teams oder Tandems (Koppelung von Entwicklungsarbeit und Umsetzung);
2. Überprüfung und Weiterentwicklung des Modells im Entwicklungsteam, häufig gemeinsam mit Lehrenden und Teilnehmenden während des Projektdurchlaufs (Koppelung von Arbeits- und Reflexionsebene);
3. Verankerung des Pilotprojekts im Programm als wiederkehrendes Angebot, wenn die Finanzierung des Angebots gesichert ist (Abstimmung von Programmgestaltung und Managementhandeln).

Durch neue Lernkulturen erweitern sich die Aufgaben der Lehrenden. Ein neuer Typus von Weiterbildungslehrer/in zeichnet sich ab. Dies hat Konsequenzen für die geforderte Professionalität und die Art der Bindung der Lehrenden an die Bildungseinrichtung.

Bisher unterscheidet man mindestens zwei Gruppen von Lehrenden: zum einen die Spezialist/innen und zum anderen die Generalist/innen. Erstere arbeiten fachorientiert für verschiedene Bildungseinrichtungen, Letztere pflegen einen verlässlichen Bezug zu einer bestimmten Bildungsinstitution und unterrichten dort meist in verschiedenen Kursen.

Die Lehrtätigkeit in Modellprojekten mit neuer Lernkultur wird durch einen hohen Anteil an Expertenfachwissen, durch zusätzlichen Arbeitsaufwand bei der Vorbereitung des (teilweise EDV-mediengestützten) Unterrichts, durch beratende Betreuung der Teilnehmer/innen und durch eine regelmäßige Entwicklungsarbeit im Projektteam charakterisiert. Dieser neue Typ von Weiterbildungslehrer/in enthält eine Mischung aus Spezialist/in und Generalist/in mit neuem Rollenverständnis und dem Status der Freiberuflichkeit. Die Tätigkeitsprofile von Lehrenden gleichen sich an, ein stärkerer Expert/innen-Status wird zum Grundmuster für alle, gleichzeitig lockert sich die Bindung an die Einrichtung, obwohl sich der Arbeitskontakt mit den HPM intensiviert (Entwickeln von passgenauen Lernprojekten, Gestalten und Organisieren von Lernarrangements).

Von Lehrenden erwarten die Bildungseinrichtungen verstärkt Flexibilität, Engagement und Kreativität sowie eine enge Zusammenarbeit mit den hauptberuflichen Mitarbeiter/innen. Eine sich entwickelnde ‚freiberufliche Hauptberuflichkeit' wurde als Trend erkannt (Gieseke 2001). Wenn neue Lernkulturen zunehmen, müssen Lehrende der Weiterbildung ihr Professionswissen erweitern (z. B. erweiterte Methodenkenntnisse, Medienkompetenz, Planen und Organisieren von Lernarrangements, Teamarbeit und Vernetzung als Selbstmanagement, Erstellen von Lerndiagnosen, Durchführen von Lernberatung etc.). Ohne ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende könnte es bald einen Engpass beim lehrenden Personal geben.

Bei der Entwicklungsarbeit im Modellprojekt erwies sich als Problem – so die Aussagen von professionell Handelnden –, dass sie keine Unterstützung von Expert/innen außerhalb der Institution in Anspruch nehmen konnten. Medienexpert/innen können z. B. nicht eingebunden werden, weil üblicherweise die Mittel fehlten, um „Profis" zu gewinnen. Kreativität und Einsatzbereitschaft werden in hohem Maße gefordert und im Wege der Methode von Versuch und Irrtum durch die Beteiligten am Projekt in die Praxis umgesetzt. Auch wenn es beeindruckende Erfolge gab, ist hier ein systematischer Support notwendig. Es ist ein nachlässiger und mit dem Blick auf die gesamte Erwachsenenbildung letztlich ein verschwenderischer Umgang mit Ressourcen, wenn die Programmplanenden und Lehrenden für wichtige Modernisierungsaufgaben jeweils „das Rad neu erfinden" müssen. Die Weiterbildungsträger stehen in der Verantwortung, Modernisierungsprozesse besser zu unterstützen.

Neue Kooperationsformen wurden in den Projektteams oder -tandems bei der Entwicklungsarbeit erprobt. Die berichteten Erfahrungen legen nahe, diese neuen Kooperationsformen trägerübergreifend auszubauen (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001).

2.3 Ende der freiwilligen Teilnahme

In der bildungspolitischen Diskussion um die Wissensgesellschaft, die als Ressource lernbereite Arbeitnehmer/innen braucht, begegnen uns vor allem kampagnenartige Appelle, sich dem lebenslangen Lernen zu öffnen. Marketingstrategien wie professionelle Werbung werden zu Hilfe genommen. Lernen im Erwachsenenalter soll verbindliche Verhaltensnorm werden – so das Ziel der Werbekampagnen z. B. zu Lernfesten.

Betrachtet man die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung in Dekaden, zeichnet sich nach der Inhalts- und Verwertungsorientierung der 1990er Jahre ein weitgehendes Ende der Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildung

im bisherigen Sinne ab. Lernen im Erwachsenenalter wird unter der Prämisse des lebenslangen Lernens zu einer selbstverständlichen „Zumutung", nicht zuletzt weil Arbeiten und Lernen immer stärker zusammenfließen. Die rasche Entwicklung der Technologien und der Informations- und Kommunikationsmedien bestimmt die Ökonomie und erfordert gut ausgebildetes und lernbereites Personal. Auf europäischer Ebene geht man mit dem Modell der „lernenden Regionen" als einem modernen Steuerungsinstrument der Wirtschaftspolitik davon aus, dass Weiterbildung als Faktor der regionalen Strukturentwicklung dringend benötigt wird (EU-Memorandum 2001; DIE-Zeitschrift „Lernende Regionen" I/2002). In der „lernenden Region" soll eine Vernetzung zwischen verschiedenen regionalen Akteuren der Wirtschaft und der Weiterbildung gefördert werden. Auf der Grundlage guter Kenntnisse der eigenen Region (mit Potenzialen und Defiziten) sollen diese lokalen Akteure die wirtschaftliche Entwicklung weitgehend selbstständig steuern und ein Gegengewicht zur Globalisierung schaffen.

Erwartet wird, dass die Idee vom lebenslangen Lernen zum regulativen Prinzip in der Kultur wird. Nicht an Weiterbildung teilzunehmen, bedarf in Zukunft der Erklärung oder wird sanktioniert. Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger/innen sind als Erste betroffen. Sie sind zur Weiterbildung genötigt, wenn sie ihre Ansprüche auf Unterstützung nicht verlieren wollen. Problematisiert wird, dass das Prinzip des lebenslangen Lernens eine (erweiterte) Form der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener begründet, weil damit Verhaltenserwartungen formuliert sind, denen man sich nur noch begründet oder subversiv entziehen kann (Schrader 2001).

Neue Weiterbildungsmöglichkeiten werden geschaffen, auch neue Finanzmittel sind für Weiterbildung über Strukturentwicklungsfonds für ausgewiesene europäische Regionen zu erwarten, ebenso nationale Fördermittel für die Regionen. Weiterbildung erfährt einen gesellschaftlichen Funktionswandel, der sich nachhaltig auf Planungshandeln auswirkt. Kern dieses Wandels ist, dass nicht länger die Verwirklichung von Bildungszielen Priorität hat, sondern die Entwicklung von Human-Ressourcen (Gieseke 1999). Darin steckt die Gefahr, dass sich das Image von Weiterbildung ändert und sie an Attraktivität verliert. Trotz einer veränderten Funktion müssen Weiterbildungseinrichtungen weiterhin Teilnehmer/innen ansprechen und binden sowie neue Teilnehmer/innen-Kreise erschließen können. Mit der pädagogischen Planung in den Bildungseinrichtungen müssen grundlegende Orientierungen reflektiert und Weichen neu gestellt werden. Als Resümee lässt sich formulieren:

1. Wenn die Verwertungsinteressen das Lernen der Teilnehmer/innen zunehmend steuern, dann werden Programme neue Leitbilder von Ziel-

gruppen mit dem jeweils besonderen Zuschnitt der Lernangebote ansprechen müssen.

2. Ein anderes Erscheinungsbild des Weiterbildungsprogramms (u. a. durch Internet) wird auch das Image der Bildungseinrichtung verändern. Reflektiert werden muss, welches Image das institutionelle Selbstverständnis und Leistungsspektrum am besten darstellt.
3. Die gewandelten Anforderungen an Lernen und Lehren werden sich auf Haltungen und Ansprüche der Teilnehmenden auswirken, und zwar im Hinblick auf
   - wachsenden Lerndruck, dem Teilnehmende ausgesetzt sind,
   - hohe Erwartungen an gute Lernberatung und schnelle Lernerfolge,
   - höhere Anforderungen an die Lernumgebung und die Betreuungsleistungen,
   - wachsende Anforderungen an die Professionalität des lehrenden Personals,
   - größeren Legitimationsdruck für Lernkonzepte.
4. Das Professionsprofil der Lehrenden verändert sich. Sie werden im Rahmen von Lernprojekten Lernarrangements gestalten und stärker an der Entwicklung von Lernprojekten beteiligt sein, Lerndiagnosen stellen und Lernberatung durchführen.

2.4 Mythen über neues Lernen

Offenbar traut man auf bildungspolitischer Ebene den propagierten neuen Lernkulturen nicht die gewünschte Überzeugungskraft zu. Um die Lernwilligkeit allgemein weiter zu steigern, werden Mythen über das Lernen zu Hilfe genommen (Brinkmann 2000). Sicher werden die populistisch verwendeten Vorstellungsbilder vom „Lernen wie im Schlaf“ oder vom karikaturistischen Modell eines „Nürnberger Trichters“, mit dem das Wissen als Sammelsurium von Fakten einfach in den Kopf eingefüllt werden könne, oder des Lernens als „Spaß ohne Anstrengung“ nicht Wirklichkeit werden und können daher letztlich keinen Gewinn für die Teilnehmer/innen-Werbung bringen. Zu schnell sind sie durchschaut.

Subtilere Mystifizierungen des Lernens zeigen jedoch durchaus Wirkung. Lernhoffnungen wurden formuliert. „Danach ist es möglich oder muss es möglich sein:

- einen Lernstoff in kürzerer Zeit als bisher zu bewältigen (effektiver zu lernen);
- die individuelle Lernleistung enorm zu steigern (mehr Lernstoff im Gedächtnis zu behalten);
- die informellen Lernformen im Alltag zu kultivieren und aufzuwerten (Problemlösefähigkeit und Ad-hoc-Lernen zu entwickeln);

– ohne größere Anstrengung und Mühe zu lernen (mit mehr Freude lernen);
– einen einfachen und zeitnahen Zugang zu Lernquellen zu bekommen (schneller lernen).

In Verbindung mit der elementaren Lernhoffnung wurden Argumentationslinien entwickelt, die die Entwicklung oder Verbreitung neuer Lernformen legitimieren sollen und ihre ideologische Basis darstellen. Folgende Grundgedanken kommen dabei zum Ausdruck:
– eine Demokratisierung des Zugangs zu Bildung und Wissen und den Techniken ihrer Aneignung (für alle);
– eine Ent-Auratisierung von ‚genialen' oder überdurchschnittlichen intellektuellen Leistungen (kann jeder);
– eine Verregelung von menschlichen Lern- und Denkweisen mit dem Ziel der allgemeinen Vermittlung (einfach zu erlernende Regeln)" (Brinkmann 2000, S. 50).

Die genannten Lernhoffnungen werden gern von Pädagog/innen geteilt, weil sie an reformpädagogische Hoffnungen anschließen. Aber in Verbindung mit der Forderung nach Selbststeuerung der Lernprozesse kann daraus schnell eine Überforderung der Lernenden werden. Will sich Lernerfolg nicht einstellen, ist man dafür selbst verantwortlich. Denn Weiterbildung, die für alle zugänglich ist, und Lernstoff, der grundsätzlich als von jedem zu bewältigen gilt und einfachen Regeln folgt, erlauben kein Versagen. Die Lernmythen wecken einerseits überhöhte Erwartungen an schnelle Lernerfolge, andererseits führen unerwartete Leistungsanforderungen rasch zu Frustrationen. Notwendige Lernanstrengungen werden unrealistisch eingeschätzt und leisten hohen Abbruchquoten in Lernprojekten Vorschub.

Programmplaner/innen werden mit den mystifizierten Vorstellungen von Lernen konfrontiert und müssen darauf reagieren. Sie benötigen ausreichendes, empirisch begründetes Wissen über Lernen, um sich nicht beirren zu lassen.

2.5 Wandel im Verständnis vom Vermitteln

In der traditionellen Vorstellung von Vermittlung ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zentral, und zwar als vertrauensvolle asymmetrische Beziehung. Diese Vorstellung von pädagogischer Beziehung kommt im Diskurs um neue Lern- und Lehrkulturen nicht mehr vor. Im neuen Leitbild des „Lernermöglichers" hat der Lehrende die Aufgabe des Vermittelns, und zwar durch seine Rolle als Ausstatter von Lernarrangements, als Moderator in Seminaren und als Lernberater, der gezielt im Lernprozess interveniert, wenn er gefragt

wird. Lehren versteht sich – konstruktivistisch gesehen – nicht länger als Instruktion, sondern als Begleitung. Komplementär dazu gilt Lernen als aktive Konstruktion von Wirklichkeit, nicht als passive Rezeption, und benötigt Gestaltungsfreiräume (Siebert 2001a).

Die Beziehung zwischen Lehren und Lernen wird gelockert und unverbindlicher. Das asymmetrische Gefälle im Lehr-/Lernverhältnis soll einer gleichberechtigten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden weichen. Die Verantwortung für den Lernprozess und auch den Lernerfolg legt man in die Hände der Lernenden. Auch wenn sie nicht in vergleichbarer Weise Lernwege (methodisch-didaktische Prinzipien) einzuschätzen vermögen wie Lehrende, traut man den Lernenden große Selbstständigkeit bei der Erforschung ihrer eigenen Lernwege zu. Die pädagogische Bindung geht in neuen Lernarrangements zurück, „Lernermöglicher" werden von der Aufgabe, eine pädagogische Beziehung zu gestalten, entlastet. Von Lernenden erwartet man ausreichende Lernmotivation und Engagement für das Lernprojekt. Fraglich ist, ob Lernende in neuen Lernarrangements eine stabile emotionale Grundlage für Selbstvertrauen finden, so dass sie Frustrationserfahrungen beim Lernen aushalten oder Lernwiderstände überwinden können.

Der Vermittlungsprozess soll nicht mehr weitgehend den beteiligten Personen überlassen, sondern stärker medial gesteuert werden. Die Verringerung einer pädagogischen Bindung im Lerngeschehen fördert Distanz und Zurückhaltung, vielleicht Gleichgültigkeit zwischen den beteiligten Personen. Die Lernsituation wird stärker technik- und tauschwertorientiert. Das wirkt auf die Erwartungshaltungen der Teilnehmer/innen. Sie erwarten dann in konsumorientiertem Sinne perfekte Lernarrangements, perfekte Lernberatung und schnelle Lernerfolge (Schönfeld 2000; Bastian/Beer/Knoll 2002).[8] Die Folge ist, dass Bildungseinrichtungen mehr als bisher in technische Ausstattung, soziale Räume und Personal investieren müssen. Wenn unrealistische Erwartungen, durch Marketing geweckt, in der Realität nicht eingelöst werden, ist die Enttäuschung groß und der Abbruch vorgezeichnet (vgl. Gieseke/Käpplinger 2001). Diesen möglichen Stolperstein in neuen Lernarrangements müssen Programmplaner/innen beachten, wenn sie vorzeitigen Kursabbrüchen von Teilnehmer/innen entgegenwirken wollen.

Medienkompetenz wird von Lernenden wie von Lehrenden erwartet. Sie gilt in Zukunft als vierte Kulturtechnik (Forum Bildung 2000). Zunehmen soll auch die kurzfristige Interventionstätigkeit der Lehrenden durch gezielte Beratungen vor und während des Lernprozesses. Teilnehmende können solche „Interventionen" jedoch nur dann annehmen, wenn sie den Lernberater/innen Ver-

trauen entgegenbringen, und zwar Vertrauen, das durch die Profession gerechtfertigt ist und nicht nur durch die Person als beratende Autorität (ähnlich wie in der Medizin). Es stellt sich die Frage, inwieweit die Lernberater/in als Professionsvertreter/in bereits allgemein akzeptiert ist. Das Konzept der Lernberatung setzt nicht nur auf eine neue Lehrmethode, die kurzfristig beratende Intervention, sondern auch auf eine neue Form der Autorität, die Vertrauenswürdigkeit und große Professionalität der Lernberater/innen erfordert. Die Vermittlung wird zwar stärker technikzentriert, aber zugleich steigen Intensität und Bedeutung des (kürzeren) Kontakts zwischen Klient/innen und Lernberater/innen, weil Entscheidungen vorbereitet bzw. gefällt werden.

Von privaten Weiterbildungsanbietern ist bekannt, dass sie dem intensiven Kontakt zu den Teilnehmer/innen große Bedeutung beimessen und ihn während eines gesamten Lernprojekts pflegen, um Abbruchquoten gering zu halten. Die Kontaktpflege gilt als Teil der Vermittlungsarbeit und geht über die Lernberatung hinaus. Die egalitäre pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird durch die Aufwertung sozialer Kontakte ergänzt, wie z. B. durch die Einrichtung von Sozialräumen (Cafeterien) und durch ausreichende Zeitspannen zum wechselseitigen Austausch aller Beteiligten.

2.6 Pädagogik und Management im Planungshandeln

Die handfesten ökonomischen Interessen an der Entwicklung und Nutzung des menschlichen Lernpotenzials weisen Wege zu neuen Bildungschancen. Weiterbildungsinstitutionen sind in mehrfacher Weise herausgefordert,

- ihre pädagogische Kompetenz zu erhalten und zu garantieren (inhaltliche Planung und Qualität der Lernangebote);
- sich als Institution weiter zu entwickeln und zu profilieren (Professions- und Organisationsentwicklung);
- sich trotz Verknappung der finanziellen Mittel am Markt zu behaupten (Management und Marketing);
- neue Kooperationsformen in der Region zu entwickeln (Vernetzung mit Partnern in der Region).

In der gegenwärtigen Lage benötigen öffentliche Weiterbildungsinstitutionen zur Existenzsicherung eine gute betriebswirtschaftliche Organisation. Die Existenzsicherung durch Kommerzialisierung ist für die öffentliche Weiterbildung relativ neu, d. h., sie bewegt sich damit noch auf ungewohntem Terrain. Die weitgehende Fremdheit dieses neuen Aufgabenfeldes kann leicht dazu verführen, die Bedeutung von Managementhandeln zu überschätzen. Die Hauptaufgabe bleibt, Bildungsinhalte zu planen und die Qualität der Lernangebote zu sichern. Erwachsenenbildung erfreut sich großer Wertschätzung in der Bevölkerung und ist auf

das Vertrauen von (potenziellen) Teilnehmer/innen angewiesen. Durch Kommerzialisierung könnte dieses Vertrauen beeinträchtigt werden, wenn bei Bildungs- wie bei Warenangeboten dem „schönen Schein" misstraut werden müsste.[9]

Bei der Bewertung des erweiterten Aufgabenfeldes von Bildungseinrichtungen wird die Managementseite häufig als dominant angesehen (Merk 1992; Decker 1995) oder zumindest als gleichberechtigter Anteil der Arbeit der Institutionen eingeschätzt (Meisel 2001).

Die Entwicklungsdynamik im Planungshandeln und eine geringe Rückbindung der Professionellen an die Bezugswissenschaft Erwachsenenbildung lassen das Tätigkeitsprofil von Planer/innen undeutlich erscheinen. Auf die Tatsache, dass die Professionalität des Planungshandelns durch makrodidaktisches Planen begründet ist, haben Gieseke (2000a) und Tietgens (1998) hingewiesen. Eine Ursache für das unklare Berufsbild liegt sicher in den Rekrutierungsstrategien der Träger, mit variierenden Bewertungen der Arbeitsplätze von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM), unterschiedlichen Kompetenzen und uneindeutigen Anforderungen an die Ausbildung. Für HPM gilt eine erwachsenenpädagogische Ausbildung oft nicht als Voraussetzung für die Berufstätigkeit, und das schwächt die berufliche Identität, besonders in Zeiten der Veränderung des Tätigkeitsprofils. Durch berufliche Sozialisation angeeignetes pädagogisches Wissen bietet nicht den gleichen Rückhalt wie durch Ausbildung erworbenes wissenschaftlich begründetes Professionswissen (Gieseke 1999).

Managementhandeln ist als neuer Teil des professionellen pädagogischen Handelns bei den HPM inzwischen akzeptiert. Das war noch in den 1980er Jahren anders (Gieseke 2000a). Die Vielfalt der Handlungsstränge, die ins makrodidaktische Planen eingehen, ist im Berufsbild von HPM lange unscharf geblieben (Tietgens 1998). Die Entwicklung eines Berufseinführungskonzepts trug in jüngster Zeit zu Präzisierungen des beruflichen Profils bei und wurde von Professionellen begrüßt, weil Handlungsbezüge auf den Begriff gebracht wurden und so identitätsstiftende Wirkungen entfalteten. Das Handeln in der Praxis ließ sich neu reflektieren (Bergold/Gieseke/Hohmann/Seiverth 2000; Gieseke 2000a, S. 330, 335). Makrodidaktisches Planungshandeln besteht aus

> „vernetztem Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen" und erweist sich als „sukzessives Handeln ohne Anfang und Ende [...] Häufig sind es erst einmal gezielte Aktivitäten in Richtung Kooperation aufgrund von Informationen, spezifischen Interessen und neuem Wissen, die nicht gradlinig zum Abschluss geführt, sondern unterbrochen und zu verschiedenen Zeitpunkten wieder aufgegriffen werden. Die beteiligten Personen, Gruppen oder Institutionen gehen jeweils auf die ihnen mögliche Form der Kooperation ein, wie sie sich aufgrund vergleichender Betrachtung zu dem Zeitpunkt gerade ergibt. Ein vernetztes Beziehungssystem sucht ein Gegenüber, mit dem man zu einer gemeinsamen Optimierung und zu einer Zusam-

menarbeit gelangen kann, wo nicht die Ideen einzelner zielstrebig auf Kosten anderer um- oder durchgesetzt werden" (Gieseke 2000a, S. 101). „Viele kleine Schritte im Programmplanungsprozess erweisen ihre Wirksamkeit erst später in anderen Konstellationen. In diesem Sinne ist Programmplanungshandeln sukzessives Handeln in größeren Zeiträumen" (Gieseke 2000a, S. 102).

Das Ausmaß der Diskussionen über Managementhandeln in der Weiterbildung seit den 1990er Jahren gilt als Indikator dafür, dass sich die Weiterbildung in einer dynamischen Entwicklung befindet. Finanz- und Organisationsstruktur, Personalsituation und Kooperationszusammenhänge unterliegen starken Veränderungen und wirken sich auch auf das Planungs- und Umsetzungshandeln aus (Meisel 2001). Managementaufgaben stehen im Mittelpunkt, weil sich Bildungseinrichtungen dem vielfältigen Veränderungsbedarf stellen.[10] Evaluationskriterien werden entwickelt und sollen Auskunft über den Erfolg der Arbeit im Sinne von Effizienz geben. Diese neuen Instrumente in der Weiterbildung verändern die Beurteilung der Leistung eines Bildungsträgers.[11] Managementhandeln benötigt Kennzahlen, um Erfolge messen und ausweisen zu können. Gleichzeitig wird vor einer ‚Kennzahlenmetaphorik' gewarnt, die eine Messbarkeit des Nutzens von Bildung suggerieren will (Nuissl 2000).

Bildung ist nicht einfach ein Produkt oder eine kommerzielle Dienstleistung, wie wir sie aus der Ökonomie allgemein kennen. Die Bewertung von Erfolg oder Misserfolg durch Teilnehmer/innen folgt in der Bildung weniger Effizienz-Kriterien, sondern ist abhängig von menschlicher Handlungslogik (bestimmt durch kulturelle Interessen, Partizipations- und Emanzipationsinteressen) im Rahmen von Sinnstrukturen. Die subjektive Bewertung eines Lernerfolgs verändert sich häufig im Laufe der Zeit, d. h. was zunächst wichtig erschien, kann später unbedeutend erscheinen und umgekehrt. Handlungspotenziale, die aus einer Lerntätigkeit resultieren, werden situations- und umfeldabhängig zu ganz unterschiedlichen Zeiten erkannt und neu bewertet und bestimmen weiteres Lernhandeln.

Lernen und Lehren gehören zum Bereich des Handelns, nicht zum Bereich des Herstellens von Produkten und des Erzeugens von marktrelevanten Dienstleistungen. Vermarktung von Weiterbildung ist schwieriger als die von Produkten und Dienstleistungen der Wirtschaft, weil sie sich nur zu einem geringen Teil der Logik des Herstellens fügt[12] (Arendt 1989).

Lernbereitschaft unterliegt weniger der kalkulierenden Abwägung von Aufwand und Ertrag. Wann und in welchem Zusammenhang Lernangebote wahrgenommen werden, ist abhängig von der Biografie und der Lebenswelt, d. h. auch von der dort erfahrenen/erwarteten Anerkennung und den Anschlussmöglichkeiten, weniger vom günstigen Angebot.

Die Neigung in der Weiterbildung, betriebswirtschaftliche Überlegungen gegen pädagogische Überlegungen auszuspielen, lässt sich nicht übersehen. Beide Handlungsstränge sollten sich jedoch sinnvoll ergänzen (Gieseke 2002). Marketingstrategien und Managementhandeln sollen die Bedingungen schaffen, um die Bildungsziele der Institution auch unter Wettbewerbsbedingungen des Marktes angemessen zu realisieren (Schönfeld 2000; Beer 2002). Managementhandeln gehört bereits zum Tätigkeitsprofil der professionell Handelnden (Nuissl 1998; Gieseke 2000a), weniger dagegen die Anwendung von Marketingstrategien durch die Institution (bewusste Imagepflege „corporate identity", Umfeld- und Personalmanagement, Werbestrategien). Professionelles Dienstleistungsmarketing grenzt man in der Betriebswirtschaft von Produktmarketing ab (Stauss 2002).[13] Bildungs-Einrichtungen sollten prüfen, was für den eigenen Modernisierungsprozess zu nutzen wäre. Ein guter Einblick in moderne Vermarktungsprinzipien würde Weiterbildungsplaner/innen unterstützen. Wenn Kenntnisse über Marketing und Management bereits zum Professionsprofil von Planungshandelnden in der öffentlichen Weiterbildung gehören, muss Fortbildung angeboten werden, damit diese neuen Instrumente rasch angeeignet und kompetent angewendet werden können.

Im Sprachgebrauch wird der Begriff Kundenorientierung im Vergleich zur Teilnehmerorientierung attraktiver. Der Schnittpunkt der beiden Leitbilder von erwachsenen Lernenden liegt in der beabsichtigten Gleichberechtigung als (Vertrags-)Partner/in der Bildungseinrichtung. Verschwiegen wird auch nicht, dass Teilnehmer/innen nicht immer die Kunden sind, die den Bildungsauftrag und das Geld geben. Kunde kann auch das Arbeitsamt oder ein Betrieb sein, der jeweils eine Bildungsmaßnahme für eine bestimmte Klientel in Auftrag gibt (Bastian 2002). Welchen Status dann die Teilnehmer/innen im Konzept der ‚Dienstleistung am Kunden' haben, ist jedoch noch unklar. Auf jeden Fall werden Teilnehmer/innen kaum je kostendeckende Gebühren zahlen können, im Unterschied zu Auftraggebern von Bildungsmaßnahmen wie Arbeitsämter oder Unternehmen, und so meistens einen diffizilen Kundenstatus haben (Nuissl 2000).

In der Praxis verstehen HPM unter Bildungsmanagement Tätigkeiten im Bereich des Leitungshandelns, aber auch planende Tätigkeiten, wenn sie lediglich aus dem Sammeln von Angeboten bestehen. Sobald es um „Wenn-dann-Bezüge" im beruflichen Handeln geht, wird von Managementhandeln gesprochen (Gieseke 2000, S. 99).

Programmplanung wird aus der Management-Perspektive nicht qualitativ, sondern entlang formaler Kriterien der Rahmenbedingungen beschrieben (Höffer-Mehlmer 1999). Die Kriterien, die den Rahmen dieses Planungshandelns

bestimmen, sind z. B. Institutionalform der Einrichtung, Finanzierung, Ausbildungsstand der HPM und ihr Aufgabenfeld in der Institution, Standards der Träger und der Auftraggeber (bei Drittmitteln), der vorhandene Dozent/innen-Stamm und die Auftragslage. Bedarfsermittlung gilt als zentrale Aufgabe des Planungshandelns. Dazu gehören Prognosen über den Weiterbildungsbedarf. Bedarf ist nach dieser Definition alles, was sich unmittelbar in Nachfrage nach Weiterbildung ummünzen lässt (vgl. Höffer-Mehlmer 1999, S. 699 f.).

Aus der Managementperspektive betrachtet, zeigen sich deutlich die engeren Grenzen bei der Auslegung des Planungshandelns. Makrodidaktisches Planungshandeln aus der pädagogischen Perspektive beschränkt sich nicht auf die Unmittelbarkeit eines momentanen Bedarfs, sondern plant langfristig, d. h. vorausschauend und entwickelnd. Dabei sind erwachsenenpädagogische Kategorien Ausgangspunkte des Planens (Teilnehmer/innen, Zielgruppen, Bildungsinteressen, experimentelle Themenfelder etc.). Im Unterschied zur Management-Perspektive werden Teilnehmer/innen nicht nur mit Konsument/innen gleichgesetzt. Man geht davon aus, dass Weiterbildung die Bereitschaft zur individuellen Anstrengung erfordert, nicht lediglich eine Orientierung am zu erwartenden Genuss wie bei kommerziellen Dienstleistungen.

Eine Diskrepanz in der Auslegung des Planungshandelns wird erkennbar und verweist auf die Komplexität des professionellen Handlungsfeldes. Einerseits wird das umfangreichere makrodidaktische Planungshandeln als Herzstück professioneller erwachsenenpädagogischer Arbeit verstanden (Gieseke 2000a), andererseits lediglich die Bedarfsermittlung (Höffer-Mehlmer 1999). Die Bedarfsermittlung ist auch im makrodidaktischen Planen wichtig, sie bildet hier jedoch nur einen Teilbereich. Die Komplexität des Planungshandelns unter dem Druck des Wandels wurde empirisch fundiert und das Planungshandeln unter Professionsgesichtspunkten theoretisch erweitert (Gieseke 2000a).

Planungshandelnden wird empfohlen, sich Kompetenzen im Umgang mit den unterschiedlichen Referenzsystemen (pädagogisches Planungshandeln und Managementhandeln) anzueignen, mit der Begründung, dass die Realitäten von betriebswirtschaftlich und pädagogisch begründetem Handeln in der Institution nicht immer anschlussfähig seien (Meisel 2001) und daher sorgfältiges Reflektieren von widersprüchlichen Anforderungen besonders wichtig sei. Auch bei schwierigen Transformationsaufgaben zur Modernisierung von Weiterbildung muss der Bildungsauftrag im Mittelpunkt stehen.

Öffentliche Erwachsenenbildung braucht ein klares Profil, um in Zukunft gut bestehen zu können. Der Bildungsauftrag und das jeweilige Leistungs-

spektrum sind dafür zentral. Gegenwärtig wird vor der Gefahr gewarnt, dass mit einer Dominanz des Dienstleistungsgedankens die Bildungseinrichtung als Betrieb in den Vordergrund rückt und dies den Professionsbezug schmälern würde. Bei einer kommerziellen Dienstleistung geht es in erster Linie um konsumierbare Leistungen, um Wettbewerb und Standortsicherung, weniger um die professionelle Verbindung zwischen Pädagog/innen und Teilnehmer/innen (Schönfeld 2000). Kommerzielle Dienstleistung zielt auf Zufriedenheit von Teilnehmer/innen, um die Geschäftsbeziehung fortzusetzen. Leistungsangebot, Ambiente und Atmosphäre sollen Akzeptanz erzeugen, aber nicht unbedingt pädagogischen Zielen folgen (Beer 2002).

Der Klient/innen-Bezug mit seinen ethischen Implikationen, der die pädagogische Profession als Profession überhaupt rechtfertigt, wird zweitrangig, wenn man nicht das Verhältnis von pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Perspektive klärt und Prioritäten setzt, die den Bildungsauftrag als Sinn der Institution ins Zentrum stellen und nicht nur den angestrebten betrieblichen Erfolg, der allerdings unabdingbar ist.

Weiterbildung einer marktmäßigen Steuerung zu unterwerfen bedeutet, von einem ökonomisch erzeugten Konsens der Beteiligten auszugehen, ohne dass einer Teilnahme an Weiterbildung eine persönliche Zustimmung vorausgeht (Resonanz) und ohne Handlungsfreiheit der Teilnehmenden (z. B. nicht oder nur begrenzt lernen zu wollen) zu garantieren. Das ist in der Tat ein radikaler Wandel. Subtiler Zwang, der als Zweckrationalität auftritt, würde dann die Erwachsenenbildung bestimmen. Eine reine „Verzweckung" würde Lernen aber letztlich kulturlos machen.[14] Der Anspruch auf Eigenständigkeit der Pädagogik gründet in der Aufgabe, humane Vernunft im Dialog zu entfalten, die (jungen) Menschen mit der Welt vertraut zu machen und sie verantwortlich zur eigenen Gestaltungsfähigkeit zu führen (vgl. Arendt 1994). Dieser weit gefasste Anspruch würde, übertragen auf moderne Anforderungen an das Lernen Erwachsener, heißen, dass Erwachsene zwar längst gesellschaftlich handlungsfähig sind und mitgestalten, dass ihnen aber darüber hinaus Teilhabe an anderen Aufgabenfeldern (wie der modernen Wirtschafts- und Arbeitsentwicklung) zugemutet und abverlangt wird (Sennett 1998). Erwachsenenbildung steht in der Tradition, kulturelle Teilhabe zu fördern, nicht nur Anforderungen gesellschaftlicher Institutionen umzusetzen.

Weiterbildung sollte sich vor der Synchronisierung mit einem Trend hüten, der von kritischen Soziologen und Juristen durch Globalisierung für Ökonomie- und Rechtssystem bereits ausgemacht wurde: dass nämlich diese sogenannten sekundären Systeme die Person immer mehr zugunsten einer Funktions-

logik negieren (Böckenförde 2001)[15] und letztlich auch die Bildungspolitik dominieren würden (Bourdieu 2001)[16].

Die Situation der Weiterbildung ist gegenwärtig schwierig. Der technologisch begründete Wandel der Wirtschaft, der Arbeit und Lernen in neuer Weise verbindet (Wissensgesellschaft) bestimmt den Umbau der Weiterbildung, gepaart mit neuen Finanzierungsstrukturen. Weiterbildungseinrichtungen müssen gleichzeitig Organisationswandel, Einführung neuer Lehr- und Lernkulturen und die eigene Verortung in zukünftig vernetzten Regionen (regionale Politikstrategie) bewältigen. Bildungspolitische Leitlinien dienen als Wegweiser. Konkrete Unterstützung bei den Umsetzungsprozessen fehlt weitgehend. Schaltstellen der Modernisierung sind Organisationsentwicklung, Management und Personalentwicklung. Planungshandeln steht dabei im Brennpunkt, denn die Planung von Weiterbildung steht verstärkt unter dem Druck der Teilnehmer/innen (an berufsrelevanter Weiterbildung). Mehr Auftrags- anstatt Nachfrageorientierung ist zu erwarten. Ebenso wandelt sich die Arbeitssituation der Mitarbeiter/innen (weniger hauptberufliche, dafür mehr freiberufliche und befristet angestellte). Die Bindung an die Institutionen wird zwangsläufig geringer, eine Nivellierung der Trägerprofile könnte die Folge sein.

Gewandelte Berufs- und neue Ausbildungskonzepte müssen abgestimmt werden. Viel Entwicklungsarbeit ist zu leisten. Neue Teilnehmer/innen-Kreise sind für die Weiterbildung zu erschließen, ohne dass es verlässliche Konzepte gibt, wie neues Lernverhalten sowohl bei lerngewohnten als auch bei lernungewohnten Teilnehmer/innen generiert werden kann. Behält jedoch der Bildungsauftrag der Weiterbildungsträger bei der Programmplanung Priorität, dann können die vielen neuen Einflüsse aus dem Umfeld zur Bereicherung der Weiterbildung beitragen und damit den Teilnehmer/innen Entfaltungschancen bieten.

Anmerkungen

1 Programme machen auch transparent, ob sich die Institution selbst als „lernende Organisation“ begreift (vgl. Schlutz 2001). Natürlich lernt nicht „die Organisation“, sondern die Menschen lernen, die die Organisation gestalten. Der anthropomorphe Begriff „lernende Organisation“, als Schlagwort verbreitet, weist auf eine moderne dynamische Entwicklung einer Organisation hin.

2 Die Komplexität des Planungshandelns lässt sich an der Entwicklungsdynamik von Bildungsprogrammen nachvollziehen, wie Programmanalysen zeigen konnten (vgl. Eberhardt/Weiher 1994; Borst/Maul/Meueler 1995; Gieseke/Heuer 1995; Heuer/Robak 2000). Sowohl die Gestaltungsanforderungen, z. B. durch Bildungsträger, Zielgruppen, gesellschaftliche Trends, als auch die Gestaltungsspielräume, die Planungshandelnde oft unter schwierigen Arbeitsbedingungen nutzen, werden durch Programmanalysen sichtbar (vgl. Heuer/Robak 2000).

3 „Das sukzessive Planungshandeln verlangt Arbeitsinstrumente, die sich diesen flexiblen Formen des Planens einfügen. [...] Es geht darum, die Wissensinseln zu strukturieren, die für das Planungshandeln herangezogen werden müssen: bildungstheoretische Überlegungen, bildungspolitische Prämissen und gesetzliche Umsetzungen, trägerspezifisches Vernetzungswissen, trägerspezifisches Milieuwissen von potenziellen Teilnehmergruppen, Lernkulturen, didaktisches Wissen usw. [...]. Um die Komplexität des Handelns im erwachsenenpädagogischen Feld besser zu unterstützen, sollten zusätzlich einige Instrumente an die Hand gegeben werden, die komplexe Handlungsabläufe erfassen und systematisieren, so dass sie leichter handhabbar werden, für die Bedarfsermittlung [...], für die Evaluation" (Gieseke 2000a, S. 337).

4 Beispiele für neue Umfeldeinflüsse in der letzten Zeit sind: 1. veränderte Lernbedürfnisse aufgrund der umfangreicheren Anforderungen der Arbeitswelt an das Lernen von Arbeitnehmer/innen (mehr Qualifizierungsangebote), 2. veränderte Lernbedürfnisse aufgrund des gestiegenen Bildungsniveaus in der Bevölkerung (mehr Angebotstypen: z. B. qualifizierende, kompensierende, wertorientierende, sozial abstützende, fördernde Angebote), 3. neue Lernformen, vermittelt durch den Einsatz von neuen IuK-Medien und durch Lernberatung (Online-Seminare mit Präsenzphasen), 4. erweiterte Lernziele durch neue Lernkultur mit Angeboten zu Lernstrategien („Lernen lernen"), 5. neue Lernelemente (Module als Seminarbausteine, nutzbar für verschiedene Lernprojekte).

5 Diese Annahme, dass Bildung mit persönlicher Freiheit und Entwicklungschancen verknüpft ist, begründet wesentlich den aufklärerischen Bildungsbegriff. Von diesem Bildungsbegriff rückt man aber mittels der Kritik an seiner Normativität fast unmerklich immer weiter ab. Ausgedrückt wird dies z. B. in einer veränderten Frage an Bildung. Gefragt wird nicht mehr „Welche Bildung wird wichtig?", sondern „Wie wird Bildung möglich?" (Ludwig 2000, S. 12 f.). Offen scheint zu sein, ob Lerntätigkeit bereits Bildung ist, d. h. ob Bildung in einem subjektiv ausgelegten Bildungsbegriff aufgehen kann. Eine inhaltliche Auslegung dessen, was zur Bildung gehört, d. h. ein Bildungskanon, wird auch durch praktiziertes Lernhandeln erzeugt. Bildungsplanung ist dann jedoch nicht der Impulsgeber, sondern die „Verwerter" von Lernhandeln sind es. Ist nicht die Ökonomie, mit ihrem großen Bedarf an Qualifizierungslernen, als Steuerungsinstanz für Bildung letztlich überfordert?

6 Etymologisch bedeutet Wissen „gesehen haben" und geht demnach von einer Ansammlung von sinnlichen Eindrücken und Erfahrungen aus, die sich auf das subjektive Erkennen und Handeln auswirken. Enzyklopädisches Wissen wird nur lebendig und wirksam, wenn Personen in ihrer sozialen Realität damit umgehen. Wird mit Wissen jedoch nur Information assoziiert, dann geht es um eine hochgradige Abstraktion, die keinen sinnlich erfassbaren Inhalt meint. Kein Inhalt ist verbindlich zuzuordnen, alles kann Information sein oder auch nicht, wohl aber hat der Begriff eine Funktion. Die Funktion leitet sich aus seinem Dominanzanspruch im hochtechnisierten Informations- und Kommunikationssystem ab. Der Begriff Information wurde in der Sprachwissenschaft als Plastikwort charakterisiert, d. h. beliebig formbar, weil ohne eigene Konnotation (vgl. Pörksen 1997).

7 In den 1980er Jahren begann die Modularisierung der Inhalte und die Entwicklung von mediengestütztem Unterricht in Modellprojekten der beruflichen Bildung (meistens EG-gefördert). Modularisierung soll sowohl der Flexibilisierung des individuellen Lernens im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung dienen, als auch neben der traditionellen Ausbildung zusätzliche Möglichkeiten der Qualifizierung bieten. Teilbereiche können abgeschlossen werden und später in eine umfassender zu zertifizierende Weiterbildungsmaßnahme einfließen. Unter ökonomischen Gesichtspunkten seitens der Institution können bestimmte Module für verschiedene Bildungsgänge mehrfach genutzt werden. Das entlastet die Weiterbildungsanbieter, weil Module zur Rationalisierung beitragen (Kloas 1998).

8 Eine konsumorientierte und finanzstarke Klientel erwartet von Weiterbildung die neueste technische Ausstattung, Professionalität bei der Vermarktung, hochprofessionelle Lehrende und ein ansprechendes Ambiente. Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen können diese (oft unausgesprochenen) Erwartungen, die üblicherweise an kommerzielle Anbieter gestellt

werden, nicht immer erfüllen. Für die Einwerbung von Drittmitteln durch Volkshochschulen kann dies sogar entscheidend sein (vgl. Meisel 2001, S. 90).

9 Bildung steht bisher nicht im Verdacht, dass zwischen Institution/Lehrenden und Lernenden ein Interessengegensatz impliziert sein könnte wie etwa im Warentausch der Ökonomie, wo eine latente Übervorteilungsabsicht mitgedacht und in die subjektiven Kalkulationen einbezogen wird. Mit Bildung wird immer noch der Weg zu Qualifizierung, Emanzipation und Partizipation, also zu verbesserten Lebenschancen assoziiert. Solange keine gegenteiligen Erfahrungen gemacht werden, stützt dieses Bild das große Vertrauen, das mit Bildung verbunden wird (vgl. Schulenberg u. a. 1979). Würde man mit Weiterbildung allgemein eine Vorstellung von geforderter Anpassung und besserer Verfügbarkeit verbinden, hätte das einen negativen Einfluss auf die Wertschätzung von Bildung und auf die Bildungsbereitschaft in der Bevölkerung.

10 Kernaufgabe des Managements ist die Mitarbeiter/innen-Entwicklung. Betriebswirtschaftliche Teilbereiche wie Marketing sind für das Weiterbildungsmanagement adaptiert worden. Für das Planungs- und Umsetzungshandeln in den Einrichtungen zeigt sich Bildungsmanagement als praktisches Handeln in den Aufgabenfeldern: Bedarfsforschung, Produktentwicklung, Distribution, Preisgestaltung und Kommunikation (Meisel 2001, S. 33).

11 Bei der Einschätzung der Möglichkeiten von Bildungs-Controlling, also der Kontrolle der Ergebnisse von Weiterbildung (zur besseren Lenkung und Steuerung der institutionellen Arbeit), gibt es widersprüchliche Standpunkte. Zum einen wird besonders die betriebliche Weiterbildung in Verbindung mit Aufwand und Ertrag auf der Verhaltens- und (betrieblichen) Verwertungsebene als messbare Größe gesehen (Seevers 2000), zum anderen gilt diese Bewertung als letztlich unmögliches Vorhaben, weil zu viele unkalkulierbare Einflüsse und Faktoren in Bildungsprozessen eine Rolle spielen (Arnold/Krämer-Stürzl 1997). Dazu wäre umfangreichere Wirkungsforschung notwendig, die Längsschnitt-Untersuchungen erfordert. Kennzahlen werden entwickelt, die ein betriebswirtschaftliches Controlling für die moderne Steuerung von Bildungseinrichtungen ermöglichen sollen (Meisel 2001).

12 Ein Beispiel für einen Vorgang, der einer Logik des Herstellens in der Weiterbildung folgt, ist der Vorgang des Ausfertigens eines Zertifikats als Dokumentation des Lernerfolgs, das anschließend einen Tauschwert hat.

13 Professionelles Dienstleistungsmarketing enthält in Abgrenzung zum herkömmlichen Produktmarketing (Preis-, Distributions-, Produkt- und Kommunikationsmanagement) ein erweitertes Instrumentenbündel, das man in der Betriebswirtschaftslehre als „Service 4 P" bezeichnet (Physical evidence = Umfeldmanagement, Process = Prozessmanagement, People = Personalmanagement, Participating customers = Kundenmanagement) (Stauss 2002). Dieses und vermutlich auch andere Marketing-Konzepte lassen sich z. B. für die notwendige Modernisierung von öffentlicher Weiterbildung nutzen. Berührungsängste wären eher hinderlich für die Profilierung am Markt. Grenzen zeigen sich durch die Sozialpflichtigkeit eines öffentlichen Bildungsauftrags. Sie müssten selbstbewusst von der Weiterbildung gezogen und positiv bei der Gestaltung des Images aufgenommen werden.

14 Verschiedentlich wurden Bedenken geäußert, dass sich durch die Ökonomisierung der Bildung und den dadurch erhöhten Konkurrenzdruck zwischen den Weiterbildungsanbietern bereits schleichend ein Wandel im Planungshandeln vollziehe. Folgen seien die Verwechselung einer Lerngemeinschaft mit einer Tauschgemeinschaft (Geißler 1997), das veränderte Planungsprinzip, welches von den verfügbaren Ressourcen ausgeht und nicht mehr von den Bildungszielen (Harney zit. in: Gieseke 2000a), die Eingrenzung der Zielgruppenorientierung auf zahlungskräftige Teilnehmer.

15 „So etabliert sich, durch Globalisierung weiter angetrieben, in immer größerem Ausmaß das, was Hans Freyer als das ‚sekundäre System' beschrieben hat. Der einzelne Mensch erscheint in ihm statt als Freiheitssubjekt lediglich als Funktionsträger, als Werkzeug, das nach Bedarf und Anforderung ausgewechselt wird. Subjekt, der maßgebende Bestimmungsfaktor, ist das System selbst, hier der kapital- und profitgesteuerte, zunehmend globalisierte Wirtschaftsablauf, der das Geschehen nach seiner von wirtschaftlicher Rationalität getragenen Funkti-

onslogik steuert. Die Nationalökonomen sprechen inzwischen ganz ungeniert von den Menschen im Bereich der Wirtschaft als ‚Humankapital'. Das zeigt an, wer wie und worunter subsumiert wird. Der Wert und die Verwendbarkeit der Menschen sind an ihre Nützlichkeit, ihren Beitrag zu Produktivität, Profitabilität und Wettbewerbsfähigkeit gebunden; als Humankapital müssen sie billig, flexibel, ständig auf der Höhe der Zeit, rezyklierbar sein, als Person kommen sie nicht ins Blickfeld" (Böckenförde 2001).

16 „Die aktuelle Bildungspolitik beispielsweise wird von Unicef, dem Transatlantic Institute und ähnlichen Einrichtungen beschlossen. Man braucht nur den Bericht der Welthandelsorganisation (WTO) über die Dienstleistungen zu lesen, um zu wissen, welche Bildungspolitik wir in fünf Jahren haben werden. Die nationalstaatlichen Erziehungsministerien sind lediglich der Resonanzboden für die von Juristen, Soziologen und Ökonomen ausgearbeiteten Empfehlungen, die dann in eine rechtswirksame Form gebracht, als Weisungen kursieren" (Bourdieu 2001).

Literatur

Arendt, H. (1989): Vita Activa oder vom tätigen Leben. München

Arendt, H. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München

Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1 und 2. Frankfurt/M.

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1997): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 133-150

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebenslanges Lernen. Darmstadt

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Darmstadt

Bastian, H. (2002): Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In: Bastian/Beer/Knoll, a. a. O., S. 11-24

Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.) (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld

Becker-Schmidt, R. (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollen. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: dies./Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt/M.

Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (1989): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn

Beer, W. (2002): Der andere Blick. Marketingstrategien für die Erwachsenenbildung. In: Bastian/Beer/Knoll, a. a. O., S. 25-43

Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.

Bergold, R./Gieseke, W./Hohmann, R. u. a. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hautberufliche Erwachsenenbildner/innen". Recklinghausen

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn

Böckenförde, E.-W. (2001): Verlust des Standhaften in jeder Hinsicht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.7.2001

Borst, E./Maul, B./Meueler, E. (1995): Frauenbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz

Bourdieu, P. (2001): Für eine engagierte Wissenschaft. In: Le Monde diplomatique, Beilage zur taz vom 15.2.2001, S. 3

Bourdieu, P. (1997): Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien, H. 2, S. 88-90

Brinkmann, D. (2000): Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld

Decker, F. (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. München

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2002): Themenschwerpunkt, H. 1: Lernende Regionen

Dietrich, S. (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Bielefeld

Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: BMBF

Europäische Union (Hrsg.) (2001): EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. In: AUE Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 85-101

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.) (1994): Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Forum Bildung (2000): Arbeitsstab der Bund-Länder-Kommission. Bonn. Internetbibliothek: www.forum-bildung.de

Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

Geißler, H. (1997): Kann es konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die Beurteilung von (beruflicher Weiter-)Bildung geben? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 91-108

Gieseke, W. (Hrsg.) (1993): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler

Gieseke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W., a. a. O., S. 93-120

Gieseke, W. (2000): Bildungsmanagement und Programmplanung. Vom Leiten, Planen und Gestalten. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 3, S. 27-28

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000a): Programmplanung als Bildungsmanagement? Recklinghausen

Gieseke, W. (2000b): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 242-252

Gieseke, W. (2001): Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität . In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (5.280), S. 1-14

Gieseke, W. (2002): Evaluation in Zeiten der Veränderung. unveröff. Manuskript. Berlin

Gieseke, W./Heuer, U. (1995): Weiterbildung für Frauen. Expertise. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Bremen, S. 79-126

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen – Lehren braucht Support. In: Heuer, U./Botzat, T./Meise, K., a. a. O., S. 231-270

Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. München

Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer/Botzat/Meisel, a. a. O., S. 13-35

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Heuer, U./Robak, S. (2000a): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft. Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, a. a. O., S. 115-209

Höffer-Mehlmer, M. (1999): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 691-703

Hufer, K.-P. (2001): Veränderungen am Arbeitsplatz VHS: mehr Betriebswirtschaft, weniger Pädagogik? In: Praxis politische Bildung, H. 2, S. 128-139

Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Kloas, P. W. (1998): Modularisierung in der Weiterbildung – einzeln zertifizierbare Qualifikationselemente? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 24-27

Knoll, J. (1999): Eigen-Sinn und Selbstorganisation. Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´99. Münster, S. 61-80

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Band 3. Bremen

Kuwan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) (2001): Die Volkshochschule und der Beruf Erwachsenenbildung. Funktionsbereiche und Aufgabenprofile des hauptberuflichen Personals. Hannover

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Meisel, K. (Hrsg.) (1996): Alphabetisierung, Elementarbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied

Nagl-Docekal, H. (1999): Feministische Philosophie. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven. Frankfurt/M.

Nolda, S. (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn

Nuissl, E. (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE

Nuissl, E. (2000): Erwachsenenbildung und Kommerz. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 213-221

Pörksen, U. (1997): Plastikwörter: die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart

REPORT 28 (1991): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: Lernwiderstände bei Erwachsenen. Frankfurt/M.: PAS/DVV

REPORT 44 (1999): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: Neue Lernkulturen. Bielefeld

Schlutz, E. (2001): Programm und Angebotsplanung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (4.30.20), S. 1-29

Schmoll, H. (2001): Es fehlt am verstehenden Lernen. Mögliche Gründe für Schwächen der deutschen Schüler. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6.12.2001, S. 16

Schönfeld, W. (2000): Planung unter dem Druck des Kommerzes. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 193-200

Schrader, J. (2001): Auf dem Weg zum System? In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT. Bielefeld, S. 225-238

Schulenberg, W. u. a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig

Seevers, M. (2000): Qualitätsrelevante Prozesse erfassen und steuern. Qualitätssicherung als Support. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 26-28

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/M.: DIE

Siebert, H. (2001): Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 81-85

Siebert, H. (2001a): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? Neue Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (8.120), S.1-30

Stauss, B. (2002): Professionelles Dienstleistungsmarketing. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.1.2002, S. 21

Thomssen, W. (1982): Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 147-159

Tietgens, H. (1998): Maßgaben der Professionalität. In: Klein/Reutter, a. a. O., S. 39-45

Tröster, M. (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld

Tröster, M. (Hrsg.) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld

Wahse, A.-K./Gieseke, W./Struwe, Ch. (1997): Emotionen als Seismograph für Studienverläufe. Modellversuch Zusatzstudium zur Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung. Positionen, Ergebnisse. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenbildung, Band 14, Teil 2. Berlin, S. 88-103

Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. 2. Aufl. Stuttgart

Wiltrud Gieseke

Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln

Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage

1. Programme in der Weiterbildung

Programme in der Weiterbildung beschreiben nicht allein die Leitidee einer Institution, sondern auch die der – in institutionell beschlossener Form – durchgeplanten Angebote, die nach Schwerpunkten gebündelt sind. Das Strukturierungsprinzip kann sich auf eine Fachsystematik beziehen (Literatur, Mathematik, Naturwissenschaft, Sprachen) und nach Problembereichen/Schlüsselqualifikationen (Gesundheit, Berufe/soziales Handeln) bzw. nach Zielgruppen (z. B. Eltern, Frauen) vorgehen. Häufig werden diese Strukturierungsprinzipien miteinander verkoppelt. Die Nachfragen und die über Bildung angebotenen Problemlösungen differenzieren sich aus, d. h., von der Weiterbildung wird Wissen und Kompetenz bis ins optimierte Tun im Alltag erwartet. Kompetenzen entwickeln sich also immer weniger durch individuelles Zusammenfügen von Wissen und in der Praxis gemachten Erfahrungen. Die Programmprofile geben dann Auskunft darüber, welche Bildungskonzeption zu welcher Problembearbeitung angeboten wird. Zusätzlich wirken Veränderungen auf die Kursplanungsebene zurück, berühren also mikrodidaktische Fragen. Neue Lehr-/Lernarrangements, auch als Projektkonzeptionen, beeinflussen die Programmstrukturen und deren Außendarstellung, d. h. die Veröffentlichung in einem Programmheft. Bei institutionellen Veränderungen, wie sie in der Gründung von weiteren kleinen Organisationen mit kurzer Lebensdauer und einseitigen Finanzierungen und Einsparung von Personal zum Ausdruck kommen, werden Programmkonzepte nicht oder nur fragmentarisch und begrenzt genutzt. Die Projektform dominiert hier eher. Es entwickelt sich dabei ein Typus von Weiterbildung, der den Status von fliegenden Händlern hat, um es aus der gegenwärtig üblichen marktwirtschaftlichen Perspektive zu betrachten.[1]

Um sich mit den Programmen, d. h. den Angeboten, Projekten und Lernarrangements in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung empirisch zu beschäftigen, gibt es gegenwärtig zwei gezielte und einige indirekte Ansätze. In der Organisations- und Institutionenforschung rangiert Programmentwicklung

als nachgeordnetes Feld institutioneller Konstituierung, sie wird hier als Ausdruck einer bestimmten institutionellen Konzeption gesehen. Die Programmforschung kommt von der pädagogisch-planerischen Perspektive her und fragt nach den konzeptionellen Ideen, nach den Umsetzungsmöglichkeiten, Kontinuitäten und Veränderungen in der Bildungsnachfrage, um Inhalte und Ideen des Wirkens von Weiterbildungsinstitutionen deutlich zu machen.

Einige Zugänge aus der Organisationsforschung verbinden oder vermischen Institutionen- und Programmforschung. Ein neuerer Zugang ist hier die Analyse von institutioneller Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen in einer Region, so in der theoretisch besonders differenziert angelegten Studie von Jütte (2001). Bei der Auswertung der Kooperationsprozesse werden in einigen Studien auch Aufgaben angeführt, die zur Programmplanung gehören (z. B. Faulstich/Zeuner 2001; Schiersmann 2000), ohne sie aber systematisch auszuweisen. In Schiersmanns Institutionenanalyse (1998) ist dies zwar der Fall, doch bezieht sich auch hier ein großer Anteil der Auswertungen auf Programmplanungsaufgaben; institutionelle Entwicklung und Programmplanung gehen eine unhinterfragte Verschmelzung ein. Auch hier werden eher Vernetzungen und Kooperationen konstatiert, die institutionelle Eigenprofile zurücktreten lassen. In der institutionellen Vielfalt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung scheint sich eine intermediär vernetzte Weiterbildungslandschaft zu entwickeln. Wenn diese Interpretation zutreffend ist, kommt dadurch der Programmforschung für die auf die Region bezogene Institutionalentwicklung ein neuer Stellenwert zu.

In praktisch-institutioneller Perspektive nimmt genau aus den gleichen Gründen das Interesse an Profilbildung zu, da sich unter diesen Bedingungen auch die Konkurrenzbedingungen verschärfen und das Bildungsmanagement das Interesse verfolgt, eigenständige Profile zu sichern und institutionelle Aspekte hervorzuheben, um trotz aller Konkurrenz für Kooperationen ein sichtbarer Partner zu sein. Es ist sinnvoll, Institutionenforschung und Programmforschung zu trennen und dann ihre spezifischen Schnittmengen zu erschließen.

Während andere Autor/innen die Programmplanung in Verkennung ihrer pädagogischen Fundierung als organisatorisches Handeln verbuchen, sieht Schäffter (2001) in seiner Organisationstheorie Programmplanung als Zentrum des Institutionalisierungsprozesses. Dafür spricht auch die historische Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2002), die so zur Institutionenanalyse wird und zeigt, wie die pädagogische Aufgabe, unter den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen passgenaue Bildungsangebote zu entwickeln, eine bestimmte Organisations- und Institutionalform nach sich zieht.

Die Institutional- und Organisationsforschung im Bereich der Weiterbildung steht erst am Anfang, sie muss historische Entwicklungen ebenso thematisieren wie die Abhängigkeit von Finanzierungsentwicklungen und bildungspolitischen Bedingungen (vgl. Gierke/Loeber-Pautsch 2000). Programmplanung oder auch Projektentwicklung als besonderer Typ u. a. auch der beruflichen Weiterbildung sind unzweifelhaft damit verbunden. Der institutionelle, organisatorische Rahmen verliert zur Zeit das wenige Eigengewicht, das er für sich beansprucht; dadurch kommt es in der Praxis notwendigerweise zu einer Vermischung von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und Programmplanung. Erwachsenenpädagogische Forschung aber hat sowohl die Institutionalentwicklung und die Vernetzungsergebnisse wie auch die Aufgabenverteilung von Bildungsmanagement und Programmentwicklung in und zwischen den Institutionen zu untersuchen. Wenn es ein gemeinsames erkenntnisleitendes Interesse gibt, dann ist es die Optimierung des Angebot-Nachfrage-Verhältnisses in der ganzen Breite von Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

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. Eine innerinstitutionelle Entwicklung besonders auch ihres pädagogischen Kerns ist nur so lange gesichert, wie diese Aufgaben in ihrer praktischen Wahrnehmung getrennt werden. Organisations- und Institutionenforschung verweisen also immer auf die Programmplanung, weil dies die inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe der Weiterbildungsinstitutionen ist. Organisationsforschung ist vorrangig konzentriert auf die Analyse ihrer Trägerabhängigkeit, ihrer finanziellen Sicherungen, ihrer Marktpositionierung, ihres spezifischen institutionellen Charakters als Bildungsinstitution jenseits von Schule. Bisher hat sich noch keine Institutionalform bzw. kein eindeutiges Typenspektrum für lebenslanges Lernen herausgebildet. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Organisationsstruktur der Volkshochschule als Modell des lebenslangen Lernens mit Mischstrukturen in Finanzierung, Personalentwicklung, Zeitstrukturen und Verbindlichkeit prägenden Charakter für alle Weiterbildungsinstitutionen hatte. Die bildungspolitisch angeregten Vernetzungsanforderungen stoßen nun weitere Türen zu einer Entwicklung auf, die noch einmal zu institutionellen Veränderungen führen könnte.

Was mit Weiterbildung verbunden wird, wie sie sich materialisiert, wird am Programm selbst deutlich. Seit Mitte der 1990er Jahre liegt eine Reihe von Programmanalysen vor, die trägerübergreifend (z. B. Körber u. a. 1995) oder

spartenorientiert (z. B. Henze 1998; Kade 1992) angelegt sind oder institutionenbezogen einen historischen Entwicklungsverlauf zeigen (z. B. Gieseke/Opelt 2002).

Programme sind makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein, es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein. Wenn Bildungsinstitutionen vor allem Auftragsarbeit machen und kein eigenes Programm entwickeln, verstärkt dies ihren fluiden Charakter, sie werden zum öffentlich nicht sichtbaren Dienstleister ohne jegliche Eigenständigkeit. Ein Programm ist demnach ein Merkmal für eine vom Markt relativ unabhängige Konzeption von Weiterbildung, es verweist auf allgemeine Zugangsmöglichkeiten und macht z. B. lebenslanges Lernen zu einem sichtbaren, sich institutionalisierenden Tatbestand. Programme geben Zeitstrukturen vor, benennen Inhalte, verweisen auf Verwendungszusammenhänge, auf Nutzungsmöglichkeiten und Zugangsbedingungen.

Die Analysen zur Programmentwicklung, ob sie nun historisch als Tiefenanalyse einer Institution oder als Querschnittanalyse angelegt sind, verweisen in hohem Maße auf Kontinuität und auch auf trägerübergreifende Ähnlichkeiten. Diese sind inhaltlich ausweisbar in einer stärkeren Alltagsorientierung der Angebote, in einer größeren Interdisziplinarität, und sie sind an den Bedarfen und Bedürfnissen der Individuen im Arbeitsleben ausgerichtet. Dies ist ein entscheidender Grund, weshalb verstärkt Kompetenzen nachgefragt werden, die in paradoxer Weise zielgenau und polyvalent zu nutzen sind (vgl. Körber u. a. 1995). Es ist eine gewisse Trägertreue zu beobachten. Trägerbezogen werden also gleiche Angebote von einer unterschiedlichen Klientel aufgesucht. Neben zeitbezogenen Trends, die trägerübergreifend wirksam sind, zeigt sich aber bei einigen Fallanalysen (vgl. Heuer/Robak 2000), wie stark sich einzelne Institutionen in ihrem Programmprofil unterscheiden. Das Planungshandeln zu beobachten, ist vor diesem Hintergrund einer Veränderung der Bedarfe und Bedürfnisse bei potenziellen und partizipierenden Teilnehmenden hochinteressant.

Ich stelle im Folgenden nur einzelne Beiträge zur Programmforschung aus der Programmplanungsstudie vor (vgl. Gieseke (Hrsg.) 2000), die sich auf

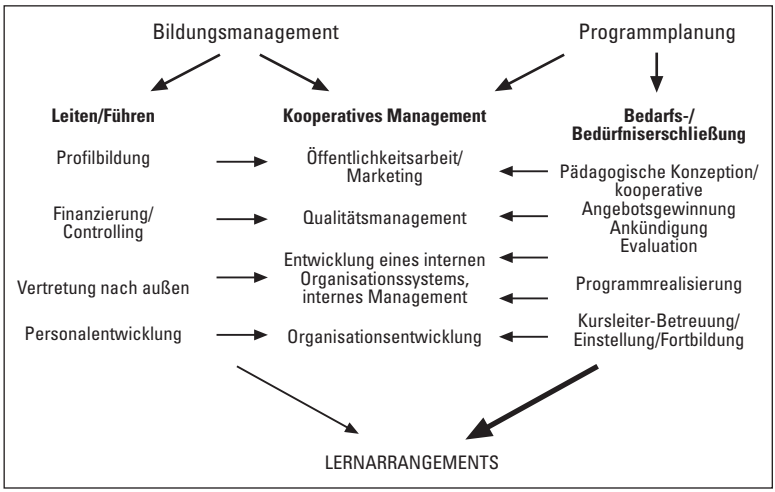
das Programmplanungshandeln beziehen. Unsere Fallstudie (Gieseke/Gorecki 2000) zum Programmplanungshandeln, die im genannten Band veröffentlicht wurde, zeigt, wie ein Programm in den klassischen Institutionen konfessioneller Erwachsenenbildungseinrichtungen zustande kommt, welche Vorgehensweisen und Instrumentarien genutzt werden. Es interessierte uns, wie es zu bestimmten Angeboten kommt, wie und warum sie miteinander verbunden werden, und ob sich dadurch erklären lässt, wie sich aktuelle Trends bei allen Institutionen durchsetzen. Wie kommt es dennoch zu speziellen Profilen einzelner Institutionen? Wie planen die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ihr Programm, damit es unverwechselbar einer Institution zugehört, aber auch gesellschaftliche und regionale Bezüge deutlich werden? Haben wir es mit konzeptioneller systematischer Planungsarbeit zu tun, sind es Schreibtisch-Entwürfe, folgen die Angebote einem Agenturprinzip, werden sie durch den Träger mehr oder minder veranlasst? Wandern Planungsprozesse aus den Institutionen aus? Muss Weiterbildung sich an regionale Veränderungen im kulturellen, wirtschaftlichen oder sozialen Bereich anpassen? Ist die Erwachsenenbildungsinstitution Kooperationspartnerin? Wo liegen ihre Kompetenzen, wenn sie Expertin in Bildungsfragen sein soll, d. h. sich im Umgang mit potenziellen Interessierten, mit der Programmentwicklung, mit Entwicklungen in der Region und bei bestimmten Zielgruppen auskennen soll?

2. Programmplanung und Bildungsmanagement

Programmplanung und Bildungsmanagement hängen voneinander ab, auch und gerade dann, wenn eine Institution finanziell und personell unterversorgt ist. Das Management hat die gesamten Abläufe einer Institution im Blick, es steuert den Prozess im Innern und präsentiert die Institution nach außen. Es ist die leitende organisierende Instanz für die Modernisierung und Entwicklung der Institution und hat dadurch im positiven wie im negativen Sinn Auswirkungen auf die Programmplanung. Die Programmplanung hat zwar gerade bei der Kursleiter- und Dozent/innengewinnung mit Organisation zu tun, ihr Inhalt ist aber bestimmt durch den pädagogischen Anspruch der Institution. Programmplanung ist der pädagogische Kern des Handelns in den Weiterbildungsinstitutionen, und sie basiert auf interdisziplinären Befunden. Ein Programm muss auf regionale, trägerorientierte und teilnehmerbezogene Prämissen hin begründbar sein. Es steht für die konzeptionelle pädagogische Philosophie einer Institution, während das Bildungsmanagement das Profil einer Institution in der Weiterbildungslandschaft verdeutlichen soll. Für eine kreative Programmentwicklung ist es deshalb hilfreich, Bildungsmanagement und Programmplanung von den Aufgaben her und im Sinne einer begrifflichen Schärfung zu unterscheiden, weil sich nur so die von Schule differenten curricularen Aufgaben der Erwachsenenbildung/Weiter-

bildung präzise beschreiben lassen und der inhaltlich offene Charakter von Weiterbildungsinstitutionen sichtbar wird.

Bildungsmanagement und Programmplanung haben aber in einer Institution nicht nur getrennte, sondern auch gemeinsame Aufgaben, bei denen es sich um Anforderungen handelt, die sowohl aus der Sicht der Leitung als auch aus der Sicht einer pädagogisch begründeten Programmplanung einen inhaltlichen Input benötigen. Wenn institutionelle Prämissen und Vorgaben ihre Ausformulierung oder inhaltliche Akzentsetzung durch die Programmplanung erhalten, haben wir dies als kooperatives Management bezeichnet. So soll z. B. die Öffentlichkeitsarbeit nicht nur ein abstraktes Profil formulieren, sondern muss entsprechende Programmschwerpunktsetzungen mit den jeweils eigenen Begründungsmustern der Institution sichtbar machen. Qualitätsmanagement kommt nicht ohne formulierte bereichsspezifische Standards aus, wenn es sich nicht nur auf formale institutionelle Ablaufmuster konzentrieren soll. Auch die internen Organisationsstrukturen haben die bereichsspezifischen Muster zu berücksichtigen, damit für alle Schwerpunkte einer Institution eine optimale Arbeitsentfaltung möglich ist. Organisationsentwicklung kann nicht ausschließlich von oben verordnet werden, sie benötigt vielmehr die inhaltliche und formale Unterstützung aus allen Bereichen. In Institutionen mit nur wenigen Mitarbeitenden sind die Aufgaben des kooperativen Managements eher an den fachsystematischen, inhaltlichen erwachsenenpädagogischen Anforderungen als an personell getrennten Aufgabenbereichen orientiert. Inhaltliche Systematisierungen helfen hier – bei aller Ganzheitlichkeit im Arbeitsanspruch –, die spezifischen Anforderungsprofile zu erkennen.



(Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 335)

3. Theoretische Hinweise

3.1 Theoretische Positionen zum Programmplanungshandeln

Programmplanungshandeln wird im NRW-Tätigkeitsmodell aus den 1970er Jahren (Planungskommission 1972) als disponierendes Handeln beschrieben. Von der organisatorischen Grundlegung des Ansatzes her ist dies ein passender Begriff, um die von Schule differente curriculare Entwicklungsarbeit zu beschreiben. Eine weitere Charakterisierung (vgl. Kaiser 1990) verweist auf die Adressat/innen der Programme und betont den Aspekt des Lebensweltbezugs, den biographischen Bezug und den Krisenansatz. Die Handlungsfähigkeit im Alltag potenzieller Adressat/innen ist für die Programmentwicklung danach von herausragender Bedeutung. Höffer-Mehlmer (1999) verweist auf eine spezifische Zeitstruktur der Angebote im Programm und auf ihre Marktbezogenheit, Tietgens (1986) definiert für seine Programmdidaktik die Suchbewegung als permanenten, nicht abgeschlossenen Prozess des Lernens. Siebert und Tietgens (Siebert 1982, 1998; Tietgens 1982) stellen dem Organisieren das Kommunizieren als zentrales Mittel der Programmplanung gegenüber. Das Programm ist demnach Ergebnis von Kommunikation mit den potenziellen Teilnehmer/innen auf dem Weiterbildungsmarkt. Dieser Prozess ist unabgeschlossen und steht unter dem Anspruch permanenter Veränderung, auch wenn sich unter der Hand Kontinuitäten und Regelmäßigkeiten herausbilden. Die Suchbewegungen der Planer/innen treffen nun wiederum auf Suchbewegungen potenzieller Teilnehmer/innen und sekundärer Abnehmer/innen für Betriebe, die häufig nach Bildungs- und Qualifizierungsunterstützung suchen, ohne die Anforderungen genau benennen zu können. Programmplanung als Kommunikation hat mit diesen fließenden, offenen Bedingungen im flexiblen Arrangement der Weiterbildungsinstitutionen, mit den potenziellen Teilnehmer/innen zu tun.

Im Gegensatz dazu gibt es Betrachtungsperspektiven, die beim Prozess der Programmplanung das Organisieren in den Mittelpunkt stellen, d. h. die durchstrukturierte Planung, den Prozess des Planens in Wenn-dann-Relationen. Bestimmte Ziele der Organisation sollen umgesetzt werden, und hierfür wird nach organisatorischen Mitteln und Wegen gesucht. Die Planenden suchen nach organisatorischen Optimierungen, sie nutzen ihr Wissen, um Konzepte zu entwickeln, die verwertungsrelevant sind. Die Steuerbarkeit durch die Institution, durch die Planer/innen steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Auch hier benötigt man pädagogisches Wissen, aber die Betrachtungsperspektiven sind fokussiert auf durchrationalisierte effektive Organisationsstrukturen.

Beide Ansätze stehen in Verbindung mit der zu Beginn der 1990er Jahre aktivierten Bedarfs- und Bedürfnisorientierung der Weiterbildung (vgl. Ger-

hard 1992). Arnold weist zu Recht darauf hin, dass Bedarfe nicht ohne Weiteres empirisch zugänglich sind, sondern ausgehandelt werden müssen (Arnold/Wiegerling 1983). Verfahren der Programmerstellung sind also entsprechende dialogische Bedarfsanalysen, Angebotsvergleiche, didaktische Lebensweltanalysen, Beratungskontakte, Zielgruppenplanungen. Jede dieser Vorgehensweisen setzt umfangreiche Arbeitsvorgänge voraus und überschreitet in der Regel das Maß an Zeitressourcen, das in den Weiterbildungsinstitutionen vorhanden ist. Hinzu kommt gegenwärtig, dass die Bildungsanforderungen immer komplexer werden und ein anderer, alltagsbezogener Anforderungstypus aus den Weiterbildungsinstitutionen auswandert. Je mehr die Modernisierung und Flexibilisierung der Institutionen zunimmt, desto mehr verändern sich auch die Anforderungen an das Planungshandeln.

Es ist daher nicht nur der Konstruktivismus als Leittheorie für pädagogische Überlegungen (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999), der seit Mitte der 1990er Jahre die Planungsindikatoren in einer bestimmten Reihenfolge des schrittweisen Durchdenkens außer Kraft setzt. Eine ähnliche, nur anders fokussierte Entwicklung in Richtung Auflösung zeigt sich bei Merk (1992). Er bündelt die gesamten Betrachtungen von der Leitung bis zur Kursdurchführung unter dem Begriff Bildungsmanagement. Andererseits wird die erwachsenenpädagogische Literatur für betriebliches Lernen reintegriert. Darin liegt die besondere Leistung dieses Ansatzes. Die auf betriebliche Bildung bezogene Praxisorientierung gibt ihm eine entsprechende Bedeutung. In den forschungsorientierten Ansätzen (vgl. Schiersmann 1998; Körber u. a. 1995; Schlutz 1997) finden sich entsprechende begriffliche Ausdifferenzierungen, wo das Eigengewicht von Programmplanung sichtbar ist.

Dieser Prozess der Entdifferenzierung im Vorgehen, der zu konstatieren ist, steht nun einer Zunahme an Wissen und differenzierten Anforderungen im Planungsprozess gegenüber. Es gibt längere und kürzere Wege der Recherche, es gibt differente institutionenspezifische Schwerpunktsetzungen, es gibt Wechsel in der Aufmerksamkeit, Veränderungen und Routine. Das angebotsspezifische Vorgehen im Prozess der Programmplanung greift auf jeweils spezifisch notwendiges Wissen zurück. Das Programmplanungshandeln setzt also die Fähigkeit zur Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände voraus, weil die Wege aufgrund der speziellen Anforderungen unterschiedlich weit sind. Wir haben es also nicht mehr mit stringenten Planungsabläufen zu tun, sondern einzelne Wissensinseln sind für das Planungshandeln situationsgerecht zu verbinden. Planung stellt sich jeweils anders dar, differenziert sich von innen her aus. Programmplanungshandeln verlangt also ein vernetztes Handeln, das nicht nach einem Schema abläuft, aber immer zum Programm einer Institution zu führen

hat. (In dem Schaubild auf S. 208 werden die relevanten Wissensinseln vorgestellt, auf die Beeinflussung durch gesellschaftliche Einflussfaktoren wird verwiesen.)

Programmplanungshandeln kann sich nicht einem vorgegebenen Kreislauf anpassen. Es kann nur passgenau erfolgen, wenn angebotsspezifisch bestimmte Wege verfolgt werden, die dann zu einem begründeten und überlegten Programm kombiniert werden. Für jedes Angebot kann sich eine andere Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensinseln ergeben. Der Planende müsste jeweils benennen können, welche Verbindungsschleifen angebotsspezifisch hergestellt worden sind. Der planerische Aufwand ließe sich so nachzeichnen. Dieser könnte dann beispielsweise mit dem Wissen über Teilnehmer/innen in Beziehung gesetzt werden. Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es sicher einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeitsarbeit, Dozent/innengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation, während Angebote, die immer wieder nachgefragt werden, problemlos sofort ins Programm aufgenommen werden können. Bei längeren Routineangeboten ließe sich eine Ist-Analyse mit einer Evaluation verbinden. Wenn Angebote aufgrund der Bedarfserkundung erneuert werden, die Teilnehmer/innen aber dennoch ausbleiben, sind z. B. neue Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenentwicklung und neue Kostenkalkulationen miteinander zu verbinden. Jede Planerin und jeder Planer müsste die für ihre/seine Angebote genutzten Wissensinseln benennen, um den Betreuungsstand der einzelnen Angebote zu dokumentieren. Eine solche Dokumentation des Programmplanungshandelns unterstützt auch die Absprachen im regionalen Umfeld.

So lassen sich z. B. folgende verschiedene Kombinationswege beobachten:

Kursankündigung → Wiederholung → neue Forschungsergebnisse/Medienereignisse → Bedarfserhebung → Dozent/innensuche → Marketing/Öffentlichkeitsarbeit → Ankündigung

Neue Forschungsergebnisse → Bedarfserhebung → Dozent/innensuche → Öffentlichkeitsarbeit → Ankündigung → Medienereignisse

Regionales Umfeld → Bedürfniserschließung → Kostenkalkulation → Dozent/innenwahl → Zielgruppengewinnung → Evaluation

Ist-Analyse → Teilnehmer/innenanalyse → Zielgruppengewinnung → Angebotsentwicklung → Dozent/innensuche → Ankündigung → Öffentlichkeitsarbeit → Controlling

3.2 Theoretische Vorannahmen bei der Analyse des Programmplanungshandelns

Wie gestaltet sich nun dieses Programmplanungshandeln? Wo liegen die steuernden Momente und Impulse? Lässt sich die Prämisse, dass Programmplanung aus Kommunikation und/oder Organisation bestehe, noch genauer beschreiben? Welches sind herausragende Charakteristika? Haben wir es mit systemischen Steuerungen zu tun, die keiner individuellen Sinnzufuhr oder Selbstauslegung (vgl. hierzu auch Konzept der Selbstevaluation, Gieseke 2002a) zugänglich sind? So lässt sich die Luhmannsche Konzeption lesen (Luhmann 2000). Ein großer Anteil bürokratisch-institutionellen Handelns kann auf jeden Fall mit diesem theoretischen Hintergrund erklärt werden. Es gibt aber eine Reihe von professionellen Arbeitsanforderungen in Institutionen, die ihre Leistungs- und Qualitätsentfaltung gerade in der Deutungskompetenz, in der situativen Auslegung haben. Sie sind professionell rückgebunden an Personen/Individuen. Pädagogische Handlungsfelder bedürfen als beziehungsgebundene Entwicklungskoordinaten besonders dieser flexiblen, kurzfristig zu nutzenden Qualität. Individuelles Handeln, auch als professionelles Handeln (vgl. Gieseke (2000, 2001, 2002b), zielt hier auf einzelne Individuen oder Gruppen von Individuen mit ähnlichen Konstellationen.

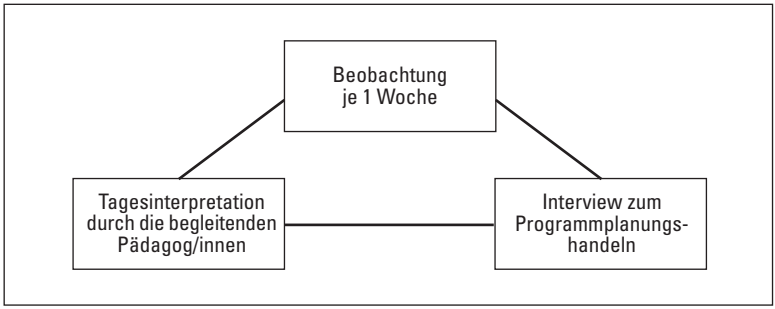
Wenn Handeln erfolgreich sein will, folgt es, auch wenn es bürokratische Vorgaben gibt, nicht allein Zweck-Mittel-Relationen. Deshalb ist es hilfreich, neben anderen handlungstheoretischen Auseinandersetzungen den Handlungsbegriff von Joas heranzuziehen. Pädagogische Planungsanforderungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind prozess- und personengebunden. Aus Joas´ Position ist der Alltag generell wenig durch Zweck-Mittel-Veranlassungen bestimmt, so dass Ziele und Konzeptionen nicht der Situation vorausgehen, sondern erst aus ihr erwachsen. Über Reflexionen erhalten Zwecke eine Richtung. „Die Intentionalität selbst besteht dann in einer selbstreflexiven Steuerung unseres laufenden Verhaltens“ (Joas 1996, S. 232). Der Ort der Reflexion ist der Körper: Handlung und Situation gehören zusammen, Pläne haben dabei weniger reflexive Wirkungen, es sei denn, sie sind aus den Situationen geboren. Programmplanung findet nicht in einem bürokratisch vorstrukturiertem Großsystem mit maximalem Selbstlauf statt. Jede Institution konzipiert sich und ihre Bedingungen auf eine bestimmte Art mit einem bestimmten Personal. Von den Mitarbeitenden hängt es ab, wie „weit“ oder wie „eng“ Programme erarbeitet werden, welche regionalen Kontakte entstehen. 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 die-

sem Handlungsbegriff zählen darüber hinaus auch Sensibilität, Passivität, Rezeptivität und Gelassenheit. Aus diesem Zusammenspiel von aktiven und passiven Komponenten kann sich Kreativität entwickeln.

Für die Programmplanung, wenn es nicht allein um Fortschreibung geht, entwickelt sich im situations- und körperbezogenen Handeln eine offene Gestaltungsbreite. Impulse aus dem Umfeld werden aufgenommen und für eine Transformation in Bildungs- und Kompetenzfragen genutzt. Um diesen Prozess analysieren zu können, haben wir in Fallstudien eine gestufte empirische Erhebung angelegt, die wir durch Perspektivverschränkung einer Analyse zuführen.

4. Methodisches Arrangement zur Untersuchung des Programmplanungshandelns

Die Studie ist qualitativ-interpretativ angelegt. Sie nutzt eine Feldbeobachtung zur Beschreibung und Analyse der täglichen Handlungen. Es erfolgt eine Validitätsprüfung der Handlungszuordnung für den jeweiligen Arbeitstag durch die beobachteten Erwachsenenpädagog/innen. Damit können die Handlungen eindeutig und wechselseitig in ihrem Ablauf- und Verwertungszusammenhang identifiziert werden. In Leitfadeninterviews wird die konzeptionelle, interpretative Grundlegung zur Programmplanung und -entwicklung erschlossen.



(Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 60)

Arbeitsschritte unserer empirischen Analyse sind:

1. Stufe: Differenzierung der Handlungsformen,
2. Stufe: Kategorisierung des Alltagshandelns,
3. Stufe: Selbstinterpretation des Handelns,
4. Stufe: Programmplanung in Sinnstiftung, Vorstellungen zur inhaltlichen, konzeptionellen, strategischen Auslegung von Programmplanung durch die Erwachsenenbildner/innen.

Wir folgen damit empirisch aufsteigenden Reflexionsebenen über praktisches Handeln. Dadurch können wir verschiedene Wirklichkeiten des Programmplanungshandelns erfassen und die besonderen Fokussierungen von Kommunikation und/oder Organisation in ihrem empirischen Gehalt und in ihrer Bedeutungseinbindung sowie ihre erwachsenenpädagogische Rückbindung an Wissen verstehen lernen. Aus der Erkenntnis, wie Programmplanung geschieht, erwächst eine Theorie zum Programmplanungshandeln.

Um die Verbindungen zwischen einzelnen Handlungen, die Handlungsabfolgen und ihre Verknüpfungen zu erkennen, haben wir unterschieden zwischen Handlungsform, Handlungsinhalt, Handlungsstrategie, Anschlusshandeln und Handlungsergebnissen. Dabei wird die realisierte Alltagspraxis erklärend präzisiert und mit einer konzeptionellen interpretatorischen Erklärung durch die Interviews versehen (siehe dazu Gieseke (Hrsg.) 2000). Denn was weiß die Empirikerin/der Empiriker, wenn sie oder er institutionelle Arbeitsabläufe, wie das Telefonieren, das Besprechen, das Besuchen, das Sammeln von Papieren erfasst? Sie oder er kennt dann die Aktivitätsformen, die Wege zur Erstellung des Programms, doch weiß noch nicht, zu welchen Zwecken es geplant wird, zu welch einem Angebot, zu welcher pädagogischen Konzeption es beiträgt. Deshalb war es vor allem erkenntnisbefördernd, jeweils nach der Feldforschung die begleitende Kategorisierung der Handlungen des Tages zu überprüfen und sich von den Akteur/innen genau erklären zu lassen, was und warum sie etwas getan haben. Ein Telefonat mit einer Person X erweist sich z. B. als entscheidender Durchbruch zu einem neuen Projekt, die gemeinsame Abstimmung über die Wiederholung eines Angebotes führt zu neuen Erkenntnissen usw.

Die Einordnung der täglichen Handlungen geschieht also nicht allein durch die Forscher/innen, sondern durch die Interpretation der Handelnden selbst. Zusätzlich wurden in einer von diesen Feldbeobachtungen unabhängigen Situation in einem problemorientierten Interview die Ziele, die eigene Sinnstiftung, die bildungstheoretische Einordnung, die institutionellen Einbindungen und Abhängigkeiten, die Einschätzungen zukünftiger Perspektiven erhoben. Soziales Handeln wird über dieses Vorgehen im umfassenderen Sinne transparent gemacht. Tägliches Tun und interpretative Selbstwahrnehmung werden in Beziehung gesetzt. Beschreiben, Interpretieren und Entwerfen des alltäglichen Handelns sind für uns die Zugänge gewesen, um Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Dadurch sollen einordnende interpretierende Handlungserklärungen und Perspektiven gewonnen werden. Diese Perspektivenverschränkung macht den pädagogischen Planungsalltag mit seinen Routinen und Mechanismen verstehbar. Zur Verdeutlichung des Auswertungsverfahrens soll im Folgenden ein Handlungsablauf mit Interpretationskontext dargestellt werden.

5. Die Ergebnisse der empirischen Analyse

5.1 Handlungsformen des Programmplanens

Die entscheidende Handlungsform des Planers/der Planerin ist das Kommunizieren. Dieser Prozess ist fortwährenden Veränderungen unterworfen, wobei die jeweiligen Beziehungen fließend und unbeständig sind. „Die Prozess-Metaphorik bedeutet auch Sich-Befassen mit Flüssen, Fließen und Augenblickserscheinungen. Die Rohmaterialien, aus denen Prozesse geformt werden, bestehen gewöhnlich aus ineinandergreifenden Interessen und Verhaltensweisen von Individuen“ (Weick 1998, S. 68). Wir haben den Weg gewählt, dieses Fließen, den Prozess durch eine begriffliche Kategorisierung von Handlungsabläufen aufzufangen. Deshalb haben wir unterschieden zwischen Handlungsformen, Handlungsinhalt und den dazu gehörigen Interpretationen. Dadurch werden auch Prozessabläufe, wie sie sich über Handlungsabfolgen herausbilden, nachvollziehbar.

Die überwiegenden Handlungsformen in Erwachsenenbildungsinstitutionen sind Außenkontakte (z. B. telefonische Absprachen), Kursleitergespräche, Moderationstätigkeiten, außerinstitutionelle Gremienarbeit, Abstimmungsprozesse in der hausinternen Organisation. Die unterschiedlichen Schwerpunkte differieren zwischen den Institutionen und entsprechen den Arbeitsphasen. Die Handlungsinhalte, die letztlich Verhandlungsgegenstand sind, lassen sich unter sechs Themen zusammenfassen:

- Programmplanung,
- Programmrealisierung,
- Einrichtungsmanagement,
- Evaluation,
- Selbstmanagement,
- Verbandsarbeit.

Die Handlungsstrategien stellen die Verbindung von Inhalt, Kommunikationsstil und Absicht her. Direktive, informative und dialogische Formen werden im Wechsel angewandt, wobei das dialogische Prinzip stilprägend ist. Strategische Inhalte zielen auf Beraten, Hinweise geben, Weitergabe von Informationen, Auskünfte geben, Rückversicherungen herstellen. Insgesamt bezeichnend für den Kommunikationsstil im Programmplanungshandeln sind aber die Handlungsketten, die aufgebaut werden: Eine Information zieht die nächste Handlung nach sich. Die Ergebnisse oder vorläufigen Abschlüsse solcher Handlungsketten werden dann noch einmal rückgemeldet. Die Qualität einer guten Planung hängt davon ab, dass die kommunikativen Abläufe passgenau vollzogen werden, die Antworten und Inhalte der Kommunikation eine pädagogisch-in-

haltliche Ressourcenerweiterung erbringen. Allein aus der Sicherung einer organisatorischen Abfolge erwächst noch kein gutes Programm. Erst die konzeptionelle Arbeit, in die die zuständigen Pädagog/innen empirische Befunde, theoretisches Wissen und methodisches Können integrieren, sichert eine weiterführende nachfragenahe Programmentwicklung.

Gerade weil die Planerin/der Planer die Programmkonzeption in hohem Maße kommunikativ entwickelt, liegt ihre/seine besondere Anforderung darin, erwachsenenpädagogisches Wissen in den Austausch einzubringen. Sie/er ist moderierend und strukturierend in einen Prozess eingebunden. Die Handlungsschleifen, die im Prozess des angleichenden Programmhandelns beobachtet werden, sind meist nicht sehr lang und finden in vielen Fällen einen befriedigenden Arbeitsabschluss. Allerdings gibt es auch kommunikative Planungsstränge, die (vorläufig) offen bleiben.

5.2 Angleichungshandeln und sukzessives Handeln als implizite Handlungsleitlinien der Programmplanung

Diese Befunde, die die Bedeutung des Kommunikativen im Programmplanungshandeln präsent machen, wurden nun noch einmal an einzelnen Etappen des Planungshandelns ausgewertet. Diese Etappen sind: Themenfindung, Konzeptionserarbeitung und -umsetzung, Sicherung von Rahmenbedingungen, Kursleiter/innengewinnung und Zusammenarbeit, Produktion von Ankündigungstexten, institutionelle Kooperationen, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorische Begleitung. In diesem Zusammenhang bekommen die begleitenden Interviews in der empirischen Auswertung einen besonderen Stellenwert, um die Handlungsformen, d. h. die kommunikativen Vernetzungen, auf dieser Basis genauer zu charakterisieren.

Die Programmentwicklung folgt keinem linearen Entwicklungsgang, sondern erfolgt nach unseren Befunden als Angleichungshandeln (vgl. Gieseke/Gorecki 2000). Sie durchläuft verschiedene Etappen, und wie das Ziel erreicht wird, ist von vielen Dingen abhängig. Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg. Bei Kursen, die immer wieder nachgefragt werden, kann die Planung einen einfachen Weg gehen: Es genügt eine Ankündigung, und die Besprechung mit der zuständigen Kursleitung beschränkt sich auf evtl. nötige technische Einzelheiten und kleine Veränderungen und Ergänzungen. Anders ist es, wenn die Planer/innen eine neue Idee umsetzen wollen, mit einer neuen Anforderung in der Region konfrontiert sind, auf bestimmte Bedingungen oder Situationen mit Bildung reagieren sollen. Hier können sich Themen und Umsetzungsmöglichkeiten erst nach und nach herausbilden. Das Programmplanen vollzieht sich dabei in der Tat wie in einer Suchbewegung (vgl. Tietgens 1986), die in der

Praxis jedoch weniger eine freie, autonome Handlung darstellt, sondern in die Rahmenbedingungen der Institution eingebunden sein muss. Programmplanung ist ein offener Vorgang, der die „in der Luft liegenden" Themen aufgreift und mehrere Prüfinstanzen durchläuft. In der Regel ist ein hoher Aufwand notwendig, um daraus konkrete Bildungsangebote zu machen. Die Kontakte und Arbeitsgespräche mit den Dozent/innen spielen dabei eine große Rolle. Sie sind die Gewähr für das Gelingen eines Programms. Aber auch die Kontakte zu anderen Institutionen sind von einflussnehmender Bedeutung. Die Kommunikationsform, die letztlich gestaltende Kraft für die Programmentwicklung hat, ist die Abstimmung. Diese Abstimmungsprozesse sind nach außen gerichtet. Die Institution ist im Interesse ihres Überlebens offen, denn sie hat keinen amtlichen Auftrag, der gesetzlich zu vollführen ist, der Autorität und Umsetzung verlangt, wie z. B. Schule und Universität. Sie ist marktabhängig, aber sie lebt auch vom wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissen, das für die Planung genutzt und aufgrund der Angebote nachgefragt wird. Das Programm von Weiterbildungsinstitutionen ist somit Ausdruck der jeweiligen Zeit und ihrer Wissenstransformationen und -bedürfnisse, gebrochen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Individuen können diese Prozesse durch konsequente Nachfrage mitsteuern. Programme entstehen also nicht im „luftleeren Raum". Die Programmplanung zielt mit der Erkundung von Bedürfnissen und Bedarfen auf Akzeptanz in der Region. Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Angleichungshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich. Diese Reaktionsfähigkeit macht die besondere Planungsqualität von Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie sind im positiven Sinne Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren. J. Kade identifiziert als Bezugspunkt für seine theoretische Zeitdiagnose die gesellschaftliche Individualisierung unter dem Fokus von Risiko und Sicherheit: Da individuelle Entwicklungen hoch risikobehaftet sind, ist die Vermittlung und Aneignung von Inhalten der helfende Faktor. Er verweist darauf, dass, „die Erwachsenenbildung auf Grund ihrer institutionell organisierten Verfasstheit und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse" (Kade 2002, S. 22) hier eine entscheidende Leistung erbringt. Lernformen, die es ermöglichen, mit Überlastungen fertig zu werden – aber auch lebenslange Lernanforderungen –, können zum Risiko werden. Denn Lernen ist offensichtlich keine Option, die es ermöglicht, alles beliebig nachholen zu können: Zeit strukturiert Chancen, und in jeder Lebensphase fallen spezielle Bildungsentscheidungen an, die zwar korrigierbar sind, dann aber einen sehr viel höheren Zeitaufwand verlangen. Programmplanung hat unter der individuellen Perspektive von Risiko und Sicherheitsstreben differenzierte Abgleichprozesse nötig, wie auch Angleichungshandeln immer nur mit Partner/innen, mit Vereinen, mit Expertinnen und Experten, mit Anfragen geschehen kann. Dieses individuelle Interesse ist dann nur mittelbar präsent. An-

gleichungshandelns betrifft auch die Themengewinnung, um Bedarfe und Bedürfnisse in Bildungsofferten/-angebote zu transferieren, aber es verlässt sich bereits auf Multiplikatoren.

Schäffter sieht einen Wandel in den Aufgaben der Erwachsenenbildung. „Sie ist weniger als bisher eine Veränderungsinstanz, sondern hat zunehmend die Aufgabe, auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen" (Schäffter 2002, S. 47). Hier scheinen aber eher lebensphasenbezogene differente Angebote möglich, ohne dass sie altersbezogene oder gar normierende Qualität bekommen sollten. Es geht eher um eine neu zu gestaltende Vielfalt, die der Individualisierung entspricht und auch Niveauunterschiede ausweist. Unabhängig von solchen interessenbezogenen Dimensionen benötigt die Eigendynamik von Bildung bei planerischen Konzeptionsüberlegungen eine theoretische Begründung.

Bildung und Lernen scheinen heute stärker in den Lauf gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse einbezogen zu sein, ohne dass daraus eine auf Breitenwirkung zielende neue Bildungsoffensive erwächst. Ein wesentlicher Fehler gegenwärtiger Bildungspolitik ist die alleinige Fokussierung und Förderung von Schule. Damit werden nicht die Bildungsbedarfe im Lebenslauf befriedigt. Konstruktive Lern- und Veränderungsfähigkeit entwickelt sich erst in späteren Lebensphasen. Trotzdem werden viele Menschen schon früh – z. B. aus dem Berufsleben – ausgegrenzt. Nur diejenigen Gesellschaften werden jedoch eine Zukunft haben, in denen Ressourcen für Entwicklung in den späteren Lebensphasen zur Verfügung stehen. So wie nur jene Länder moderne Gesellschaften entwickeln konnten, die die Schulpflicht einführten, wird es für die Zukunft des beschleunigten Wandels darum gehen, welche Gesellschaften neue, andere Möglichkeiten des Lernens für das mittlere Erwachsenenalter anbieten. Allein aus einer Konsument/innenposition heraus betrachtet, ist Erwachsenenbildung relativ überflüssig, allenfalls eine Freizeitbeschäftigung, marktwirtschaftlich nur begrenzt bedeutsam. Unter dieser Prämisse wäre lebenslanges Lernen die neue ideologische Formel, um die mit den mittleren Lebensjahren beginnende Ausgrenzung zu legitimieren. Die Formel: „Jeder ist für seinen Lernprozess selber verantwortlich" verstärkt diese Stoßrichtung. Programmplanung im Angleichungshandeln muss also sehr genau wissen, was sie für ein Bild vom lernenden Erwachsenen transportiert.

Theoretisches Wissen, das sich durch seine Konstruktionen Selbstbestätigung zu holen gedenkt, bedarf der empirischen Analyse. Bildungspolitische Absichten als „Wollen" kommen nicht ohne Wissen über gegenwärtige Lerngewohnheiten aus.

Komplexe Abhängigkeiten und Beziehungen mit ihren verändernden Auswirkungen auf die Weiterbildung zu betrachten, erfordert – gerade wenn der Mechanismus des Angleichungshandeln für die Programmplanung gilt – mehr als die sensible, praxisbezogene Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien und empirisch-pädagogischen Wissens. Programmplaner/innen benötigen als Informationsquellen Rückbezüge zur sich verändernden Zivilgesellschaft. Aus einer solchen Position können sie auf bildungspolitische Fehlentwicklungen reagieren. Bildung, auch Erwachsenenbildung, kann sich dabei nicht ihrem doppelten Anspruch entziehen. Sie hat differenziert und mit scharfem analytischem Blick aus verschiedenen Perspektiven die Bildungsprozesse und ihre Wirkungen zu beschreiben, ohne sich von bildungspolitischen Optionen und Tageslosungen abhängig zu machen. Aber die Erwachsenenbildung trifft mit den Programmangeboten auch Entscheidungen, zu denen sie begründet stehen muss, sie ist also rückgebunden an bestimmte Werthaltungen in Bezug auf ihr Menschenbild. Die Leistungsfähigkeit der Programmentwicklung und ihrer wissenschaftlichen Analyse wird darin liegen, unvoreingenommen bei Infragestellung eigener Prämissen die pädagogische Wirklichkeit zu beschreiben, aber gleichzeitig theoretisch und ethisch verantwortbare Entscheidungen zu treffen. Gerade in theoretischen Diskursen, die den Risikocharakter, neue Transformationserfahrungen, Veränderungen der Arbeitsgesellschaft, aber auch die Nutzung von Erlebnisfähigkeit in Rechnung stellen, bleiben für pädagogisches Handeln die Bezüge zu Gruppen oder Individuen der Bezugsmaßstab. Dies um so mehr, als die Marktförmigkeit von Bildung eher zu- als abnimmt, da die finanzielle Sicherung durch Gesetze in den 90er Jahren immer mehr zurückgetreten ist. Angleichungshandeln ist dann der intuitive Versuch der Programmplaner/innen, die Vielfalt der Zugänge zu Bildung zu begreifen und zu verstehen und dafür zumindest verfügbares Wissen unterschiedlicher Reichweite und Interpretationshilfen anzubieten. Aber diese Vorgänge sind nicht sozialpädagogisch umzudeuten. Erwachsenenbildung bietet keine Hilfe an, sondern stellt Programme in differenzierter Vielfalt für unterschiedliche Niveaus zur Verfügung, um die Anschlussfähigkeit an eine sich permanent verändernde Wissensgesellschaft zu bieten. Insofern haben sich die Anforderungen an Programmplanung erheblich erweitert.

Mit dem Handlungsmuster Angleichungshandeln wird offensichtlich in den Erwachsenenbildungsinstitutionen versucht, dieser neuen Vielfalt an noch nicht ausreichend formulierten Anforderungen immer stärker näher zu kommen. Ihr Überleben hängt geradezu davon ab, dass die Institutionen sich nicht als systemisch geschlossen betrachten, weil sie für Zugänge zu den Bildungsbedürfnissen Erwachsener aus den verschiedenen Milieus offen bleiben müssen, wenn sie bildungswirksam bleiben wollen. Aber zur Wirkung des Angleichungshandelns im Programmplanen gehört auch der Programmplanungsprozess selbst.

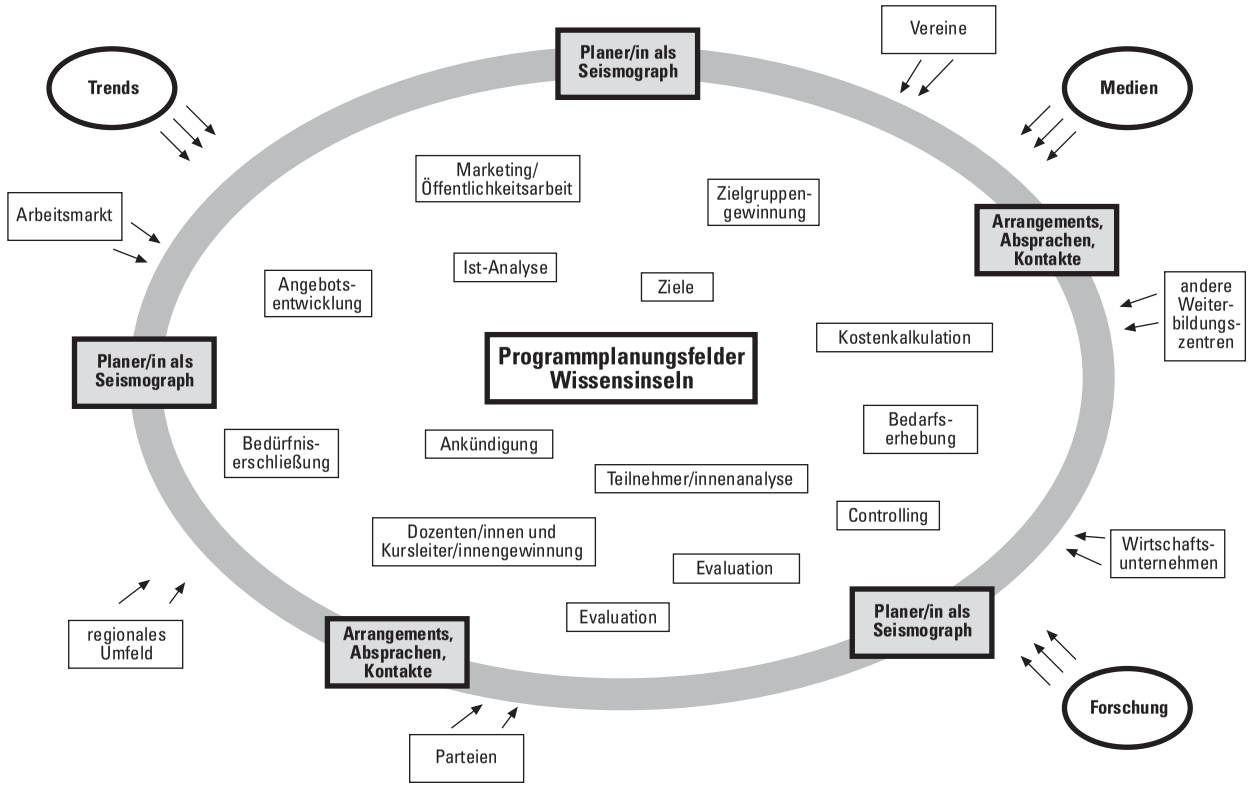
Hier hat man ebenfalls einen Angleichungsprozess der beteiligten Akteur/innen zu konstatieren. Damit ist auf die Zusammenarbeit mit den Kursleiter/innen verwiesen. Öffnen sich die Planenden für die Verarbeitung und Aufnahme von Bedarfen und Bedürfnissen nach außen und sehen sie darin auch eine Befriedigung ihres Interesses an Wissen über Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt, auf die sie mit ihren Vorstellungen reagieren können, so verändert sich das Angleichungshandeln dahingehend, dass auch die Partner/innen in diesem Prozess sich den Mechanismen zu Konstituierung von Bildungsprozessen anzugleichen haben, wenn es zu einer engeren Zusammenarbeit kommen soll. Der Expert/innenstatus der Programmplaner/innen unter den Bedingungen des Angleichungshandelns wird so in neuer Weise deutlich. Sie sind damit Expert/innen für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, für die Strukturierung von Programmen und ihre inhaltliche Begründung sowie für die Auswertung und Evaluation von Bildungsprozessen und dies vor dem Hintergrund des Lernens Erwachsener aus differenten Milieus. Sie erschließen die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse in der Region. Sie treffen Entscheidungen darüber, was in den Kreislauf des Bildungsrelevanten eingebracht wird, und sind dabei eingebunden in ein Netz und eine Vielfalt von Erwartungen und Interessen, die in spezifischer Weise interpretiert und für den Programmplanungsprozess ausgewertet werden. Die Programmplanung wird in diesem Angleichungshandeln durch Übernahme und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch, durch gemeinsame Arbeitsbeschlüsse etc. zu einem mit anderen Menschen gemeinsam erarbeiteten Vorhaben. Angleichungshandeln ist damit ein Optimierungsvorgang, ein Wissenserschließungsprozess, der mit individuellen Verbindlichkeiten ausgeglichen wird. Er verlangt Autonomie und eine sichere Handhabe von eigenen theoretischen Vorstellungen über Erwachsenenbildung. Vernetzung wäre, zumindest was die Programmplanung betrifft, dabei ein selbstverständlicher Prozess. Aber wenn mit der Vernetzung nicht nur eine optimale Ausnutzung der Ressourcen in einer Region erreicht werden soll, sondern auch der Entwicklungsgedanke einbezogen wird, dann kommt einem anderen Aspekt unserer Untersuchung Bedeutung zu: dass nämlich Programmplanung als Angleichungshandeln, aber gleichzeitig als sukzessives Planungshandeln zu charakterisieren ist (vgl. Gieseke/Gorecki 2000).

Angleichungshandeln zur Organisierung von Kooperationen und Vernetzungen benötigt Zeit. Vertrauen – ein wesentliches Merkmal aller Vernetzungen (vgl. dazu Faulstich/Zeuner 2001; Dehnbostel 2001; Kailer/Scheff 2001; Schäffter 2001) – muss auch im ökonomischen Bereich wachsen und reifen. Emotionale Faktoren und intuitives Wissen spielen eine größere Rolle, als bisher die theoretische Diskussion erkennen lässt. Kooperationen, die zu einem Angleichungshandeln führen, beginnen mit einem Informationsaustausch. Man baut

Kontakte auf, man prüft ihre Zuverlässigkeit, sucht nach gegenseitigem Verständnis auf der Beziehungs- und Kompetenzebene. Über Informationsketten rationalisiert man kommunikatives Berufshandeln, das aber bereits einen Vertrauensvorschuss voraussetzt. Die Informationsketten sind der Einstieg und der erste Schritt zu Abstimmungsprozessen. Vernetzungen mit anderen Institutionen, die ein Ausdruck aktiven Planungshandeln sind, ergeben sich in der Praxis offensichtlich permanent und führen häufig auch zu neuen Themenschwerpunkten. Bis daraus aber gemeinsame Programmangebote entstehen, gibt es eine Phase des Kennenlernens, des Austausches. Dieser Kooperationsprozess muss nicht immer sofort zu gemeinsamer Programmarbeit führen. Aber ohne diese Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen scheint sich vieles auf dem Weiterbildungsmarkt nicht mehr realisieren zu lassen. Diese neuen Anforderungen setzen für das Programmplanen eine Offenheit in Bezug auf wechselseitige Abstimmungsprozesse der Angebote und auf Zeiträume voraus. Planungsarbeit beginnt über Kooperationsbeziehungen, ohne das Ziel vorher schon zu wissen, sie wartet aktiv ab, indem sie kennenlernt, sich beschäftigt, sich auseinandersetzt, sucht. Manche Fäden lässt sie von Zeit zu Zeit liegen, ohne dabei Beziehungen abzubrechen: Sie hält Kontakt, erstellt unterschiedliche Reichweiten von Vernetzung und Kooperation. Man kennt sich, man verändert sich, wahrt wechselseitig seinen Spielraum, bleibt aber in den Informationsketten verbunden. Auf diesen langsam gewachsenen Arbeitsbeziehungen lässt sich dann aber sehr schnell und flexibel im Sinne der Sukzessivität des angleichenden Programmplanungshandelns ein gemeinsames Angebot erstellen. Angleichungshandeln und sukzessives Handeln sind also wesentliche Handlungsmuster eines offenen Agierens im Planungshandeln auf dem Weiterbildungsmarkt. Ein solches Vorgehen kann nur durch gelassene Professionalität realisiert werden, die institutionell verbindlich gepflegt wird. Jede Labilisierung wird diese offene Form zerstören und die Weiterbildung/Erwachsenenbildung wechselnden Interessen zuspielen. Die berufliche Weiterbildung in der Umschulungseuphorie ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Fehlen von Autonomie der Planer/innen sich im weitesten Sinne zerstörerisch auswirkt. Auch die betriebliche Weiterbildung und die trägerbezogene Bildung wären daraufhin zu untersuchen.

Programmplanung als Ausdruck spezieller curricularer Arbeit kann sich in diesem beschriebenen Sinne – wie es sich z. Z. darstellt – weiterhin nur entfalten, wenn bildungspolitisch zwischen Marktgebundenheit, objektiven und subjektiven Anforderungen, Bezahlbarkeit und Teilnahmemöglichkeit ein Zeitressourcen- und Finanzierungssystem sich entwickelt. Schule und Marktökonomie sind dafür aber nicht die ausreichenden Wegweiser oder gar Parameter.

Skizze zum vernetzten Planungshandeln: (leicht überarbeitet)



6. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse unserer Untersuchung sind nicht nur in die Programmforschung einzuordnen, sondern sie liefern auch einen Beitrag zur Netzwerkforschung. Wesentliche Ergebnisse der Studie von Jütte können durch unsere Fallstudien zur Programmplanung bestätigt werden. Der informelle, auf Beziehung und Kommunikation basierende Charakter, ihre Langfristigkeit und die Eingebundenheit in das Spannungsverhältnis von Konkurrenz, Kooperation und Informationsnetzen wird auch in unserer Studie deutlich. Vernetzung in der Programmplanung ist aber unproduktiv ohne Professionalität, ohne Wissen, ohne institutionelle Substanz der Weiterbildung. Sie hilft einer destruktiven Konkurrenz entgegenzuwirken, und dieses ist möglich, wie die Jütte-Studie belegt. Im Falle der Programmplanung steht sie aber unter dem Anspruch, Angebote zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Vielfalt in komplexer Differenz gerecht werden. Und dieses gelingt über einen bestimmten Typus von Programmplanung, wie wir ihn hier beschreiben konnten.

Anmerkung

1 Für die Anforderungen lebenslangen Lernens, das zwar ein flexibles offenes, zur Schule alternatives Konzept braucht, aber auch nachhaltig wirksames Lernen benötigt, sind verlässliche Angebote zu zentralen Wissensbereichen, Räume, Orte bei flexiblen Zeiten unumgänglich. Wenn Individuen sich selbststrukturierend und -steuernd ins lebenslange Lernen einbinden sollen, haben sie Anspruch auf entsprechende gesellschaftlich/betriebliche Dienstleistungen.

Literatur

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung; Bd. 4). Baltmannsweiler

Arnold, R./Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Bergold, R./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.) (2000): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinführung ...“ vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach. Recklinghausen, S. 12-22

Dehnbostel, P. (2001): Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 104-106

Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbünde in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 100-103

Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hannover

Gierke, W./Loeber-Pautsch, U. (2000): Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. 2 Bde. Oldenburg

Gieseke, W. (2000): Zum Stand der Professionsentwicklung in der Weiterbildung. In: Bergold, R./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinführung ...“ vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach. Recklinghausen, S. 12-22

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Gieseke, W. (2001): Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen

Gieseke, W. (2002a): Evaluation in Zeiten der Veränderung. unveröff. Manuskript (Vortrag Bundesakademie für Öffentliche Verwaltung am 8.5.2002a, Boppard)

Gieseke, W. (2002b): Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovationen. unveröff. Manuskript Juni 2002b (Vortrag Weiterbildungspreis Brandenburg am 5.6.2002, Potsdam)

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114

Gieseke, W./Opelt, K. (unter Mitarbeit von Heuer, U.) (2002): Erwachsenenbildung seit 1945. Das Programm der Volkshochschule Dresden von 1945 – 1997. Opladen

Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a.

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 115-209

Höffer-Mehlmer, M. (1999): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen, S. 691-703

Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.

Jütte, W. (2001): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Beziehungsstrukturen lokaler Institutionenlandschaften. Habilitationsschrift. Flensburg

Kade, J. (2002): Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 9-38

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.

Kailer, N./Scheff, J. (2001): Ansätze zur Verbesserung der Innovations- und Strategieorientierung kleiner und mittlerer Unternehmungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 107-109

Kaiser, A. (1990): Curriculum und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen, S. 1-3

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Neuwied

Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kulturministers des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1972): Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kulturministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u. a.

Schäffter, O. (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen" vom 10./11.5.2001. Bonn

Schäffter, O. (2002): Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39-68

Schiersmann, C. (2000): Chancen und Grenzen von Kooperation und Vernetzung. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 3, S. 11-12

Schiersmann, C. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen

Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen , S. 1-18.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied

Siebert, H. (1982): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 100-121

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn

Tietgens, H. (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 122-144

Weick, K. E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.

Sigrid Nolda

Paradoxa von Programmanalysen

Unter Erwachsenenbildungsprogrammen werden Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebs enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texte dienen primär der Information für Interessenten, die sich auf der Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot informieren und für oder gegen die Teilnahme an einem solchen Angebot entscheiden können. Es handelt sich also um kurzfristige Gebrauchstexte[1], die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen.

Diesem kurzfristigen Gebrauch steht meist eine relativ aufwändige Vorbereitungszeit gegenüber: Auf der Basis des jeweiligen selbst erteilten oder institutionell vorgegebenen Bildungsauftrags muss in Rücksicht auf die vorhandene Infrastruktur (Finanzrahmen, Räume und Ausstattung) einem vermuteten oder erhobenen Bildungsinteresse bzw. Bildungsbedürfnis der Adressaten entsprochen werden. Dazu bedarf es der Kenntnis der Klientel (ihrer Lebensgewohnheiten, Vorkenntnisse, Interessen) und der regionalen Besonderheiten (Sozialstruktur, Weiterbildungsmarkt). Dazu bedarf es aber auch fachlich und pädagogisch kompetenter fester und/oder freier Mitarbeiter, die angeworben und betreut werden müssen.

Das Bildungsprogramm erscheint daher als Endpunkt einer Vielzahl von Entscheidungen, die als erwachsenenpädagogisches Planungshandeln bezeichnet werden können (vgl. Gieseke 2000). Hierzu gibt es eine entsprechende Literatur mit Reflexionen und Handlungsempfehlungen, die zunächst im Zeichen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung stand, inzwischen aber auch betriebswirtschaftlich beeinflusst ist: Aus der Losung „Programmhandeln als didaktisches Handeln“ (Siebert 1982) und dem „Erschließen von Bildungsbedarf“ (Schlutz 1991) wurden Aufgaben der „Öffentlichkeitsarbeit“ (Nuissl/von Rein 1995). Das Bildungsprogramm ist zugleich Ausgangspunkt der weiteren Planung, indem für die Fortschreibung Sorge getragen wird, Änderungen und Verbesserungen angebracht werden müssen. Dies kann als eine makrodidaktische, also pädagogische Aufgabe, aber auch als Element des Marketing akzentuiert werden. Aber: „Gerade in der öffentlichen Weiterbildung muss die Über-

nahme von Marketing-Ansätzen keineswegs zur völligen Marktorientierung führen“ – so Höffer-Mehlmer (1999, S. 697) unter Hinweis auf den vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen Studientext „Weiterbildungsmarketing“ von Ingrid Schöll (1996).

Neben den eigentlichen Abnehmern, d. h. den potenziellen Teilnehmern, kommen als Rezipienten von Weiterbildungsprogrammen aber auch die für die Planung Verantwortlichen von Konkurrenz-Unternehmen oder eventuelle Kooperationspartner in Frage, die sich einen Überblick über den Markt verschaffen wollen, sowie Träger oder sonstige Geldgeber der herausgebenden Institution und nicht zuletzt die Programmverantwortlichen und ihre Mitarbeiter, die das abgeschlossene Programm evaluieren und als Basis für anschließende Programme verwenden. Einen solchen unmittelbaren praktischen Nutzen streben die Verfasser von Programmanalysen nicht an. Ihnen dient das Material als Quelle, mit deren Hilfe sie vor allem – aber nicht nur – Aufschlüsse über den aktuellen Stand und die Entwicklung von Erwachsenenbildungsangeboten zu gewinnen versuchen. Zu diesem Zweck ist ein Zugang herzustellen, der die normalen, an Aktualität und Ortsgebundenheit geknüpften Distributionsbedingungen außer Kraft setzt. Am schwierigsten ist es, an Programme der Vergangenheit zu gelangen. Eine Ausnahme bilden die sogenannten Arbeitspläne von Volkshochschulen der alten Bundesrepublik, die zunächst von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands, dann weitergeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung archiviert wurden und werden. Eine Anlaufstelle bilden neben anderen Forschungseinrichtungen und den Weiterbildungseinrichtungen selbst deren Träger sowie Stadt- und Betriebsarchive. Während die aktuellen Angebote der öffentlich geförderten und der kommerziellen Erwachsenenbildung neuerdings größtenteils im Internet – z. B. in diversen Datenbanken – relativ leicht zugänglich sind, ist ein Einblick in das Angebot der immer bedeutender gewordenen betrieblichen Weiterbildung häufig nur bedingt möglich.

Im Folgenden geht es um die möglichen Beiträge, die Programmanalysen für die Erforschung der Praxis leisten können. Sie sind zu drei als Paradoxa formulierten Thesen gebündelt, die scheinbar widersprüchlich sind, tatsächlich aber die Spannbreite der Möglichkeiten und Probleme von Programmanalysen umfassen.

1. Programme sind ein Weg zur Erschließung von Erwachsenenbildungsrealität – Programme sind nicht identisch mit der Veranstaltungsrealität und dokumentieren Konstruktionen.

Der Appell an die Erwachsenenbildungswissenschaft, sich stärker der Realität von Erwachsenenbildung anzunähern (vgl. Gieseke 1990), ist seinerseits

Zeichen der – wie auch immer (z. B. als verspätet oder als unzureichend) zu charakterisierenden – Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung, genauer ihrer Versozialwissenschaftlichung seit den 1960er Jahren. Zwar hat es – wie man der Darstellung von Born (1991) entnehmen kann – auch schon früher Versuche der Erfassung der realen Praxis gegeben, diese waren aber vorwiegend statistisch ausgerichtet und dienten in erster Linie der Legitimierung oder dem Beleg der Bedeutung dieses Bereichs im Sinne eines Tätigkeitsnachweises.

Die Literatur zur Erwachsenenbildung war dagegen eher von programmatischen Ausführungen bestimmt, die typischerweise in Positionskämpfen kulminierten, wie in der Weimarer Republik der Gegenüberstellung der alten und neuen Richtung oder der Berliner und der Thüringer Richtung: Die auch noch und gerade in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg dominierende bildungsidealistische Ausrichtung hat zusammen mit dem Bedürfnis, einem vernachlässigten Bildungssektor ohne große Reputation zu der ihm gebührenden Anerkennung zu verhelfen, dazu geführt, nicht den vermeintlichen Niederungen der Realität zu folgen, sondern sich auf den (ebenso vermeintlichen) Höhen bildungsprogrammatischen Denkens zu bewegen. Begünstigt wurde dies durch eine fehlende Infrastruktur von wissenschaftlichen und zwischen Wissenschaft und Praxis vermittelnden Instanzen und den damit verbundenen Anschaffungs-, Archivierungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten. Erst mit der Einrichtung universitärer Lehrstühle und Abteilungen sowie außeruniversitärer Forschungseinrichtungen war die Grundlage für eine mehr als punktuelle Sammlungs- und Forschungstätigkeit gegeben.

Die Expansion der Erwachsenenbildung, bedingt durch wirtschaftliche Notwendigkeit, staatliche Förderung und ein insgesamt gestiegenes Bildungsniveau der Bevölkerung hat dann eine Dynamik bewirkt, die es mehr als impressionistisch zu erfassen galt. Hier boten sich die Instrumente der Sozialforschung an, die mit dem ersten, kurzzeitigen, und dem zweiten, langjährigen, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands engagierte Befürworter fanden: Willy Strzelewicz hat maßgeblich an der sogenannten Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) mitgewirkt, Hans Tietgens zur sozialwissenschaftlichen Fundierung der Erwachsenenbildungstheorie (vgl. z. B. Tietgens 1981) beigetragen, unzählige kleinere Realanalysen angeregt und selbst durchgeführt. Neben diesen tendenziell qualitativen, d. h. dateninterpretierenden Studien hat die statistische Erfassung des Weiterbildungsangebots eine wesentliche Rolle zur Erfassung des Status quo, zur Formulierung von Handlungsempfehlungen und zur Prognose künftiger Entwicklungen gespielt: Trotz der mehrfach diskutierten Erhebungsproblematik gehören das Berichtssystem Weiterbildung und die Statistik der Deutschen Volkshochschul-Verbands zur

Grundausrüstung von Erwachsenenbildungsforschern und Weiterbildungspolitikern. Programmanalysen verfeinern die daraus gewonnenen Grunddaten, sie beleuchten spezielle Bereiche und konkretisieren die pauschalen Kategorien solcher Statistiken. Mit ihrer Hilfe können so unterschiedliche Fragen beantwortet werden wie die

- der Behandlung des Themas Nationalsozialismus in der westdeutschen Erwachsenenbildung (Ciupke/Reichling 1996),
- den allgemeinen Veränderungen der Programmstruktur (Dabo-Cruz 1992),
- der Frauenbildung an bundesweiten Volkshochschulen (Eberhardt/Weiher 1994) oder an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in einem Bundesland (Schneider-Wohlfart/Vennemann 1994),
- der Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots in einer bestimmten Region (Eckert 1996),
- der ökologischen Weiterbildung in einem Bundesland (Henze 1998),
- der Bildungsarbeit mit älteren Menschen (Venth 1984) bzw. der Altersbildung (Kade 1992)
- den Tendenzen zur Volkshochschul-Arbeit im Bereich Literatur (Nolda 1989),
- der europäischen Identität in der Volkhochschul-Arbeit (Oppermann 1993),
- dem Angebot einer einzelnen Volkshochschule in den Jahren 1919 bis 1932 (Rölke 1994),
- den psychologischen Fragestellungen in einer (im damaligen Sinn) bundesweiten Querschnittanalyse (Kallmeyer 1975) bzw. dem ‚Psychologischen' im Angebot der Volkhochschulen in einer zum Teil auch DDR-Angebote berücksichtigenden Vergleichsanalyse (Tietgens 1994).

Es ist nachvollziehbar, dass Fragen des Inhalts das größte Interesse auf sich ziehen: die Gewichtung von traditionellen Inhalten, das Aufkommen neuer Inhalte, die Entwicklungen von Inhaltsbereichen. Schon früh und dann immer wieder haben Erwachsenenbildner die politische (Tietgens 1972; Reith/Reitz/Tietgens 1989) und berufliche bzw. berufsnahe Bildung (Riese/Nieder/Müllges u. a. 1969; Pflüger 1979) beschäftigt. Für das Angebot an Fremdsprachenkursen oder der Gesundheitsbildung haben sich dagegen Verlage von Unterrichtswerken und Lebenshilfe-Büchern interessiert. Nach den Inhalten folgt der Blick auf Zielgruppen, besonders auf Frauen und Alte – ein angesichts der Feminisierung der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Überalterung der Gesellschaft, verbunden mit einer Zunahme bildungsgewohnter und -interessierter rüstiger älterer Menschen nicht überraschender Befund. Daneben kann man über Bil-

dungsprogramme aber auch Informationen über Veranstaltungsformen, über Lehrende, über Kosten und Kooperationen beziehen. Während Lehr- bzw. Lernziele und auch Zielgruppen in Bildungsprogrammen meist deutlich beschrieben werden, finden sich dort Angaben zum Ablauf von Kursen, zur verwendeten Methode oder zur zugrundegelegten Literatur nur sporadisch.

Dass aber auch Angaben zu Sprechstunden aufschlussreich sein können, belegt der Arbeitsplan der Volkshochschule Jena zum Herbstlehrgang 1925. Dort heißt es unter der Überschrift ‚Wissenschaftliche Beratung': „Jede gründliche Bearbeitung wissenschaftlicher Erfahrung erfordert Planmäßigkeit. Innerhalb der einzelnen Gruppen (etwa Wirtschaft und Staat, Natur und Technik) besteht ein Arbeitsplan für mehrere Trimester; im Rahmen dieses Planes ist es nützlich, an Arbeitsgemeinschaften in bestimmter Reihenfolge teilzunehmen. Beratung in diesem Sinne gibt der Leiter der Volkshochschule: Dr. Adolf Reichwein, Carl-Zeiß-Platz 3 (Montags, Mittwochs, Donnerstag $5^1/_2$ – 7 Uhr)". Und weiter: „Die Bücherei der Volkshochschule soll diejenigen wichtigen Werke besitzen, die zur Ergänzung der Arbeitsgemeinschaften notwendig sind. Zunächst steht eine solche Bücherei für die Abteilung ‚Wirtschaft, Staat, Gesellschaft' zur Verfügung. Die Benutzung berät und vermittelt der Leiter in den oben angegebenen Stunden" (Friedenthal-Haase 1999, S. 237). Dass ein Volkhochschul-Leiter eine Kurs- und eine offensichtlich individuelle Bibliotheksberatung anbietet, kann aus heutiger Sicht nur überraschen, wirft aber ein Licht auf die Vorgeschichte des heute als neu behandelten Problems der Bildungsberatung und des selbstgesteuerten Lernens.

Aufschlussreich (nicht nur für historisch Interessierte) sind Längsschnittanalysen, die die Entwicklung eines Angebots(typs) über einen längeren Zeitraum verfolgen. Problematisch ist, dass so gut wie nie vorliegende Analysen mit der gleichen Untersuchungsfrage und -anordnung (Programmauswahl) wiederholt werden, so dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführte Analysen mit ähnlicher Fragestellung nur bedingt miteinander verglichen werden können. Trotzdem ist der Rekurs auf ältere Untersuchungen sinnvoll, wenn man sich über die behandelte Fragestellung und/oder die behandelte Zeit informieren will. Dabei kann sich der Vergleich der Ergebnisse von Programmanalysen mit der entsprechenden reflektierenden und programmatischen Literatur als aufschlussreich erweisen.

Die Wahrnehmung und Interpretation von Originaltexten von Bildungsprogrammen trägt so zur Erschließung von aktueller und vergangener Erwachsenenbildungsrealität bei – genauer: von Realitätsausschnitten, noch genauer: von durch Texte hergestellten Realitätsausschnitten. Denn es ist nicht die Gesamtheit

des Erwachsenenbildungsangebots, das über schriftliche Angebote verfügbar ist, sondern nur ein Ausschnitt. Außerdem – und dies betrifft den zweiten Teil der vorangestellten These – muss berücksichtigt werden, dass die Programmrealität nicht mit der Veranstaltungsrealität identisch ist. Vorliegende Programme geben keine Auskunft über das Zustandekommen von einzelnen Angeboten: Immerhin geht man von einer Ausfallquote von 5-10% aus, und Veränderungen von Leitung, Thema und Ablauf werden auch nachträglich nicht dokumentiert. Programme enthalten gewöhnlich nicht die kurzfristig angesetzten Veranstaltungen und Auftrags- und Vertragsmaßnahmen für geschlossene Gruppen. Schließlich ist es relativ schwierig, den immer größer werdenden Markt der kleinen Anbieter mit ihren Programmen zu erfassen, und für den gewichtigen Teil der betrieblichen Weiterbildung gilt eine weitreichende Zugangsbarriere auch für den Besitz von Programmen. Hinzu kommt, dass viele Betriebe solche Broschüren nicht (mehr) herstellen, da ihre Bildungsabteilungen dazu übergegangen sind, eher maßgeschneiderte Angebote in Zusammenarbeit mit den Betroffenen ‚just in time' bereitzustellen.

Natürlich sagen Ankündigungen auch nichts über die Einhaltung von inhaltlichen Vorgaben oder von Versprechen wie etwa das der Teilnehmerpartizipation oder über das Erreichen von Lernzielen aus. Von einer Ankündigung auf die Realität eines Kurses in seinem Ablauf zu schließen, ist also kaum möglich. Die konkrete Unterrichtssituation kann nur durch teilnehmende Beobachtung oder Ton- bzw. Videoaufnahmen und aus der Betroffenensicht nur durch entsprechende Befragungen erfasst werden.

Ankündigungstexte bieten als werbende Versprechungen Informationen zur Entscheidungsfindung und formulieren auf Erfahrungen beruhende Erwartungen an das Interesse potenzieller Teilnehmer. Fixiert wird die Position der Institution, des Anbieters, des Dozenten – nicht aber die der Teilnehmer/innen, ohne die das Angebot nicht realisiert werden kann. Die Texte geben weiterhin Aufschlüsse über das Bild, das sich Anbieter von ihrem geplanten Angebot und von sich selbst machen. Solche Selbstdarstellungen finden sich manchmal eher versteckt in Veranstaltungsankündigungen, sie finden sich aber auch offen – in Vor- und Zwischentexten, in Grußworten, Motti und auf visueller Ebene in der typographischen Gestaltung und in Illustrationen und Bildsymbolen. Solche Selbstdarstellungen sind Konstruktionen, und es sind diese Konstruktionen, von denen Bildungsprogramme Zeugnis geben. Die in solchen Vortexten enthaltenen programmatischen Aussagen können nun ebenso wie die programmatische Literatur zur Erwachsenenbildung in einem Spannungsverhältnis zum geplanten und dokumentierten Programm stehen, so dass auch von daher der Anspruch, über Programmanalysen eine ungehinderte Sicht auf die Realität von Erwachse-

nenbildung zu gewinnen, eingeschränkt werden muss. Gerade wegen dieser Anteile an programmatischer Selbstdarstellung sind Erwachsenenbildungsprogramme aber für ein Verständnis dieses Bildungsbereichs von besonderem Wert. Es ist auch dieses Element, das – in einem doppelten Sinn – es rechtfertigt, von Programm- und nicht von Angebotsanalysen zu sprechen.

2. Programmanalysen belegen die Unabhängigkeit der Praxis von der ‚Theorie' – Programmanalysen belegen die Abhängigkeit des Angebots vom Zeitgeist.

Neben der Spannung zwischen Realität und eigener Programmatik in der Erwachsenenbildung ist als weitere Differenz zur Realität das Bild zu nennen, das in der Öffentlichkeit von Erwachsenenbildung besteht. Ein ausgesprochenes Ziel vieler Programmanalysen ist es, dazu beizutragen, „dass Klischeevorstellungen darüber, was ein Weiterbildungsträger macht, überwunden und die tatsächlichen Leistungsstärken aktuell gesehen werden" (Heuer/Robak 2000, S. 115). Dies war schon ein wesentliches Ergebnis der ersten Längsschnittanalyse zur Entwicklung der Arbeitspläne von Volkshochschulen von 1948 bis 1963, die die Diskrepanz zwischen der damals in der Literatur vertretenen Selbstdarstellung und der Realität des Angebots feststellte. Dem von der Weimarer Zeit übernommenen Bildungsidealismus standen nämlich die konkreten, stark an der beruflichen Verwendung orientierten Angebote entgegen. Der Autor der Analyse konnte deshalb Ende der 1990er Jahre feststellen, dass es bezeichnend sei, „dass Mitte der 60er Jahre die Diskussion über die sogenannte realistische Wende gleichsam auf dem Papier einsetzte, nachdem sie in der Wirklichkeit spätestens nach der Währungsreform vollzogen wurde" (Tietgens 1998, S. 65). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Tietgens (2001) bei der Durchsicht von Arbeitsplänen aus der Weimarer Zeit. Er kann nämlich belegen, dass die damalige Angebotsstruktur nur bedingt dem von den Protagonisten der Neuen Richtung vermittelten Bild entspricht und der Anteil an wissensvermittelnden und Eigentätigkeiten fördernden Angeboten relativ hoch war.

Programmanalysen können somit das allgemeine, theoretisch mehr oder weniger stringent ausgearbeitete Verständnis der Erwachsenenbildung von sich selbst korrigieren, aber auch das – meist negative – Bild, das in der Öffentlichkeit über Erwachsenenbildungsangebote besteht. Diesem Bild konnten in einer Reihe von Programmanalysen Fakten entgegengesetzt werden. So wurde etwa durch die erwähnte Analyse aus den 1970er Jahren zu „Psychologischen Fragestellungen in VHS-Angeboten" deutlich, dass die entsprechenden Veranstaltungen in der Mehrheit äußerst vorsichtig und verantwortungsvoll und alles andere als unseriös angekündigt wurden. Als weiteres Beispiel kann die Analyse von Reith/Reitz/Tietgens (1989) gelten, in der die These vom Rückgang der politi-

schen Bildung insofern differenziert wurde, als nachgewiesen werden konnte, dass es zu einer Verlagerung in andere Bereiche, zu Vermischungen mit anderen Bildungsinhalten bzw. zu einem Wechsel des Interesses von den Strukturen zu den Feldern von Politik gekommen war.

Am Produkt Bildungsprogramm wird eine Tätigkeit sichtbar, die üblicherweise verborgen ist und die eine der Kernkompetenzen und Tätigkeitsmerkmale von Erwachsenenbildnern darstellt, nämlich die Fähigkeit, zwischen allgemeinen Bildungskonzepten, konkreten Arbeitsbedingungen, gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Teilnehmerinteressen zu vermitteln und dabei individuelle Lösungswege zu finden und zu realisieren. Dementsprechend heben die Autorinnen einer Studie zu Profil und Entwicklungen der Programmstruktur der kirchlichen Erwachsenenbildung „das professionelle Handeln der Mitarbeiter, die in ihrer Bildungseinrichtung eigenständig Schwerpunkte setzen und Themen in bestimmter Weise entwickeln" (Heuer/Robak 2000, S. 118 f.) hervor.

Man kann nun von einer Unabhängigkeit der Praxis gegenüber der ‚Theorie' ausgehen – eine Vorstellung, die bezogen auf die Frauenbildung eine große Rolle spielte und die generell das Feld der praktischen Erwachsenenbildung aufwertet, indem den dort Tätigen eine Vorreiterrolle attestiert wird. Andererseits haben gerade auch Programmanalysen, die sich intensiv mit den Ankündigungstexten und der in ihnen verwendeten Sprache beschäftigen, eine deutliche Abhängigkeit von Zeitströmungen feststellen können. So hat etwa Weinberg (1965) in einer Analyse zum Rhetorikangebot der damaligen Zeit das Vokabular der ‚Seelenhygiene' und ‚Innerlichkeitspflege' ausgemacht, das in aktuellen Angeboten – auch das kann durch die spätere Analyse von Metelerkamp (1995) belegt werden – in diesem Bereich weitgehend dem Jargon der Effektivität gewichen ist. Das lässt sich auch an Veranstaltungstiteln der beruflichen (Frauen-)Bildung belegen: Ein Angebot für ein zweitägiges Seminar von 2001 mit dem Titel „Mit Büro- und Selbstorganisation Freiräume schaffen", das eine selbstständige Anbieterin für „Office + Selbstmanagement" via Internet mit einem 20-prozentigen Last-Minute-Nachlass auf den Preis von DM 1.480,- anbietet, steht nicht nur wegen des Preises in einem überdeutlichen Kontrast zu dem einsemestrigen „Abendseminar für Sekretärinnen" einer niedersächsischen Volkshochschule aus dem Jahr 1959, für das eine Gebühr vom DM 7,50 erhoben wurde. Es sind vielmehr die Individualisierung und die Kommerzialisierung von einst emanzipatorischen Selbstverwirklichungsideen auf der einen und die Lern- und Rollenorientierung auf der anderen Seite, die die Abhängigkeit der Seminartitel vom jeweiligen Zeitgeist verdeutlichen.

Bei der – naheliegenden – Kritik an der Zeitgeistorientierung muss allerdings bedacht werden, dass der Erwachsenenbildung damit die sie eventu-

ell überfordernde Rolle der Gegensteuerung oder der Hüterin wahrer Werte in einer Welt falscher Ideale zugemutet wird. Allerdings ist eben auch zur Kenntnis zu nehmen, dass die Erwachsenenbildung keinen wirklich eigenen Diskurs ausgebildet hat, sondern die jeweils herrschenden Begriffe, Wendungen und Argumentationsweisen aufgreift und ihren Zwecken (darunter nicht zuletzt der Adressatenansprache) nutzbar macht. Auch der Protest- und Emanzipationsgestus, der die Erwachsenenbildung seit den 70er Jahren zu nicht unwesentlichen Teilen geprägt hat, kann als sekundärer, von der Studenten-, Frauen-, Friedens- und Umweltbewegung übernommener Diskurs bzw. als pädagogische Variation dieses Diskurses bezeichnet werden. Dass in solchen Protestbewegungen ihrerseits – noch vage – pädagogische Potenziale enthalten sind, macht sie geeignet für pädagogische Konkretisierungen. Die Erwachsenenbildung sucht gewissermaßen Diskurse ihrer Umwelt auf ihre Pädagogisierungsmöglichkeiten ab, stellt ihre diesbezügliche Kompetenz als eine Praxis zur Verfügung, auf die sie unter Verwendung eines extern entwickelten Vokabulars aufmerksam macht.[2] Tatsächlich haben die wenigen genuinen Begriffe der Erwachsenenbildung kaum Eingang in andere Bereiche gefunden. Sie dienen eher der Verständigung innerhalb der Erwachsenenbildung, nicht aber ihrer Beschreibung für zu interessierende potenzielle Teilnehmer. Die Anpassung an aktuelle Begrifflichkeiten kann aus mehr oder weniger direktem Zwang erfolgen – etwa unter totalitären Regimes; sie kann aber auch aus der Identifizierung von Mitarbeitern mit einem Protestdiskurs entstammen – wie dies bei den von der Studentenbewegung geprägten Generationen von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts der Fall gewesen ist (vgl. Henschel u. a. 1989). Wenn Bildungsprogramme eine Orientierung an aktuelle gesellschaftliche Diskurse belegen, liegt der Anpassungsvorwurf nahe. Es kann dies aber auch als Ergebnis einer balancierenden Passung gedeutet werden, die die Übernahme eines Jargons ebenso beinhaltet wie „ Entwürfe und Appelle der Anbieter an die Adressaten zur Entwicklung und Artikulation künftiger Bildungsinteressen“ (Körber u. a. 1995, S. 10). Genauere Aufschlüsse über diese Balancierung können sprachgenaue Einzel- und Vergleichsanalysen geben. Dies führt zur dritten These.

3. Programmanalysen sind ein wichtiger, aber vernachlässigter Bereich qualitativer Forschung – Programmanalysen sind anfällig für Instrumentalisierungen.

Dass Bildungsprogramme relevante Daten zur Ermittlung von Stand und Entwicklungen von Angeboten liefern können, dürfte unbestritten sein. Die inzwischen vorhandene Zahl von bundesweiten Programmanalysen und von – u. a. auch Programmanalysen enthaltenden – regionalen Untersuchungen mit dem Ziel der „Systemevaluation und Politikberatung“ (Nuissl/Schlutz 2001)[3]

belegt dies. Die Konzentration auf Volkshochschul-Angebote ist inzwischen einer Aufmerksamkeit für das gesamte Weiterbildungsangebot gewichen. Unterschiede bestehen vor allem im Stellenwert von Programmanalysen für eine Untersuchung: Sie können als ausschließliches, als zusätzliches oder als explorierendes Instrument eingesetzt werden. Im letztgenannten Fall dienen sie als Ausgangspunkt zur Entwicklung von Fragestellungen oder zur Feststellung möglicher Informanten. Schließlich ist zwischen exhaustiven, repräsentativen oder exemplarischen Analysen zu unterscheiden.

Relativ selten sind Einzelanalysen, die – im Sinne der qualitativen Forschung – aus der in- und extensiven Rekonstruktion von Einzelfällen allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu erkennen versuchen, als Beispiele lassen sich hier etwa der Vergleich eines Ankündigungstextes mit einer Interaktionssequenz aus dem angekündigten Kurs von J. Kade (1986), die Analyse der Verwendung gerontologischen Wissens in einem Ankündigungstext der Altenbildung von Nittel (1992) sowie die Interpretation der – auch visuelle Elemente umfassenden – Umschlagseite eines Bildungsprogramms nach der Methode der strukturalen Hermeneutik und die diskursanalytische Ausdeutung des Kurstitels „Jetzt rede ich – Rhetorik für Frauen“ (vgl. Nolda 1998, S. 190 ff. und S. 211 f.) anführen. Es handelt sich dabei um Rekonstruktionen von Konstruktionen, also um Strukturerschließungen, die die Dokumente als soziale Einheiten verstehen, denen allgemeine wie spezifische Sinnstrukturen inhärent sind. „Die Strukturerschließung stellt – ausgehend von der gegebenen Sinnstrukturiertheit und Regelgeleitetheit des Sozialen – einen theoretischen Aussagezusammenhang dar, der am Ende der Untersuchung eines materialen Forschungsproblems empirisch sachhaltig formuliert werden kann“ – so die (vielleicht etwas zu) anspruchsvolle Formulierung von Kraimer (2000, S. 24).

Das interpretative Paradigma braucht zwar auch in der Erwachsenenbildung schon lange keine Durchsetzungshilfe mehr, die darauf bezogene Forschung konzentriert sich aber eher auf Ausschnitte, etwa auf das Thema Biographie und – neuerdings – Institution bzw. Organisation. Es bevorzugt Datenmaterial, das über Interviews erhoben wurde. Demgegenüber gehören Dokumentenanalysen eher zu den Raritäten, zumal wenn sie mit aufwändigen methodisch kontrollierten Verfahren wie der qualitativen Inhaltsanalyse, der textlinguistisch orientierten Diskursanalyse oder der objektiven Hermeneutik[4] arbeiten. Sorgfältige Textanalysen können aber ein Mittel sein, um den in dem Texttyp Bildungsprogramm mit seinen schriftlichen und visuellen Elementen eher verborgenen Informationen auf die Spur zu kommen. Text- (und bild-) genaue Analysen von Einzeldokumenten vermögen so Aufschlüsse zu geben über das Bildungsverständnis von Anbietern, über deren Sicht auf Adressaten

und ihr eigenes Selbstverständnis, indem sie die in den Dokumenten verwendeten Symbole und Begriffe ausloten und in ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Diskursen und den mit ihnen verbundenen Wahrheitsansprüchen bestimmen. Dabei kommen die von Primäradressaten gewöhnlich überlesenen Texte wie Vor- und Grußworte in den Blick, die sich bei textgenauer und den Kontext berücksichtigender Analyse als Beleg von Selbstdarstellungsproblemen und ihrer Lösung – z. B. in politischen Veränderungssituationen (vgl. Kade/Nittel/Nolda 1993) – nutzen lassen.

Bisher eher vernachlässigt wurden die visuellen Elemente von Bildungsprogrammen, die alles andere als akzidentielle Ornamente darstellen. Wie wichtig auch dabei das Kontextwissen ist, mag das folgende Beispiel eines Signetwechsels demonstrieren. Die als Umschlagillustration der Volkshochschule Pforzheim verwendete Eule (versehen mit den verkleinerten Zusatzsymbolen Buch und Rose) wurde mit dem Wintersemester 1958 von einem reinen Schriftlayout verdrängt. Die russische Erwachsenenbildungsorganisation „Znanie“ (zu deutsch: Wissen) dagegen hat mittlerweile das zu Zeiten der Sowjetunion verwendete, aus kargen Streichen bestehende Signet eines aufgeschlagenen Buches, über dem Linien in Form von Sonnenstrahlen angeordnet sind, zugunsten einer Eule mit schmuckartig gemustertem Gefieder ausgewechselt. Das als Zeichen der Weisheit und des Wissens geltende Tiersymbol wird im Zuge einer die ‚realistische Wende‘ vorwegnehmenden Modernisierung der westdeutschen Erwachsenenbildung aufgegeben, bei der Umwandlung vom Staatssozialismus zur Privatwirtschaft als Logo eingeführt: Im ersten Fall wird die Abkehr von einem traditionellen idealistischen Bildungsverständnis, im zweiten die Hinwendung zu einer klassischen voraufklärerischen Tradition bildlich vermittelt. Es ist aber nicht nur das Symbol, sondern auch die Darstellung, die geändert wird: Den schmucklosen Linien des alten Znanie-Logos steht die in der Art russischer Volkskultur gestaltete Figur der Eule gegenüber, die sublim die neue Präferenz der Organisation für das Nationalrussische ausdrückt.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann bei der Frage von Bildinterpretationen auf entsprechende Vorarbeiten der allgemeinen Erziehungswissenschaft zurückgreifen, wie sie in dem Band „Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte“ (Schmitt/Link/Tosch 1997) vorliegen. Im ersten Beitrag erläutert Talkenberger diverse Methoden wie die realienkundliche, die ikonologische, die seriell-ikonographische, die funktionsanalytische, die semiotische und die rezeptionsästhetische. Dabei wird dem realienkundlichen Ansatz eine „unzulässige Reduzierung des Sinn- und Bedeutungsangebots eines Bildes“ (Talkenberger 1997, S. 12) vorgeworfen. Bilder werden nicht nur als Reflexe auf Realitäten, sondern auch als Zeugnisse der „Phantasiereproduktion einer Gesellschaft“ (a.

a. O., S. 22) aufgefasst, die den Kampf um Bedeutungen und Bewusstsein nachvollziehbar machen.

Ein besonderes Problem stellen Fotografien dar. Die Autorinnen eines darauf bezogenen Beitrags vertreten in einem späteren Grundsatzartikel die These, dass Fotografien erziehungs- und sozialwissenschaftlich gerade deshalb von Bedeutung sind, „weil sie uneindeutig sind, weil sich nicht nur die fotografischen Inszenierungen deuten lassen, sondern auch das nicht Intendierte und Zufällige. Im fotografischen Blick sind die Spuren des politischen, kulturellen, sozialen und subjektiven Lebens enthalten. Die Kamera notiert, was sich vor dem Objektiv befindet, das kann Zufälliges sein, weder dem Fotografen noch den Protagonisten bewusst. Manchmal sind es dann gerade diese zufälligen Bildelemente, z. B. kleinste Bewegungen des Körpers, die ein Ereignis kommentieren. Konsequent verweisen Fotografien auf die nonverbalen Anteile jeder Kommunikation – weil sie die Wirklichkeit auf die visuellen Anteile beschränkt" (Pilarczyk/Mietzner 2000, S. 344).

Eine bildwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft interessiert sich für pädagogisches Wissen, das (noch) nicht verbal formuliert vorliegt. Sie berücksichtigt Werke der bildenden Kunst ebenso wie Kitsch und Alltagsfotografie, in denen sie weniger Belege für vorab Gewusstes als Hinweise auf Verdecktes sucht – auch im Sinne von neuen Fragestellungen. Sie lehnt die Eingrenzung auf eindeutige pädagogische Situationen wie Unterrichtsszenen nicht ab, weigert sich aber, in diesen Bildern direkte Realitätsentsprechungen zu sehen. So weisen die Autorinnen etwa darauf hin, dass die fotografischen Illustrationen in der westdeutschen Zeitschrift „Pädagogik" in den 80er Jahren fast ausschließlich Schülerinnen und Schüler, aber so gut wie nie Lehrer oder Lehrerinnen abbilden, so dass man von daher Hinweise auf die von den Herausgebern, den Autoren und der Zeit präferierte pädagogische Sicht, nämlich die Konzentration auf das Lernen des Kindes, erhält. Erziehungswissenschaftliche Bildanalysen wollen durch ein methodisch kontrolliertes Vorgehen, zu dem auch die genaue Erfassung des Kontexts gehört, Vorstellungen vom Pädagogischen ans Licht bringen. Hier wäre ein Ansatzpunkt für die Analyse von Fotos gegeben, die mit der verbesserten Drucktechnik und dem zunehmenden Wert, der auf das äußere Erscheinungsbild gelegt wird, einen immer größeren Stellenwert in gedruckten und elektronisch verfügbaren Programmen einnehmen.[5]

Je intensiver sich auf das Material eingelassen wird, um so geringer ist die Gefahr von Instrumentalisierungen. Diese wird in dem Maße wieder erhöht, in dem die Auswahl der Materialien nicht offengelegt und die Interpretation nicht nachvollziehbar präsentiert wird (z. B. durch fehlende oder unvollständige Bele-

ge). Ein qualitatives, d. h. hypothesengenerierendes und sich immer wieder vom Material lenken lassendes und damit immer wieder selbst revidierendes Vorgehen kann dieser Gefahr weitgehend entgehen. Dazu sind aber Forschungsbedingungen wie Unabhängigkeit von Auftraggeberinteressen und ein ausdehnbarer Zeitrahmen nötig.

Der angesichts der Heterogenität und Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarkts verständliche Wunsch nach jeweils aktuellen allgemeinen und speziellen Überblicken legt eher quantitativ angelegte Untersuchungen nahe. Das dabei zu bewältigende Datenmaterial muss nach Kategorien geordnet werden, deren Stichhaltigkeit von den Rezipienten oft nicht überprüft werden kann. Eher möglich ist eine kritische Beurteilung der Erklärungen oder Folgerungen, die Autoren von Untersuchungen in Bezug auf ihre Befunde anbieten. Erschwert wird dies durch griffig-verallgemeinernde Formeln wie die (durchaus plausible) vom ‚Kurssturz der allgemeinen Wissensvermittlung'. Erleichtert wird dies durch eine vorsichtige, relativierende, Datenbasis und Erhebungszeitraum berücksichtigende Darstellung (so beispielsweise in Schrader 2001).

Quantitative und qualitative Analysen können zur bildungspolitischen Argumentation, zur Stützung einer verbandlichen Position, zur Rechtfertigung eines Projekts oder Konzepts oder auch nur dazu benutzt werden, dass ihre Autoren die Chance wahrnehmen, – empirisch abgestützt – das zu sagen, was sie schon immer gesagt haben oder sagen wollten. Es ist also bei der Lektüre von Programmanalysen auf das Erkenntnisinteresse ihrer Verfasser und Verfasserinnen zu achten, auf die vorgenommene Auswahl, auf die verwendete Methode, auf die Überprüfbarkeit und Stringenz von Klassifikationen und Interpretationen.

Programmanalysen sind keine Garantie, aber eine Möglichkeit zur Gewinnung relevanter, die Wirklichkeit von Erwachsenenbildung erschließender Daten. Sie sind aber auch anfällig für Instrumentalisierungen: Sie erfordern also nicht nur methodisch versierte Produzenten, sondern – vielleicht noch mehr – intelligente Rezipient/innen, die in Realanalysen auch Konstruktionen und in der Rekonstruktion von Konstruktionen Realitäten erkennen.

Anmerkungen

1 Unter Gebrauchstexten werden Texte verstanden, mit denen in der Regel „kein besonderer ästhetisch-literarischer Anspruch" verbunden wird (vgl. Dimter 1981, S. 35).

2 Dies verbindet die Erwachsenenbildung mit der Pädagogik generell, wie man der Analyse von Thiel (1998) zum Verhältnis von Ökologischer Kommunikation und Praktischer Pädagogik entnehmen kann.

3 Der Band enthält Beiträge über Untersuchungen des Weiterbildungssystems in Braunschweig, Bremen, Frankfurt, Freiburg sowie in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und in der Schweiz.

4 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Oevermann selbst die Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster an einem ähnlichen Material, nämlich schulischen Lernzielkatalogen, anwenden wollte (vgl. Oevermann 2001, S. 3).

5 So enthält das erwähnte Internet-Angebot das professionell gestaltete Porträtfoto der Anbieterin, die den Typ der attraktiven berufstätigen ‚Frau von heute' verkörpert.

Literatur

Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn

Ciupke, P./Reichling, N. (1996): „Unbewältigte Vergangenheit" als Bildungsangebot. Das Themas „Nationalsozialismus" in der westdeutschen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Dabo-Cruz, S. (1992): Veränderungen der Programmstruktur. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 42, S. 339-342

Dimter, M. (1981): Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation. Tübingen

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.) (1994): Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.

Eckert, Th. (1996): Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, R. u. a. (Hrsg.): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn, S. 46-84

Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (1999): Adolf Reichwein. Widerstandskämpfer und Pädagoge. Erlangen und Jena

Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen empirischer Realanalysen. In: Kade, J. u. a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS, S. 71-77

Gieseke, W. (2000): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 30-58

Henschel, R. u. a. (1989) : Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Volkshochschulen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M., S. 457-488

Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 115-209

Höffer-Mehlmer, M. (1992): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 691-703

Kade, J. (1986): Lediglich moderieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen. In: Ebert, G. u. a.: (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M., S. 110-135

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.

Kade, S./.Nittel, D./Nolda, S. (1993): „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen

und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 409-426

Kallmeyer, G. (1975): Psychologische Fragestellungen im VHS-Angebot 1973. Arbeitspapier 57. Frankfurt/M.: PAS

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Kraimer, K. (2000): Vorbemerkung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M., S. 9-20

Metelerkamp, J. (1995): Sprecherziehung in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Metelerkamp, J.: (Hrsg.): Lernziel Gesprächsfähigkeit. Frankfurt/M., S. 21-26

Nittel, D. (1992): Die Verwendung gerontologischen Wissens in pädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Schlutz, E./Tews, H. P. u. a. (Hrsg.): Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M., S. 63-79

Nittel, D. (1994): Professionelle Paradoxien im erwachsenenpädagogischen Handeln. In: Verband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handbuch Weiterbildung. Düsseldorf, S. 414-435

Nolda, S. (1989): Tendenzen der Volkshochschularbeit im Bereich Literatur – eine Arbeitsplanauswertung. In: Nolda. S./Tietgens. H. u. a. (Hrsg.): Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten. Frankfurt/M., S. 85-95

Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M., S. 139-235

Nuissl, E./Rein, A. von (1995): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE

Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld

Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 3-33

Oppermann, D. (1993): Europäische Identität in der Volkhochschularbeit – Ein Blick in VHS-Arbeitspläne von 1952 bis 1992. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 52-57

Pflüger, A. (1979): Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Ergebnisse einer Arbeitsplananalyse mit ergänzenden Erhebungen. Arbeitspapier 78. Frankfurt/M.: PAS

Pilarczyk, U/Mietzner, U. (2000): Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2, S. 343-364

Reith, E./Reitz, G./Tietgens, H. (1989): Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen. Arbeitspapier 112. Frankfurt/M.: PAS

Riese, H./Nieder, H.-L./Müllges, U. u. a. (1969): Bildung für den Beruf. Braunschweig

Rölke, B. (1994): Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919 bis 1932. In: 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt, S. 85-115

Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Frankfurt/M.: PAS

Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn

Schneider-Wohlfart, U./Vennemann, A. (1994): Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programmanalyse. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 34, S. 57-67

Schöll, I. (1996): Weiterbildungsmarketing. Frankfurt/M.

Schrader, J. (2001): Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 136-163

Siebert, H. (1982): Programmhandeln als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 100-121

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart

Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heílbrunn, S. 11-26

Thiel, F. (1998): Ökologische Kommunikation und Praktische Pädagogik. Expansionschancen der pädagogischen Wissenschaft in Krisenzeiten? In: Stroß, A. M./Thiel, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim, S. 75-94

Tietgens, H. (1972): Zur Struktur des Angebots politischer Bildung in der Volkshochschule. Eine Arbeitsplan-Analyse. Arbeitspapier 46. Frankfurt/M.: PAS

Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München

Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M., S. 61-138

Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Recklinghausen

Venth, A. (1984): Tendenzen und Profile zur Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Arbeitspapier 99. Frankfurt/M.: PAS

Weinberg, J. (1977): Die Sprecherziehung. In: Beilage zur „Volkshochschule im Westen“ 1965, H. 1, S. 33-36 (wieder abgedruckt in Tietgens, H. (Zus.): Erwachsenenbildung zwischen Vermittlung und Unterrichtspraxis. Braunschweig, S. 168-183

Josef Schrader

Wissensformen in der Weiterbildung[1]

1. Weiterbildung und Wissensgesellschaft

Die Annahme, dass wir in einer Wissens- und Informationsgesellschaft leben bzw. uns auf sie zu bewegen, begegnet uns derzeit in einer Fülle von wissenschaftlichen, populären und offiziösen Zeitdiagnosen. Innerhalb der Wissenschaft wurde dieses Konzept vor allem in der Soziologie entwickelt (Bell 1979; Machlup 1962; Stehr 1994; Willke 2001), es hat inzwischen aber auch Eingang in die Wissens- und Informationsökonomie (Rubin/Huber 1986), in die Psychologie (Klix/Spada 1998) und in die Philosophie (Mittelstraß 2000) gefunden; zudem liegen erste disziplinübergreifende (Castells 2001) und historische (Burke 2001) Studien vor. Für die öffentliche Diskussion könnte man auf das Wissens- und Bildungsdelphi des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verweisen (Stock u. a. 1998). Während die Wissensthematik der Schulpädagogik durch international vergleichende Leistungsstudien aufgenötigt wird, hat sie die Weiterbildung bislang kaum erreicht. Zwar wurde diese Diskussion, soweit sie sich als soziologische Zeitdiagnose präsentiert, wie andere, konkurrierende Zeitdiagnosen rezipiert (Wittpoth 2001), aber zögerlicher und weniger intensiv als in dem „offenen System" Weiterbildung gemeinhin üblich. Sigrid Nolda hat jüngst gar in distanziert-ironischer Weise die These vom „Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung" vertreten (Nolda 2001). Über die nachlässige Behandlung in der Weiterbildung kann auch die inflationäre Rede über die Relevanz der Informations- und Kommunikationstechniken als Lernmedien nicht hinwegtäuschen, solange sich die beschworene Innovation als programmatische, durch empirische Befunde zu den Inhalten sowie den Aneignungs- und Verwendungsweisen des dort präsentierten Wissens noch nicht fundierte erweist. Der Durchbruch der neuen Medien in der Erwachsenenbildung lässt jedenfalls noch auf sich warten (BMBF 2001). Es ist zudem nicht ohne Ironie, dass gerade in dem Moment, da allerorten (bis hin in die Unterhaltungsangebote kommerzieller Fernsehsender) die Bedeutung von Wissen betont wird, die Erwachsenenbildung nicht ohne Leidenschaft den Konstruktivismus rezipiert (Arnold/Siebert 1995), der die Zuverlässigkeit jeglichen Wissens radikal in Frage stellt. Dass gerade solche Zeitdiagnosen, die eine besondere, unmittelbare Affinität zu pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Diskursen aufweisen, eher gemieden werden, könnte ein Indiz für die Tatsa-

che sein, dass die Erwachsenenbildung dazu neigt, ihren „eigentlichen“ Fragen auszuweichen.

Der nachfolgende Beitrag will empirisch prüfen, inwieweit die Diagnosen zur Wissens- und Informationsgesellschaft auch für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung relevant sein können, und zwar indem Erwachsenenbildung als Fall für diese Diagnose behandelt wird und nicht, wie gemeinhin üblich, indem die Zeitdiagnose als Hintergrundwissen für Erwachsenenbildung eingeführt wird. Er geht aus von der Annahme, dass der gesellschaftliche Modernisierungsprozess spätestens seit der Aufklärung als ein Prozess der Ausweitung von Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage von Wissen interpretiert werden kann (vgl. Stehr 1994, S. 65). Die Institutionalisierung des Lernens Erwachsener ließe sich dann als eine Reaktion auf die Unzulänglichkeiten der Wissensvermittlung in den Phasen der primären und sekundären Sozialisation und Bildung begreifen; die Organisationen der Weiterbildung wären folglich danach zu befragen, welches Wissen sie organisieren, lokalisieren, klassifizieren, kontrollieren, legitimieren und für Lern- und Aneignungsprozesse verfügbar halten, und zwar komplementär oder konkurrierend zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Medien, Traditionen oder Hierarchien (Burke 2001).[2] Inwiefern sich in einer solchen Perspektive Wissen als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium des Bildungssystems interpretieren ließe (vgl. Kade 1997, S. 38), wäre eigens zu prüfen.

Vor dem Hintergrund der Themenstellung der Fachtagung, die sich mit Veränderungsprozessen in Profession und Organisation der Weiterbildung beschäftigt hat und aus der dieser Beitrag hervorgeht, liegt es nahe, sich zunächst den traditionellen Organisationen der Weiterbildung zuzuwenden. Damit geraten zugleich die Handlungsanforderungen und Aufgabenfelder von Programmplanerinnen und Programmplanern in den Blick, die gemeinhin als Protagonisten der Professionalisierung der Weiterbildung betrachtet werden. Methodisch stützt sich der Beitrag auf die Inhaltsanalyse von Programmankündigungen, mit denen Weiterbildungseinrichtungen ihr Leistungsangebot dokumentieren und mit denen sie sich an ihre jeweiligen Umwelten richten. Ankündigungstexte informieren zuverlässig (und möglicherweise zuverlässiger, als die handelnden Personen selbst es könnten) über die Wissensangebote und damit die Leistungsversprechen der Einrichtungen und erlauben so begründete Hypothesen über die tatsächlichen Leistungen eines sich etablierenden gesellschaftlichen Funktionssystems. Ich werde zunächst einige beispielhafte Konzepte zur Wissensgesellschaft in Erinnerung rufen, in einem weiteren Abschnitt einen für die hier interessierenden Fragen brauchbaren Wissensbegriff vorstellen, danach über empirische Befunde aus eigenen Programmanalysen berichten und abschließend weiterführende Forschungsperspektiven skizzieren.

2. Diagnosen zur Wissens- und Informationsgesellschaft

Die aktuelle Konjunktur der Begriffe Wissens- und Informationsgesellschaft lässt leicht übersehen, dass Daniel Bell bereits vor etwa 30 Jahren in einem Buch über die „nachindustrielle Gesellschaft" (im Original präziser: The Coming of the Postindustrial Society) den Begriff Wissensgesellschaft in die Diskussion eingeführt hat (Bell 1979). Er prognostizierte für die westlichen Industrienationen – u. a. auf der Grundlage von empirischen Daten zur Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur – eine Gesellschaft, die von „Kopfarbeitern" geprägt werde, die mit der Produktion und Verbreitung von Wissen beschäftigt sind. In dieser sich entwickelnden Gesellschaft bilde Wissen, genauer: theoretisches bzw. wissenschaftliches Wissen das „axiale Prinzip", das gleichermaßen die neue Technologie, die wirtschaftliche Entwicklung und die soziale Struktur präge. Kennzeichnend seien der Übergang von einer güterproduzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft, der Vorrang einer „Klasse" professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe als „Oberpriester" der neuen Gesellschaft, die Zentralität theoretischen, d. h. wissenschaftlichen Wissens, die Steuerung des technischen Fortschritts und die Bewertung der Technologie sowie die Schaffung einer neuen „intellektuellen Technologie", d. h. die Nutzung der damals noch in den Anfängen steckenden elektronischen Datenverarbeitung (vgl. Bell 1979, S. 140, S. 112 ff., S. 31 f.).

Diese Arbeit geriet Anfang der 1970er Jahre zunächst unter heftige, zur Zeit der antagonistischen Systemkonkurrenz auch ideologisch motivierte Kritik, dann bald in Vergessenheit, bevor sie in den 1990er Jahren von Nico Stehr wieder aufgenommen wurde. Während der Begriff Wissensgesellschaft bei Bell noch als – selten benutztes – Synonym für „postindustrielle Gesellschaft" erscheint, stellt Stehr den Begriff in seiner Studie „Arbeit, Eigentum und Wissen", die er als Kritik an der Theorie Bells entwickelt, ins Zentrum. Stehr begreift Wissen als (soziale) Handlungsressource, als Fähigkeit, etwas in Gang zu setzen (Stehr 1994, S. 242), und lenkt den Blick, anders als Bell, auf die Vielfalt der in einer Gesellschaft kursierenden Wissensformen, betrachtet also neben dem wissenschaftlichen Wissen auch das Wissen von Professionellen, das Expertenwissen, das Laienwissen, das Alltagswissen usw. Wissen in diesem Sinn sei bereits heute eine zentrale Ressource gesellschaftlicher Entwicklung und konkurriere mit Arbeit und Eigentum als Strukturierungsmechanismus moderner Industriegesellschaften (Stehr 1994, S. 30). Stehr sieht nicht mehr Wissenschaftler, Techniker und Professionelle, sondern Experten, Ratgeber und Berater („Hilfsbegriffe", die von ihm synonym benutzt werden) in einer prominenten Rolle. Diese neuen, besonders expandierenden Berufsgruppen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Wissen organisieren und vermitteln, in der Vermittlung verändern und so zugleich neues Wissen produzieren. Wissen erscheint demnach als kontingent, „zufällig" und abhängig von den sozi-

alen Bedingungen, unter denen es genutzt wird. Es ist ebenso kontingent wie die sozialen Beziehungen, die auf Wissen gegründet sind. Stehrs Wissensbegriff ist also wesentlich „sozialer“ und „flüchtiger“ als der von Bell. Im Unterschied zu Bell geht Stehr nicht davon aus, dass Wissen zugleich soziale Macht begründe. In einer neueren Veröffentlichung verweist er ausdrücklich darauf, dass Wissen die Unsicherheit individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Handlungsstrategien nicht nur reduzieren, sondern auch erhöhen könne (Stehr 2000).

Obgleich Stehr selbst also nachdrücklich darauf aufmerksam macht, dass sich eine Theorie der Wissensgesellschaft nicht nur mit der Produktion, sondern auch mit der Distribution und Reproduktion von Wissen beschäftigen müsse, fehlen empirische Befunde, etwa zur Funktion von Bildungsinstitutionen, nahezu vollständig. Hier könnte eine (erwachsenen-)pädagogisch interessierte Forschung anknüpfen, und zwar unter der Voraussetzung, dass sie einen differenzierteren Wissensbegriff als Stehr verfügbar hätte. Sein Verständnis von Wissen als der Fähigkeit zum sozialen Handeln ist für pädagogisch interessierte Analysen u. a. deshalb zu abstrakt, weil es weder eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Wissensformen noch zwischen Wissen und funktionalen Äquivalenten wie Tradition, Religion oder Mythos erlaubt. Insbesondere wenn es um die Analyse des Leistungsangebots von Weiterbildungseinrichtungen geht, müssen Fragen nach der Art des Wissens, nach seiner Legitimation und Beglaubigung, nach den Verwendungszwecken und nach der Art und Weise der Vermittlung genauer betrachtet werden, als es mit Stehrs Begriffsraster möglich ist.

3. Formen des Wissens – der Anregungsgehalt der Wissenssoziologie

Der Erwachsenenbildung ist es bisher noch nicht gelungen, einen für ihre spezifischen Fragestellungen geeigneten Wissensbegriff zu erarbeiten (vgl. Hof 2001, S. 7-11). Die Diskussion über das sogenannte Alltagswissen in den 1970er und 1980er Jahren konzentrierte sich auf die Frage, in welchen didaktisch-methodischen Settings Alltagswissen in wissenschaftliches Wissen transformiert werden kann (beispielhaft Runkel 1979; Forneck 1987), eine Diskussion, die sich zwar auf der einen Seite von bildungsidealistischen und emanzipatorischen Überforderungen distanzierte, die aber auf der anderen Seite auf einen Dualismus von Wissenschafts- und Alltagswissen fixiert und auf solche Angebotsbereiche begrenzt blieb, die man für „politisierbar“ hielt. Schaut man in einschlägige Hand- und Wörterbücher, so sucht man meist vergeblich nach dem Stichwort „Wissen“ (Ausnahme: Arnold/Nolda/Nuissl 2001). Umgangssprachlich versteht man unter Wissen häufig eine Sammlung personengebundener Kenntnisse über (alltägliche) Handlungs- und Sachzusammenhänge, die eine gewisse Gültigkeit besitzen. In

der Philosophie dagegen trennt man Wissen scharf von „Meinen“ oder „Glauben“ und versteht darunter Kenntnisse, die sich auf Begründungen stützen und strengen Überprüfungspostulaten standhalten (s. dazu Mittelstraß 1996). Wissen ist im Sinne der Philosophie mithin ein „Erfolgsverb“ (vgl. Burke 2001, S. 14). Die Psychologie wiederum betrachtet Wissen vornehmlich als Inhalt des Gedächtnisses und beschäftigt sich u. a. mit seinen Strukturen, seinem Aufbau, seiner Modellierung und seiner Zugänglichkeit als Voraussetzungen von Können und Handeln, z. B. im Vergleich von Experten und Novizen (Klix/Spada 1998). Die Wissenssoziologie schließlich relativiert die Differenz zwischen Wissen, Meinen und Glauben, die die Philosophie betont, und konzentriert sich auf die sozialen Bedingungen und Ursachen der Meinungs- und Wissensbildung (Berger/Luckmann 2000).

In diesem Beitrag soll die Funktion des Wissens im Sinne eines Leistungsversprechens von Weiterbildungseinrichtungen gegenüber ihren Adressaten analysiert werden, so dass es naheliegt, zunächst an die Konzepte der Wissenssoziologie anzuknüpfen, der manche bereits eine „Renaissance“ vorhersagen (Burke 2001), um dann für weitergehende Fragestellungen – etwa zur Herkunft und Bewährung des angebotenen Wissens oder zu den didaktischen Arrangements, in denen es vermittelt wird – auf Konzepte aus anderen Disziplinen zurückzugreifen. In Deutschland waren es vor allem Max Scheler und Karl Mannheim, die die Wissenssoziologie als eigenständige soziologische Teildisziplin entwickelt und damit einen „Paradigmenstreit“ ausgelöst haben, der neben dem Werturteilsstreit und dem Positivismusstreit zu den großen Kontroversen innerhalb der Soziologie gerechnet wird (Meja/Stehr 1982). Wissenschaftsgeschichtlich wird man die Entwicklung der Wissenssoziologie als Reaktion zum einen auf die Herausforderungen der marxistischen Geschichtsauffassung, die sämtliche Theoriebildung außer der eigenen unter Ideologieverdacht stellte, zum anderen auf die eindrucksvollen Erfolge der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert deuten können.

Max Scheler geht wie Karl Mannheim von der fundamentalen Tatsache der sozialen Natur (bei Mannheim der Seinsverbundenheit) allen Wissens aus (vgl. Scheler 1960, S. 17). Er entwickelt sein wissenssoziologisches Konzept in der Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Pragmatismus, wie er u. a. von William James und Charles Peirce vertreten wurde. Seine Überlegungen sind eingebettet in eine Studie über Erkenntnis und Arbeit und damit über Wert und Grenzen des pragmatischen Motivs für die Erkenntnis der Welt, wie es im Untertitel der Buchveröffentlichung heißt (Scheler 1960). James und Peirce betrachteten Wissen als Ergebnis und Zweck äußeren und inneren Handelns und legten den Fokus damit besonders auf die Verknüpfung von Arbeit und Erkenntnis, wie sie an den Erfolgen der modernen, positiven (Natur-)Wissenschaft und ihrer Umsetzung in Technologie abgelesen werden kann.

Max Scheler ist, anders als Vertreter des Pragmatismus, nicht nur am positiven, (wissenschaftlich) abgesicherten Handlungswissen interessiert, sondern auch an solchen Wissensformen, die in Religion oder Metaphysik zum Ausdruck kommen. Er geht, anders als Comte in seiner Drei-Stadien-Theorie, von der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Denkformen aus, deren Auswahl – nicht die Formen als solche – soziologisch und historisch bedingt sei (vgl. Scheler 1960, S. 68, S. 198). Religion und Metaphysik sind dann nicht historische Vorformen des „positiven" Wissens, sondern konstante, untereinander unersetzliche menschliche Wissensformen, die je eigenen „Fühlungs- und Wertungsrhythmen" (Scheler 1995b, S. 102) unterliegen. Es sei ein völliger Irrtum zu glauben, die Wissenschaft sei in der Lage, „der Religion auch nur ein Haar zu krümmen" (Scheler 1995a, S. 78).[3] Scheler unterscheidet zwischen den Realfaktoren (den sozialen Bedingungen), die die notwendigen sozialen Voraussetzungen für die Idealfaktoren (Religion, Metaphysik, Wissenschaft) bilden, ohne diese aber – und dies ist gegen den Materialismus gewandt – zu determinieren (Mittelstraß 1996). Wissen wird von Scheler definiert als die Teilhabe eines Seienden am Sosein eines anderen Seienden, ohne dass dies bereits Folgen habe für das Seiende selbst (vgl. Scheler 1960, S. 203). Ziel des Wissens aber ist ein Werden.

> „Wissen ist ein Seinsverhältnis – und zwar ein Seinsverhältnis, das die Seinsformen Ganzes und Teil voraussetzt. Es ist das Verhältnis des Teilhabens eines Seienden am *So*sein eines anderen Seienden, durch das in diesem Soseienden keinerlei Veränderung mitgesetzt wird. [...] Da Wissen ein Seinsverhältnis ist, kann auch sein objektives *Ziel*, kann das, ‚wofür' Wissen ist und darum auch gesucht wird, nicht wieder ein Wissen sein, sondern muß auf alle Fälle ein Werden – ein Anderswerden sein" (Scheler 1960, S. 203 f.).

Zu fragen ist dann: Werden wovon, Werden wessen und Werden wozu (vgl. Scheler 1960, S. 205). Scheler unterscheidet drei oberste Werdensziele: Erstens das Werden und die Entfaltung der Person; ein Wissen, das einem solchen Ziel diene, nennt er Bildungswissen. Zweitens geht es um das Werden der Welt und ihres obersten Soseins- und Daseinsgrundes und damit um Erlösungswissen, um ein Wissen um der Gottheit willen. Das dritte Werdensziel ist auf die praktische Beherrschung und Umbildung der Welt gerichtet, hier geht es um Herrschafts- oder Leistungswissen. Auf diese Art des Wissens hat sich aus der Sicht Schelers der Pragmatismus beschränkt (vgl. Scheler 1960, S. 205). Die Dreigliederung schließt nach Scheler auch eine sehr eindeutige Rangordnung ein, die vom Beherrschungswissen über das Bildungswissen zum Erlösungswissen fortschreitet. Für eine Analyse des Leistungsangebots organisierter Erwachsenenbildung ist aber nicht nur diese Typik von Wissensformen heuristisch produktiv, sondern auch weiterführende Fragen nach der sozialen Entstehung und nach den Formen der Vermittlung, die daran anschließen. Scheler weiter:

„Allererst derjenige, der die drei verschiedenen Wurzeln der drei Wissensarten eingesehen hat, kann auch 1) die verschiedenen idealtypischen Führerschaften auf diesen drei Wissensgebieten (homo religiosus, Weiser, Forscher und Techniker), 2) die verschiedenen Ursprünge und Methoden ihres Wissenserwerbes (Gotteskontakt des charismatischen Führers – Ideen-denken – induktives und deduktives Schließen), 3) die verschiedenen Bewegungsformen ihrer Entwicklung, 4) die verschiedenen sozialen Grundformen, in denen sich Wissenserwerb und -bewahrung darstellt, 5) ihre verschiedenen Funktionen *in* der menschlichen Gesellschaft, 6) ihren verschiedenen soziologischen Ursprung aus Klassen, Berufen, Ständen klar übersehen" (Scheler 1960, S. 68).

Befreit man Schelers Konzept der Wissensformen von seinen normativen und religiös-metaphysischen Implikationen und nutzt es analytisch, öffnet es den Blick auf das Leistungsangebot organisierter Weiterbildung auf eine hilfreiche Weise.

4. Leistungsangebote und Wissensformen in der Weiterbildung

In jüngeren Analysen von Weiterbildungsprogrammen überwiegen, wenn es um die Klassifizierung des Angebots geht, mehr oder weniger traditionelle Zuordnungen nach Lern-, Fach- oder Themenbereichen, die eher rechtlichen, politischen und administrativen Steuerungsprinzipien folgen als pädagogische Logiken zum Ausdruck bringen. Die Forschung fragte generell nach den Möglichkeiten und der Aussagekraft von Programmanalysen (Nolda/Pehl/Tietgens 1998), richtete sich auf ausgewählte Angebotsbereiche (Kade 1992; Tietgens 1994) oder zielte auf regionale Bestandsaufnahmen zu Strukturen und Entwicklungen im Weiterbildungssystem, die zum Teil durch bildungspolitisch motivierte Evaluationen angeregt waren (Körber u. a. 1995; Tippelt/Eckert/Barz 1996; Dröll 1999; Schrader 2000; Nuissl/Schlutz 2001). Die Stiftung Warentest hat vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte Ankündigungstexte aus der Sicht des Verbraucherschutzes analysiert (Weymann 1995). Hier soll ein anderer Zugriff gewählt werden. Grundlage der folgenden Überlegungen sind inhaltsanalytische Interpretationen von mehr als 8000 Ankündigungstexten, die u. a. nach den Fach- und Themenbereichen in mehr als 200 Kategorien (im Sinne Schelers das Seinsverhältnis des Wissens) und nach den Lern- und Veranstaltungszielen (die Sollensperspektive) klassifiziert wurden (Schrader 2000). Dabei zeigte sich, abgestützt durch statistische Konfigurationsfrequenzanalysen, dass eine bestimmte Kombination von Lern- und Veranstaltungszielen systematisch mit bestimmten Fach- und Themenbereichen kovariiert. Die Analyseschritte können an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden, vielmehr soll am Beispiel einiger weniger, repräsentativer Ankündigungstexte gezeigt werden, welche Ergebnisse dieses Vorgehen gezeitigt hat und welche Perspektiven sich daraus für eine Analyse des Leistungsangebots von Weiterbildungsanbietern unter pädagogischen Gesichtspunkten ergeben. Methodisch wechsele ich damit von der Inhaltsanalyse zur Hermeneu-

tik. In Erweiterung der Scheler schen Typologie unterscheide ich im Folgenden zwischen Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen.

Zum Handlungswissen werden jene Leistungsangebote gezählt, die es Lernenden ermöglichen, gegenüber der Welt der Sachen und Symbole handlungsfähig zu werden oder zu bleiben. Lern- und Veranstaltungsziele, die in den einschlägigen Ankündigungstexten besonders häufig genannt werden, beziehen sich auf die Vermittlung von Kenntnissen, die Anwendung von Fakten, Begriffen, Verfahren oder Theorien sowie auf psychomotorische Techniken und Fertigkeiten. Thematisch finden sich derartige Angebote beispielsweise im Fremdsprachenbereich, in der EDV-bezogenen Bildung, beim Nachholen von Schulabschlüssen oder in der fachbezogenen Qualifizierung innerhalb und außerhalb von Betrieben. Dazu können auch solche Angebote gezählt werden, die durch die Vermittlung von psychomotorischen Fertigkeiten auf die „Formung" des eigenen Körpers zielen. Als Beispiel für diese Wissensform soll die Ankündigung eines Meisterlehrgangs in einer Handwerkskammer dienen.

Meisterprüfungen/Meisterlehrgänge
Die Prüfungsanforderungen der Teile III und IV sind für alle Handwerker gleich. Dementsprechend sind die Lehrgänge für die Teile III und IV für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen Handwerksbereichen offen.

Meisterprüfungen
Die Meisterprüfung besteht aus insgesamt vier Prüfungsgebieten:
Teil I Fachpraktische Prüfung
Teil II Fachtheoretische Prüfung
Teil III Prüfung der betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Kenntnisse
Teil IV Prüfung der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse

1.1 Voraussetzungen der Zulassung zur Prüfung
Gesellenprüfungszeugnis oder eine gleichgestelltes Prüfungszeugnis **und** Nachweis einer dreijährigen praktischen Berufstätigkeit in dem Handwerk, in dem die Meisterprüfung abgelegt werden soll. Diese Voraussetzungen müssen bei der Anmeldung zur Prüfung, d. h. spätestens sechs Wochen vor dem Prüfungstermin erfüllt sein! (Über Ausnahmeregelungen wird nach Prüfung der Sachlage entschieden)

1.2 Anmeldungen
Der Antrag auf Zulassung zur Meisterprüfung ist schriftlich bei der Handwerkskammer Bremen zu stellen. Die Formulare werden während des Lehrgangs ausgehändigt.

1.3 Prüfungsgebühren
(lt. Gebührenordnung der HWK Bremen)
Teil I DM 430,00
Teil II DM 365,00
Teil III DM 230,00
Teil IV DM 230,00

Die Ankündigung dieses langfristigen und stundenintensiven Lehrgangs verweist in der Überschrift sogleich auf die mögliche Abschlussprüfung und damit auf den erreichbaren beruflichen Status. Betont wird die status-, nicht die

fähigkeitsbezogene Funktion des Lehrgangs. Sie erscheint als der zentrale Zweck, der Lernziele und Lerninhalte im Einzelnen determiniert. Ebenso wenig wie diese Funktion selbst bedarf es der Begründung, auf welche Handlungssituationen sich die vermittelten Lerninhalte beziehen und warum man sich entsprechende Fähigkeiten aneignen sollte. Verwiesen wird nicht auf berufliche Handlungsanforderungen, sondern auf curricular kodifiziertes Wissen. Der Sach- und Fachbezug, der den Ankündigungstext prägt, kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass die Inhalte des Lehrgangs in diesem Sinne gegliedert werden. Wenn „die Sache" und der erreichbare Status so eindeutig im Mittelpunkt stehen, gleichsam für sich selbst sprechen, ist es konsequent, die potenziellen Teilnehmenden nicht persönlich anzusprechen und auf werbende oder argumentierende Begründungen für eine Teilnahme zu verzichten. In dieser Form institutionalisierter und reglementierter Weiterbildung besteht für individuelle Akzentsetzungen der Teilnehmenden weder Bedarf noch Raum. Empirische Untersuchungen haben für vergleichbare Lehrgänge ein traditionelles, dozenten- und sachorientiertes Lehr-Lern-Arrangement nachgewiesen (vgl. Schrader 1994, S. 152-167).

Der Zugang zu der in den Lehrinhalten kodifizierten Wissensdomäne ist an klar definierte Voraussetzungen (Zertifikate und mehrjährige Berufserfahrung) geknüpft, der Abschluss ist verbunden mit einem öffentlich-rechtlich anerkannten Zertifikat. Das vermittelte Wissen ist in Lehrbüchern festgeschrieben und wird zudem durch berufliche Erfahrungen der Dozenten wie auch der Teilnehmenden selbst repräsentiert. Die beträchtlichen Gebühren werden in der Regel von den Teilnehmenden getragen. Der Ankündigungstext erinnert grafisch an eine Versicherungspolice (was in der hier dokumentierten Fassung nicht dargestellt werden kann), eine starke und treffende, wenn auch vermutlich unbeabsichtigte Symbolik für die Verknüpfung von korporativer, öffentlich-rechtlicher Regelung einerseits und privater Aneignung und Verwertung andererseits. „Meisterlehrgänge" dieser Art zielen auf Vollständigkeit und individuelle Perfektibilität des Handlungsvermögens in einer begrenzten Wissensdomäne, die Ansprüche an eine entsprechende „Laufbahn" begründen. Bildungshistorische Untersuchungen zeigen, dass mit der „Meisterschaft" ein gleichsam protestantisches Berufsethos einhergeht. Die Prüfung fragt nicht nur die vermittelten Wissensinhalte ab, sondern liefert im „Meisterstück" auch den sichtbaren Nachweis für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit, die nach dem Maßstab der Zweckrationalität beurteilt werden kann. Wissen in diesem Sinn kann als wahr oder unwahr, das darauf beruhende Handeln als richtig oder falsch bewertet werden. Legitimiert sind derartige Lehrgangskonzepte durch ordnungspolitische Regelungen im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Sozialpartnern, wie sie letztlich in der Handwerksordnung bzw. im Berufsbildungsgesetz festgelegt sind. Die Dozenten der Lehrgänge werden nicht persönlich vorgestellt, da sie lediglich als Sachwalter der Institution und der an

sie geknüpften Regelungen in Erscheinung treten und individuelle Akzente allenfalls in methodischer Hinsicht setzen können.[4]

Vom Handlungs- lässt sich mit dem Interaktionswissen eine Wissensform unterscheiden, die Max Scheler vor dem Hintergrund seiner historisch-sozialen Erfahrungen noch nicht als eigenständige ausgewiesen hat. Aufgegriffen wird damit die Unterscheidung von Arbeit und Interaktion, die Jürgen Habermas in Auseinandersetzung mit Max Weber vorgeschlagen hat. Weber betrachtete Handeln bekanntlich als dasjenige menschliche Verhalten, mit dem die Handelnden einen subjektiven „Sinn" verbinden und das insofern als zweckrational betrachtet werden kann (vgl. Weber 1972, S. 1). Habermas dagegen schlug die Unterscheidung unterschiedlicher Rationalitäts- und Handlungstypen vor (Habermas 1981). Für ihn war Arbeit zweckrationales Handeln, insofern es auf die Verwirklichung definierter Ziele unter gegebenen Bedingungen zielte (vgl. Habermas 1968, S. 62). Arbeit in diesem Sinne lässt sich gegenüber Interaktion abgrenzen, die stets symbolisch vermitteltes und damit kommunikatives Handeln ist, welches „sich nach obligatorisch geltenden Normen [richtet], die reziproke Verhaltenserwartungen definieren und von mindestens zwei Subjekten verstanden und anerkannt werden müssen". Für Habermas ist allein kommunikatives Handeln sinnerhaltend bzw. sinnstiftend und gebunden an die dialogische Rationalität von Diskursen.

Interaktionswissen zielt auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit gegenüber der sozialen Welt, soweit sie in (klein- und großgruppenbezogenen) Interaktionen zum Ausdruck kommt. Thematisch zählen dazu u. a. Veranstaltungen aus dem Bereich der formalen Schlüsselqualifikationen, also z. B. zu den Themen Kommunikation, Führung, Konfliktaustragung usw. Typische Lern- und Veranstaltungsziele, die in den entsprechenden Ankündigungstexten hervorgehoben werden, beziehen sich auf die Fähigkeit zur Änderung von Verhaltensweisen im persönlichen, sozialen, politischen und beruflichen Bereich sowie auf die Fähigkeit zum Verstehen, Reflektieren und Analysieren von (sozialen) Zusammenhängen und Entwicklungen, gestützt auf die Kenntnis von (meist sozialwissenschaftlichen) Erkenntnissen, Theorien und Verfahren.[5] Beispielhaft sei die Ankündigung eines einwöchigen, von einer Volkshochschule angebotenen Bildungsurlaubs vorgestellt. Das Thema – Führung und Kommunikation in der Projektgruppenarbeit – ist ein Veranstaltungsangebot, das nach verbreiteten Klassifikationsschemata dem Bereich der formalen Schlüsselqualifikationen zugerechnet würde.

Projektgruppenarbeit – Kommunikation und Führung

Die Teilnehmenden lernen teamorientiertes und effizientes Rollenverhalten in der Projektgruppenarbeit kennen. Zu den Lerninhalten gehören: Rollenverteilung in der Projektorganisation, Projektprozessgestaltung, Umgang mit Konfliktsituationen, Problemlösungsprozesse, teamorientierte Entscheidungsfindung, Kreativitäts- und Präsentationstechniken, Infor-

mations- und Kommunikationsverhalten im Projekt. Unter Einbeziehung der Aspekte Projektorganisation (Aufbau und Prozess), Methode und Techniken, Interaktion und Kommunikation wird das Projekt als betriebliches Anwendungsfeld erlebnis- und erfahrungsorientiert trainiert. Während des Seminars werden mindestens zwei Projekte simuliert.

Dieser Ankündigungstext betont nicht wie der Meisterlehrgang die Funktion des vermittelten Wissens bzw. der erreichbaren Zertifikate für Laufbahnen, sondern stellt auf die Bewältigung definierter Handlungsanforderungen im beruflichen Alltag ab. Die Entscheidung über Teilnahme oder Nicht-Teilnahme wird den Adressatinnen und Adressaten über die Benennung von Handlungsanforderungen angeboten, mit denen sie konfrontiert sein können oder auch nicht. Diese Anforderungen ergeben sich aus der Interaktion zwischen Menschen, genauer, zwischen Rolleninhabern, nicht aus dem Umgang mit Sachen und Symbolen. Noch genauer gesagt, geht es um die Möglichkeit zur Veränderung des Verhaltens von Erwerbstätigen zur Deutung und Gestaltung ihrer gruppenbezogenen „Rollen", so dass ein zugleich zielorientiertes und partizipatives Arbeiten möglich wird, das einen Ausgleich zwischen Vorgesetzten und weiteren Mitgliedern von Arbeitsgruppen, mithin zwischen den Imperativen der Organisation und den Interessen der Beschäftigten erlaubt. Vermittelt und erarbeitet werden soll die Fähigkeit, soziale Prozesse zu gestalten, zu steuern und zu kontrollieren. Angestrebt wird die Rationalisierung arbeitsbezogener Interaktionen, die lange Zeit als gleichsam „natürlich" betrachtet wurden oder als durch formale Regelungen der Organisation determiniert galten. Dies betont auch die sachlich-neutral formulierte Überschrift, die zwar das Handlungsfeld weit umschreibt, zugleich aber gegenüber verwandten Themen wie Zeitplanung oder Finanzcontrolling abgrenzt, die von den tatsächlichen Teilnehmenden nicht umstandslos eingefordert werden können. Insofern ist es schlüssig, dass der Ankündigungstext sich zwar direkt an „Teilnehmende" wendet, dies aber in unpersönlicher Form tut und damit zugleich auf die Möglichkeit der Nicht-Teilnahme verweist.

Während der Meisterkurs auf den Beruf und die fachbezogene Expertise von Einzelnen als zentralem Bezugspunkt verweist, entstammen die Themen und Lernziele dieser Veranstaltung eher dem betriebsbezogenen Modernisierungsdiskurs. Aus Kompetenzen in diesem Feld ergeben sich daher auch nicht in gleicher Weise Statusansprüche wie aus einem öffentlich-rechtlich anerkannten Zertifikat. Anders als beim Meisterlehrgang genügt es daher nicht, stichwortartig allein die behandelten Inhaltsbereiche aufzuzählen. Stattdessen wird das Kurskonzept anhand traditioneller didaktischer Kategorien – Ziele, Inhalte, Methoden im Sinne von Sozial- und Arbeitsformen – Schritt für Schritt benannt; damit wird das didaktische Arrangement, das sich als deutlich erklärungsbedürftiger als im Meisterlehrgang erweist, ebenso erkennbar wie mögliche Verwendungssituationen. Den aufgezählten Lerninhalten lässt sich entnehmen, dass es nicht

in erster Linie um die Vermittlung von gesellschaftlich anerkanntem, curricularisiertem Sach- und Fachwissen geht.

Geleitet wird der Bildungsurlaub von einem männlichen Dozenten, der namentlich vorgestellt wird, zu dem aber weiterführende Informationen in dem Programmheft nicht mitgeteilt werden. Dass der Dozent namentlich genannt wird, lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass die anbietende Organisation allein – anders als beim Meisterlehrgang der Handwerkskammer – Inhalte, Ziele und Qualität der Veranstaltung nicht garantieren kann oder will. Der Dozent präsentiert sich im Ankündigungstext nicht als Lehrender, sondern als „Trainer" und Moderator. Es bleibt offen, in welchem Umfang er (sozialwissenschaftliche) Wissensbestände in die Veranstaltung einbringt und in welchem Umfang Wissen in der Veranstaltung selbst erst erarbeitet wird. Dass Letzteres auch, vermutlich sogar vornehmlich geschieht, steht nicht in Zweifel. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass auch die Erfahrungen der Teilnehmenden Gegenstand des Kurses sind. Solche themenspezifischen Erfahrungen können entweder als „reale Fälle" in den Kurs eingebracht oder aber im Kurs „simuliert" werden. Diese Form des erfahrungs- und erlebnisorientierten Lernens verlangt von den Teilnehmenden mehr als nur eine auf Rezeption gerichtete Aufmerksamkeit; sie schließt die Bereitschaft und die Fähigkeit zum angeleiteten, begleiteten und reflektierten „Training" ein. Dies bedeutet auch, dass das vermittelte und erarbeitete Wissen seine „Bewährung" nicht gleichsam im Vorhinein durch gesellschaftliche Institutionen, sondern durch kommunikative Verständigung über den „Fall" und durch gruppenförmige Validierung im Kurs erhält. Anders als begriffliches Wissen kann episodisches Wissen dieser Art nicht als wahr oder falsch, sondern nur als wirksam oder unwirksam, angemessen oder unangemessen beurteilt werden. Angemessen für die damit vermittelte Handlungsfähigkeit ist die Rationalität des kommunikativen, nicht die des strategischen Handelns.

Ganz ähnliche Strukturen lassen sich an einem Weiterbildungsangebot ablesen, das allerdings – im Unterschied zum ersten Angebot – sehr viel stärker „erfolgsorientiert" und erfolgszuversichtlicher formuliert ist und auf Kontrollgewinn durch „Problemmanagement" verweist. Die kommerzielle Beratungsfirma wendet sich mit diesem sehr teuren Angebot direkt an Führungskräfte in Unternehmen.

Schwierige Gesprächssituationen – Kreative Konflikt- und Problembewältigung

Die Seminarteilnehmer/innen reflektieren ihre eigene Einstellung zu Konflikten im Kontext der eigenen Erfahrungen. Sie gewinnen Einblick in die grundsätzlichen Strukturen von Konflikten und lernen Lösungsstrategien zu entwickeln. Sie sollen mit Methoden der Konfliktsteuerung und des Problemmanagements umgehen lernen. Die Teilnehmer/innen sollen durch gezielte Übungen und Selbstkontrolle ihre Fähigkeiten zur positiven Gesprächsführung ausbauen und weiterentwickeln und mit neuen Gesprächsstrategien vertraut werden.

Damit komme ich zu der dritten Wissensform, die man im Anschluss an Max Scheler als Bildungswissen bezeichnen könnte. Doch von Bildung ist heute meist nur noch in Komposita (Erwachsenenbildung, Berufsbildung, politische Bildung usw.) die Rede. So wenig manche den Bildungsbegriff für verzichtbar halten, so häufig enden empirische Zugänge in mehr oder weniger melancholischen Defizitdiagnosen und Verfallsklagen. Der Kerngedanke des klassischen Bildungsbegriffs zielt auf die Entfaltung aller Kräfte und Anlagen eines Menschen in Auseinandersetzung mit der Kultur hin zu einer geglückten Identität, die auf der Einheit von aufgeklärtem Verstehen (Rationalität) und weltbezogenem Handeln besteht (vgl. Schlutz 1984, S. 16). An diesen Grundgedanken schloss beispielsweise der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen mit seinem Gutachten zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung an. Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung ist nach dieser verbreiteten Definition, wer in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Deutscher Ausschuss 1960). Bildungsangebote der Erwachsenenbildung ausfindig zu machen, die diesem Anspruch genügen, ist nicht einfach. Das gilt bereits dann, wenn man, wie zuletzt Dietrich Schwanitz, an dem klassischen Kanon neuhumanistischer Bildung festhält und dazu vor allem die lernende Auseinandersetzung mit der (Hoch-)Kultur (Literatur, Kunst, Geschichte usw.) zählt, die in der ästhetischen Erfahrung zugleich die Selbstreflexion befördert (Schwanitz 1999). Bildung wäre dann gleichsam die (abendländische) Kultur auf der Seite ihrer individuellen Aneignung. Vollständig ernüchternd aber wird die Diagnose ausfallen, wenn man die für Deutschland typische Vereinseitigung des Bildungsgedankens nicht nachvollzieht und zur (Allgemein-)Bildung auch die Auseinandersetzung mit Mathematik, Naturwissenschaft und Technik zählt, die zweifellos mehr leistet bzw. mehr zu leisten vermag als die Ausbildung einer bloß instrumentellen Vernunft (Fischer 2001): Die Auseinandersetzung mit der Hochkultur innerhalb der Erwachsenenbildung ist rückläufig, naturwissenschaftlich-technische Bildung bewegt sich – bezogen auf das Gesamtangebot – im Promillebereich (Schrader 2000), der Gedanke eines Bildungskanons (Klafki 1991) ist Programmheften der Erwachsenenbildung nicht (mehr) zu entnehmen.

Daher wird hier vorgeschlagen, den Begriff Bildungswissen durch den Begriff Identitätswissen zu ersetzen. Dazu zählen all jene Angebote, die darauf zielen, den Umgang der Lernenden mit sich selbst zu verbessern, Identität zu sichern und Selbstkontrolle zu verbessern, unabhängig davon, woher die Wissensbestände stammen und ob damit bereits die Vorstellung von einer entfalteten Persönlichkeit verbunden ist. Bezugspunkt des Wissens sind anders als beim Interaktionswissen Teilnehmende nicht mehr als „Rollenträger“, sondern als Personen und Subjekte. Denkt man in den Kategorien traditioneller Angebotspla-

nung, dann zählen dazu jene Angebote kultureller Bildung, die auf die Auseinandersetzung mit der Hochkultur zielen, dazu jene Veranstaltungen, die der Verbesserung der Fähigkeit zur Selbststeuerung dienen (Zeitmanagement, Rhetorik usw.), und nicht zuletzt Angebote der Gesundheitsbildung, die seit Beginn der 1980er Jahre eine enorme Expansion erlebt haben. Besonders häufige und in charakteristischer Kombination genannte Lernziele in diesem Angebotssegment sind die Fähigkeit zur möglichen Änderung von Verhaltensweisen im persönlichen, sozialen, politischen oder beruflichen Bereich, die Fähigkeit zum Verstehen, Reflektieren und Analysieren von Zusammenhängen und Entwicklungen sowie die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur „Selbstheilung". Als erstes Beispiel wird aus dem weiten Feld der Gesundheitsbildung ein Kursangebot vorgestellt, das von einer Dozentin im „VHS-Gesundheitszentrum" geleitet und vermutlich überwiegend von Teilnehmerinnen besucht wird.

Gesundheitliche Prävention im Alltag durch Steigerung der Lebensenergie

Stress, Zeitdruck, Überforderung am Arbeitsplatz und die sonstigen Belastungen des Alltags führen bei vielen Menschen zu einer Verminderung ihres Energiehaushaltes. Sie fühlen sich erschöpft, ausgelaugt, können nicht mehr „abschalten". Kurzfristig kann es zu leichten Erkrankungen kommen, längerfristig können sich schwerwiegende chronische Krankheiten entwickeln. Welche Mittel es zur Steigerung der Lebensenergie gibt, soll theoretisch und praktisch bearbeitet werden. Dazu werden Atem- und Entspannungsübungen vorgestellt, die am Arbeitsplatz bzw. in den Pausen angewandt werden können. Eine Einführung in die Farb- und Aromatherapie ist vorgesehen, um sich auseinander zu setzen mit der Wirkung von Farben und Gerüchen auf das Befinden. Dabei geht es auch um die Bedeutung von Farben bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes.

Die Überschrift „Gesundheitliche Prävention im Alltag durch Steigerung der Lebensenergie" als Grundlage des Wohlbefindens signalisiert, dass die Veranstaltung die alltägliche und alltagsbezogene Entwicklung spezifischer Handlungsfähigkeiten fördern will. Bildung und Wissen in diesem Sinn sind eindeutig „Mittel" und nicht Zweck, es geht nicht um die Ausbildung *aller* Kräfte und Anlagen als Wert an sich und gleichsam auf Vorrat, sondern um spezifische, unmittelbar verwertbare Handlungsfähigkeiten, um die persönliche Entwicklung und nicht um die Entwicklung von Persönlichkeiten. Eine eigentümliche Spannung erhält der Ankündigungstext dadurch, dass der Kurs zwar auf die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden zielt, die Teilnehmenden selbst aber nicht persönlich angesprochen werden.

Auffallend ist die im Vergleich zur Beschreibung des Kurskonzeptes recht ausführliche Schilderung der Ausgangssituation, auf die Teilnehmende lernend reagieren sollen. Der Veranstaltungstext „wirbt" mit einem Gefährdungsszenario, in dem angesichts von Stress, Zeitdruck, Überforderung und „allem Übrigen" akute und chronische Krankheiten drohen. Gegen die Verminderung

des Energiehaushaltes wird die – Tag für Tag notwendige und auch mögliche – Steigerung der Lebensenergie (und damit der Selbstheilungskräfte) als probates Mittel empfohlen; wenn die Kräfte bedroht sind, muss man mit ihnen „haushalten“, d. h. möglichst nicht mehr verbrauchen, als man regenerieren kann. Dieser bis in die Metaphern hinein unübersehbare Bezug auf den Alltag und auf alltägliches Erfahrungswissen wird auch dadurch deutlich, dass die angebotenen Lerninhalte aufgelistet werden wie die Bestandteile eines Heilmittels, die man in der Apotheke erwerben und selbst zu einem Medikament zusammenstellen kann. Eine ideale „Therapie“ wird nicht vorgegeben, vielmehr nur mögliche Bestandteile einer solchen, die zur freien Auswahl angeboten werden. Was als Wissen in den Kurs eingebracht wird, scheint die Dozentin zu bestimmen; für welches „Rezept“ die Teilnehmenden sich entscheiden, bleibt ihnen überlassen. Der Begriff Prävention betont die Eigenverantwortung für das gesundheitliche Wohlbefinden, die nicht erst im Krankheitsfall eintritt und auch nicht an das etablierte Gesundheitssystem in Gestalt von Ärzten, Kliniken, Apparaten und Medikamenten abgegeben werden soll.

Die Wissensbestände entstammen zum einen medizinisch anerkannten Entspannungsübungen, zum anderen dem Feld nicht-anerkannter therapeutischer Verfahren, die von der Dozentin auf eine vermutlich einzigartige Weise verknüpft werden. Jedes Veranstaltungskonzept (nicht unbedingt jede Veranstaltung) ist in diesem Sinne – anders als beim Meisterlehrgang oder auch bei bestimmten Formen des Verhaltenstrainings – ein nicht-standardisierbares Unikat. In der Sicht der Dozentin werden praktische (Entspannungsübungen) und theoretische (Einführung in Farb- und Aromatherapie) Bearbeitungen zugleich ermöglicht. Methodisch dominieren aber wohl Körper- und Sinnesübungen, die individuelle Erfahrungen erzeugen, die nur (mit-)geteilt oder ignoriert, aber kaum diskursiv geprüft werden können. Der Geltungsanspruch des Wissens bezieht sich weder auf Wahrheit noch auf (sozial anerkannte) Richtigkeit, sondern auf Wahrhaftigkeit. Es bleibt jeder Teilnehmerin selbst überlassen, was sie in einen Kurs einbringt und aus ihm „mitnimmt“. Sie selbst und der von ihr persönlich konstatierte Gewinn „bewähren“ das vermittelte Wissen.

Insgesamt sind die Informationen zum didaktisch-methodischen Konzept für einen Bildungsurlaub, der zu seiner Förderung der staatlichen Anerkennung bedarf, auffallend sparsam. Der Verweis auf Lerninhalte aus dem Bereich der – in diesem Fall nicht anerkannten – Therapieangebote signalisiert die fließenden Grenzen zwischen Bildung und Therapie, die sich in vielen Bereichen gerade der Gesundheitsbildung (aber auch der betrieblichen Weiterbildung) beobachten lassen (wobei sich in diesem Fall, geht man vom Ankündigungstext aus, die Therapeutin hinter den Therapien verbirgt). Solche Grenzüberschrei-

tungen werden noch deutlicher bei dem folgenden Ankündigungstext, der wiederum aus einer Volkshochschule stammt und als Wochenendseminar von einer Dozentin geleitet wird.

> **Tanz der Elemente – Einführung in die Tanztherapie**
>
> Dieses Seminar richtet sich an alle, die auf sich selber neugierig sind und die Möglichkeiten der Tanztherapie kennen lernen möchten. Ausgehen werden wir von den Elementen „Erde, Feuer, Wasser und Luft", um tanzenderweise herauszufinden, in welchem Bereich wir uns zu Hause fühlen und welche Elemente bislang noch unentdeckt sind. Die Typenlehre C. G. Jungs, die Bewegungsanalyse Rudolf v. Labans und Aspekte der Astrologie werden in diesen Prozeß mit einfließen. Mitzubringen sind bequeme Kleidung zum Wechseln, Zeichenblock und Stifte.

Dieser Ankündigungstext lässt noch deutlicher erkennen, was für viele Angebote zum Identitätswissen, wie sie hier definiert werden, charakteristisch ist: die Subjekt- und Alltagsorientierung der didaktischen Konzepte, die Selbstbezüglichkeit und Selbstgenügsamkeit der Teilnehmenden, die Relevanz auch vorsprachlicher Wissensformen, die eigenwillige und eklektische Verknüpfung von sozialwissenschaftlicher Theorie, Körperübung und mythischem Denken sowie die fließenden Grenzen zwischen Öffentlichkeit und inszenierter Gemeinschaft.

Dass wir zum Identitätswissen nicht nur Angebote der Gesundheitsbildung zählen, sondern auch solche aus der innerbetrieblichen Weiterbildung, mag angesichts der weitgehenden Segmentierung beider Bereiche (hier Frauen, dort Männer; hier Privates, dort Berufliches; hier öffentlich-rechtliche Verantwortung, dort kommerzielles Angebot und betriebliche Verwertung usw.) erstaunen. Programme der betriebsbezogenen Weiterbildung zeigen jedoch eine Fülle von Angeboten, die auf „Reflexionen zur Lebensgestaltung" zielen. Betriebe treten heute mehr und mehr als Träger persönlichkeitsbezogener Teleologien auf (Harney 1998); sie sind nicht nur an der Qualifikation von Arbeitsvermögen interessiert, sondern greifen auch – bewusst und gezielt, also über die Wirkungen beruflicher Sozialisation hinaus – auf die Persönlichkeit ihrer Beschäftigten zu. Dafür mag der folgende Ankündigungstext als Beispiel dienen, der einer Zeitschrift für Manager entnommen ist und ein zweitägiges Seminar mit maximal acht Teilnehmenden (Führungskräften) zum Preis von etwa 2000 DM ankündigt.

> **Erfolgstraining Empowerment – Die neue Strategie für den Weg nach oben**
>
> Wo stehe ich – wo will ich hin – was will ich erreichen? Zeiten wirtschaftlicher Veränderungen erfordern verstärkt Eigeninitiative und Zielsetzungen: Unternehmerisches Denken, Selbstorganisation, Kreativität und Geradlinigkeit sind gefragt. Erleben Sie die Strategien des Empowerment – mit neuem Bewusstsein, persönlich als auch betrieblich, nach vorne!

Die drei einleitend formulierten Fragen in Ich-Form, die die Eigenverantwortung der Adressaten betonen, scheinen die Leitfragen des Bildungsbegriffs

des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufzunehmen, ein Eindruck, der allerdings schnell korrigiert wird. Die Veranstaltung zielt nicht auf Selbstentfaltung in Distanz zur Welt oder vernunftgeleitetes Gestalten von Welt, sondern auf eine instrumentelle, „unternehmerische Haltung" (Voß/Pongratz 1999) zum eigenen (Erwerbs-)Leben als Grundlage für ein erfolgreiches „Überleben" in der Welt. Angestrebt wird nicht eine geglückte Identität auf der Grundlage entfalteter persönlicher Anlagen, die mit dem Bildungsbegriff immer verknüpft war, sondern vor allem die Handlungs-, hier die Status- und Karriererelevanz von Bildungsprozessen (die mit dem neuhumanistischen Konzept allgemeiner Bildung selbstverständlich empirisch immer auch verknüpft war).

In vollständigem Gegensatz zu zahlreichen Angeboten der Gesundheitsbildung liegt diesem Ankündigungstext kein Bedrohungsszenario zugrunde, sondern die Beschreibung von „Herausforderungen" für individuelle Karriere. Wer Karriere derart zuversichtlich in Aussicht stellt, wie es der Ankündigungstext tut, darf an seinem Wissen über die Bedingungen beruflichen Erfolgs keinen Zweifel lassen: Sie werden indikativisch, ohne jeden Interpretationsspielraum, behauptet; die erforderlichen Kompetenzen „sind gefragt", richten sich also nach den (vermuteten) Imperativen des Betriebs. Der Trainer (möglicherweise selbst ein erfolgreicher Karrierist) präsentiert sich als Vorbild und Modell, an dem die Teilnehmenden die Strategien des Empowerment „erleben" können (was eine „rationale" Auseinandersetzung als überflüssig erscheinen lässt).

Die Sicherung von Identität und die Entwicklung von Selbstkontrolle – so viel wird zusammenfassend deutlich – werden in der Erwachsenenbildung heute nicht mehr nur durch die Auseinandersetzung mit den Objektivationen der Kultur angestrebt, sondern auch durch körper- und gruppenbezogene Erfahrungen in inszenierten Gemeinschaften, durch Lernen am (erfolgreichen) Modell, durch (Lebens-)Beratung und therapieförmige Arrangements sowie durch psychologische Diagnostik bis hin zum „Profiling" von Arbeitslosen. Rationalisierung als Merkmal gesellschaftlicher Modernisierung kommt nicht nur, wie bei Weber, als Ausweitung zweckrationalen Handelns gegenüber der objektiven Welt zum Ausdruck, sondern auch als Ausweitung systemischer Zugriffe auf die Lebenswelten der Adressaten sowie als wachsende Anforderung zur Selbstkontrolle und Selbst-Rationalisierung.

Die letzte Wissensform, die sich im Leistungsangebot von Weiterbildungsanbietern identifizieren lässt, bezeichne ich als Orientierungswissen (bei Scheler Heils- oder Erlösungswissen). Im Unterschied zum Identitätswissen geht es hier nicht in erster Linie um Fähigkeiten im Umgang mit der eigenen Person, sondern um die Fähigkeit zum Verhalten in der Welt, um Fragen nach dem guten

und richtigen Leben sowie nach Fundament und Sinn menschlicher Existenz, um Werte und Normen in einem weiten Sinn und damit um Aushandlung, Engagement und Partizipation. Orientierungswissen in diesem Sinn wird u. a. in zahlreichen Veranstaltungen politischer Bildung vermittelt, in der traditionell kirchlich gebundenen religiösen Bildung sowie in Angeboten für Zielgruppen (Frauen, Alte, Ausländer usw.), in denen es um die rollenspezifische Selbstverständigung sozialer Gruppen geht. Analysiert man Ankündigungstexte in diesen Feldern, so werden folgende Lern- und Veranstaltungsziele besonders häufig genannt: die Fähigkeit zum Verstehen, Reflektieren und Analysieren von Zusammenhängen und Entwicklungen, zur möglichen Änderung von Verhaltensweisen, zur Änderung von Einstellungen, Bewertungen, Beurteilungen im persönlichen, sozialen, politischen, beruflichen Bereich, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien etc. über Politik und Gesellschaft und der sie tragenden Normen und Überzeugungen. Exemplarisch lässt sich dies an einem Ankündigungstext für einen einwöchigen Bildungsurlaub des Bildungswerks der Deutschen Angestellten Akademie zeigen, ein Spezialanbieter, der ansonsten einen klaren Schwerpunkt in Angeboten zur beruflichen Weiterbildung hat.

Schöpfung aus Menschenhand? Chancen und Risiken der Gentechnologie

Die Bezeichnung *Gentechnologie* ruft in der Öffentlichkeit vorrangig negative Reaktionen hervor, die in erster Linie von Gegnern und Kritikern dieser Art von Wissenschaft geschürt werden. Es gibt jedoch – insbesondere im Kreise der Wissenschaftler – zahlreiche Befürworter der Genforschung, die hierdurch die Möglichkeit sehen, z. B. durch Gentherapie Krankheiten zu heilen, oder durch den Einsatz der Gentechnik in der Landwirtschaft die ausreichende Versorgung der Weltbevölkerung mit Nahrungsmitteln sicherzustellen. Einer objektiven Urteilsbildung steht bisher auch im Weg, dass es wenig Aufklärung und dadurch viel Verunsicherung zu diesem Thema gibt.
Die zentrale Frage wird sein, ob alles technisch Machbare auch unter ethischen Gesichtspunkten wirklich realisiert werden sollte und ob das, was Wissenschaft, Industrie und Politik als Fortschritt deklarieren, wirklich wünschenswert ist.
In diesem Seminar soll aufgezeigt und analysiert werden, welche Vor- und Nachteile die Gentechnik für unterschiedliche Lebensbereiche mit sich bringt und welche Art von Fortschritt für sie wünschenswert sein könnte.

- Mikrobiologie – eine kurze Einführung
- Anwendungsbereiche der Gentechnologie und ihre sozialen, ökologischen und politischen Auswirkungen
- Sicherheitsrisiken
- Notwendigkeit von politischer und ethischer Regelung
- Freiheit der Wissenschaft um jeden Preis?
- Diskussion

Der Veranstaltungstitel verweist bereits deutlich auf den Ausgangspunkt der Veranstaltung: auf den Sachverhalt, dass die moderne Naturwissenschaft inzwischen auch die letzten Rätsel und Tabus menschlicher Existenz, die „Natürlichkeit“ und Unverfügbarkeit der Geburt, erreicht hat. Damit werden – folgt man dem Ankündigungstext – zugleich ethische und politische Fragen aufgewor-

fen, die hier auf der Grundlage eines basalen naturwissenschaftlichen Wissens und am Beispiel „alltäglicher“ Anwendungsfälle (Gesundheit, Ernährung, nicht aber – anders als der Titel es auch nahe legt – Familienplanung) bearbeitet werden sollen. Im Mittelpunkt stehen „ethische“ Fragen, an denen die Entscheidungen von Wissenschaft, Industrie und auch Politik zu messen sind. Bereits der Titel, aber auch die Auflistung der Themen und die Hinweise auf die Arbeitsweisen machen deutlich, dass Dozent bzw. Anbieter am Anspruch einer politischen Steuerung des (natur-)wissenschaftlichen Fortschritts festhalten. Bei allen Zweifeln, die gegenüber der Gentechnik durchscheinen, hält der Text am Anspruch „objektiver“ Auseinandersetzung fest. Das Ziel besteht in einer aufgeklärten gesellschaftlich-politischen, aber auch alltäglichen Handlungs- und Urteilsfähigkeit.

Angemessen für solcherart definierte Lernziele ist ein „seminaristisches“ Lehr-Lern-Arrangement, das informierende Arbeitsformen mit diskursiven verknüpft und „objektive Urteilsbildung“ auf der Grundlage fundierten Wissens und aufgeklärten Denkens anstrebt. Die Seminarinhalte finden ihre Grundlage in der modernen Naturwissenschaft einerseits, in den europäischen, weitgehend christlich geprägten philosophischen und politischen Traditionen andererseits. Im Mittelpunkt des Ankündigungstextes steht die Schilderung eines politisch relevanten, gesellschaftlichen „Sach“-Verhaltes, zu dem sich im Prinzip jeder mündige Bürger verhalten muss. Daher werden die Adressaten auch nicht persönlich angesprochen. Der angeführte Bildungsurlaub kann als Beispiel für eine an dem Anspruch der Aufklärung und des öffentlichen Vernunftgebrauchs festhaltende politische Bildung betrachtet werden, die heute allerdings erkennbar Schwierigkeiten hat, Teilnehmende zu finden. Dass Orientierungsfragen innerhalb der Erwachsenenbildung auch anders bearbeitet werden, zeigt das folgende Beispiel.

Mythologische Tänze und politische Kraft

Wir werden alte Symbol-Schritte lernen, die seelischen, zyklischen Prozesse bewusst machen, uns in die Mondspiritualität unserer Ahninnen aus Urzeiten einfühlen und phantasieren, wie wir diese zyklisch-regenerativen Kräfte in unseren politischen Alltag umsetzen können.

Es handelt sich um das Angebot eines Frauengesundheitszentrums, das als Wochenendseminar durchgeführt wird. Bildungseinrichtungen dieses Typs sind in dem Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozess sozialer Bewegungen und Initiativen insbesondere seit den 1980er Jahren entstanden und heute zu einem festen Bestandteil regionaler Weiterbildungsmärkte geworden, auch wenn sie sich oft in prekärer Lage befinden. Damit ist das Angebot zugleich ein Beispiel dafür, dass zentrale Fragen sozialer und gesellschaftlicher Orientierung heute (auch) außerhalb der „klassischen“ Institutionen bearbeitet werden.

Die Adressatinnen des Wochenendseminars werden nicht als – der Einrichtung im Prinzip fremde – Mitglieder eines politischen Gemeinwesens angesprochen, sondern als „Mitglieder“ einer Gemeinschaft, die an die Einrichtung bereits „gebunden“ sind oder eine solche „Bindung“ zukünftig aufbauen sollen. Insofern handelt es sich hier weniger um „öffentliche“ Bildung als um die Praxis einer sozialen Gemeinschaft (auf Zeit), die an Primärgruppensituationen erinnert. In methodischer Hinsicht zeigt die Veranstaltung deutliche Parallelen zu religiösen Riten insofern auf, als gemeinsam „erlebt“ wird, was als „innere Angelegenheit“ nicht „zur Sprache gebracht“ werden kann oder soll (vgl. Luhmann 1999, S. 72). Damit werden all jene ausgeschlossen, die die angesprochenen Hinweise und Symbole nicht deuten können oder die diese rituellen Praxen nicht teilen (wollen). Orientierung soll nicht zuletzt das Hineinstellen in eine Generationen übergreifende „weibliche Geschichte“ gewährleisten. Die Besonderheiten einer politischen Praxis, die sich an diese Art der Bildungsarbeit anschließt, lässt der Ankündigungstext nur erahnen, die rituelle Praxis scheint entwickelter als eine rationalisierende Dogmatik (Luhmann 1993). Statt Aufklärung und diskursiver Rationalität geht es um Spiritualität, Phantasie und Einfühlungsvermögen. Die Wurzeln des Wissens liegen in Mythen und Traditionen, damit in den Grenzbereichen des Wissens im Sinne einer (aufgeklärten) Vernunft in europäischer Tradition.

Während Religion und Philosophie sich immer schwerer damit tun, ja sich mancherorts gar zu weigern scheinen, Antworten zu geben auf die Fragen nach dem guten, mindestens aber nach dem nicht verfehlten Leben (Habermas 2001), während christliche Kirchen ihre religiösen Zeremonien „entzaubern“ und rationalisieren, während kirchliche Bildungswerke sich ausdrücklich der „Moderne“ und dem Alltag (Seiverth 2002) zuwenden, schaffen sich soziale Milieus und selbstorganisierte Initiativen neue und eigene Formen und Orte, um Sinnfragen zu thematisieren. Ob sich mit diesem Vagabundieren von Sinnfragen Ein- und Auswanderungsprozesse zwischen organisierten Weiterbildungsangeboten und selbstorganisierten Bildungsprozessen in Initiativen verbinden (Kade 2001), ob sie Beleg sind für die „Entbettung“ sozialer und politischer Orientierungen, bedürfte weitergehender empirischer Untersuchungen. Soweit Erwachsenenbildung heute Orientierungsfragen bearbeitet, geschieht dies (überwiegend) mit Hilfe rationaler Diskurse und öffentlichen Vernunftgebrauchs, aber auch durch gemeinschaftliche Bekenntnisse und „wildes Denken“ (Habermas 1981). Damit sind zwei unterschiedliche Formen benannt, in denen das hier vermittelte Wissen seine „Richtigkeit“ zur Geltung bringen kann: Lehrende erscheinen mal als „Sachwalter“ eines „vernünftigen“ Umgangs mit fundamentalen Fragen, mal als Überzeugte und Bekehrte, die für ihre jeweiligen Ideologien werben.

5. Wissensformen, Steuerungskontexte und Programmplanung in der Weiterbildung

Der Beitrag hat den Versuch unternommen, die Gesamtheit des Leistungsangebots von Weiterbildungseinrichtungen (einschließlich der Grenzbereiche) in einer auf empirisch-induktivem Weg gewonnenen und in pädagogisch-didaktischer Absicht entwickelten Typologie von Wissensformen zu rekonstruieren. Will man diese Befunde auf die eingangs zitierten Zeitdiagnosen zur Wissensgesellschaft beziehen und die Funktion von Erwachsenenbildung in diesem Kontext diskutieren, so bestätigen die hier vorgestellten Interpretationen insbesondere die von Nico Stehr vorgetragenen Analysen. Organisierte Erwachsenenbildung, wie sie hier in den Blick genommen wurde, vermittelt eine Vielzahl unterschiedlicher Wissensformen – genuin wissenschaftliches Wissen, kodifiziertes Expertenwissen, alltägliches Erfahrungswissen, religiöses und metaphysisches Wissen, in ihren Randbereichen auch solche Arten des Wissens, die nicht in einem strengen Sinne „geprüft" und prüfbar sind – und hat dazu je spezifische didaktische Arrangements und Lernkontexte entwickelt. Ihre Bedeutung im Kontext anderer Agenturen zur Vermittlung von Wissen (insbesondere der neuen und alten Medien) und auch die Bedeutung von Wissen als Instrument zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Vergleich zu funktionalen Äquivalenten wie Tradition, Religion oder Mythos (die alle auch innerhalb der Erwachsenenbildung ihren Platz haben) könnte vor diesem Hintergrund präziser als bisher analysiert werden. Bereits jetzt wird man sagen können, dass Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit zweifellos ein zentrales Modernisierungsinstrument darstellt, das den Prozess der (Selbst-)Rationalisierung über den Bereich des rein zweckrationalen Handelns (Weber) hinaus vorantreibt (Habermas 1981). An ihren Rändern hält sie aber zweifellos auch Entmodernisierungsnischen für jene bereit, die sich den damit verbundenen Herausforderungen nicht stellen wollen oder können. Ihre pädagogische Praxis zeigt sich „offen" für nichtpädagogische Interventions- und Handlungsformen der Beratung, der Therapie oder der lebensweltlichen Gemeinschaftserfahrung. Bei einem unabweisbar stattfindenden Systembildungsprozess in institutioneller Hinsicht (Schrader 2001) werden zugleich die offenen Grenzen der Erwachsenenbildung – im Blick auf organisatorische Settings, Wissens-, Interventions- und Handlungsformen – deutlich. Die damit aufgeworfenen Fragen können hier nur angedeutet werden. Stattdessen sollen die Befunde abschließend auf die Professionalisierungsdiskussion der Erwachsenenbildung bezogen werden, die den Hintergrund abgab für die in diesem Band dokumentierte Tagung. Dazu erinnere ich zunächst an das „Dogma" der ersten Generation von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern.

Mit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre sollte Weiterbildung zu einem integrierten Bestandteil eines öffentlich verantworteten Bildungs-

systems ausgebaut werden. Als Teil eines umfassenderen sozialstaatlichen Modernisierungskonzeptes waren der Weiterbildung insbesondere zwei Aufgaben zugedacht: die Deckung eines wachsenden Qualifikationsbedarfs und die Verbesserung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit. Die in den 1970er Jahren in mehreren Bundesländern verabschiedeten Weiterbildungsgesetze förderten daher „plurale" Träger von Weiterbildungseinrichtungen insbesondere durch Zuschüsse zu den Personal- und den Veranstaltungskosten. Durch staatlich initiierte Kooperation und Integration sollte dieser korporative Pluralismus ein zugleich bedarfsdeckendes und bedürfnisweckendes (Grund-)Angebot an Weiterbildung sicherstellen. Eine den Institutionalisierungsprozess begleitende und stützende professionelle Programmplanung sollte die vermeintlichen oder tatsächlichen Mängel eines reinen Agenturbetriebes überwinden und ein Veranstaltungsangebot garantieren, das durch systematische Bedarfsanalysen fundiert und curricular aufgebaut war, sich mit operationalisierten Lernzielen an Fach- und Wissenschaftssystematiken orientierte und besonders bisher nicht erreichte Zielgruppen ansprach. Mit den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die im Wesentlichen für planend-disponierende Tätigkeiten vorgesehen waren, erhielt ein neuer Tätigkeitstyp Eingang in die Erwachsenenbildung, für den zeitgleich ein akademischer Ausbildungsgang kreiert wurde (z. B. Tietgens 1976).

Wenn man dieses Reformkonzept vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Befunde zum Leistungsangebot von Weiterbildungsanbietern betrachtet, so wird man feststellen, dass eine makrodidaktische Planungstätigkeit allenfalls für das Feld des Handlungswissens konzeptionell entwickelt wurde. Hier liegen theoretische und professionelle Wissensbestände vor, auf die sich Planende und Lehrende gemeinsam beziehen können. Am Beispiel der Rahmenpläne für Gesundheits- und Frauenbildung, die in der PAS bzw. im DIE entwickelt wurden und die in unserer Typologie auf die Bereiche des Identitäts- und Orientierungswissen zielen, kann man dagegen zeigen, dass sie weniger didaktische Planungs- als Begründungshilfen bereithalten (Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1985; Eberhardt/Weiher 1994). Solche konzeptionellen Grenzen des Reform- und Professionalisierungskonzepts treten aber in der aktuellen Diskussion zurück hinter die Herausforderungen, die das Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung als alternative Modernisierungsstrategien mit sich bringen (beispielhaft Arnold 1997). Empirische Studien verweisen zudem auf die drohende „Auszehrung" dieses Konzepts durch den Strukturwandel der Weiterbildung: „von oben" durch den Bedeutungsverlust der öffentlich anerkannten Weiterbildung und durch ein expandierendes Weiterbildungsangebot, hinter dem der Aufwuchs des hauptberuflichen Planungspersonals deutlich zurückbleibt (Nuissl/ Schlutz 2001), „von unten" durch „Kursleiterunternehmer", die durch eine über den Markt erzwungene Themenökonomie konzeptionelle Planungen der Institutionen unterlaufen (Schrader 1998).

Nach den verdienstvollen, zum Teil aber bereits älteren und durchgehend auf die öffentlich anerkannte Weiterbildung begrenzten Studien zum Planungshandeln in der Weiterbildung (Gieseke 1989; Thomssen u. a. 1994; Ahlheim/Heger 1997; Henze 1998; Gieseke 2000) wäre heute erneut, zum Teil erstmals zu untersuchen, mit welchen Handlungsanforderungen die Planenden in den unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung konfrontiert werden, nach welchen Kriterien sie Umweltinformationen selektieren, mit welchem Wissen und welchen Handlungslogiken sie diese Anforderungen bewältigen, welche Entscheidungen sie treffen und wie sie diese Entscheidungen begründen, schließlich: welche Handlungsroutinen sie ausbilden und inwieweit diese expertisierbar sind. Die Segmente der Weiterbildung ließen sich zum einen über die Steuerungskontexte erschließen, in denen sich die Einrichtungen vornehmlich bewegen (Markt, Staat, Organisation, Gemeinschaften), zum anderen über die Wissensformen, die innerhalb dieser Kontexte vornehmlich vermittelt werden. Dabei wären auch solche Handlungsbereiche (bis hinunter auf die Kursebene) zu betrachten, in denen die Logiken der vermittelten Wissensformen in einem Spannungsverhältnis zur Logik der Steuerungskontexte stehen, in denen dieses Wissen vermittelt wird: Es wäre also u. a. dort zu forschen, wo Identitätswissen in hierarchischen Organisationen vermittelt wird, deren zentraler Zweck in der Reproduktion der Organisation und nicht in der Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten ihrer Mitglieder besteht; wo Mythen und Laientherapien in öffentlich geförderten, einem europäischen Begriff von Bildung und Aufklärung verpflichteten Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden; wo die Vermittlung von Interaktions-, Steuerungs- und Managementwissen in Überzeugungsgemeinschaften eindringt, die auf Bindung und Vertrauen beruhen; wo Handlungswissen in selbstorganisierten Milieus und inszenierten Gemeinschaften vermittelt wird, in denen das Interesse an Gemeinschaftserfahrung das Lernbedürfnis überlagert und die insofern eher der Logik von Lebenswelten als der von Bildungsprogrammen verpflichtet sind. Zudem müsste Planungshandeln auch dort untersucht werden, wo Veranstaltungen überwiegend Unikate sind, wo Wissen erst in der Veranstaltung entsteht, wo Wissenschafts- und alltägliches Erfahrungswissen bereits untrennbar miteinander verknüpft sind, wo Wissensaustausch insbesondere vorsprachlich stattfindet oder wo Eklektizismus zum Leitmotiv wird. Erst dann wären empirisch abgesicherte Aussagen darüber möglich, zu welchen Themen – professionstheoretisch betrachtet – Planende und Lehrende miteinander in einen Diskurs treten (können) und bei welchen ihrer Entscheidungen Planende – organisationstheoretisch betrachtet – auf Resonanz bei Lehrenden hoffen dürfen.

Anmerkungen

1 Hans Tietgens zum 80. Geburtstag

2 Selbstverständlich wäre auch zu fragen, für welche Wissensbestände das nicht gilt, eine Aufgabe, die angesichts einer mit dem Wachstum des Wissens einhergehenden Expansion des Nicht-Wissens an Bedeutung gewinnt.

3 Ganz in diesem Sinne hat kürzlich Habermas (2001, S. 18) darauf hingewiesen, dass man sich das Verhältnis von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen nicht als Null-Summen-Spiel vorstellen darf.

4 Nimmt man die Charakteristika dieser Wissensformen und die didaktisch-methodischen Arrangements, die sie nahe legen oder ermöglichen, so wird verständlich, dass der – noch ausstehende – Siegeszug der neuen Medien für Zwecke der Aus- und Weiterbildung in diesem Feld am ehesten zu erwarten ist.

5 Hinzurechnen ließen sich auch – trotz des Wechsels der Systemebenen – jene Angebote, die Steuerungswissen im Blick auf Organisationen vermitteln, z. B. in der Form des Qualitäts- oder Projektmanagements.

Literatur

Ahlheim, K./Heger, B. (1997): Beruf: Dipl.-Päd. – Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 160-169

Arbeitskreis Gesundheitsbildung (1985): Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn

Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Bell, D. (1979): Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek

Berger, P./Luckmann, Th. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 17. Aufl. Frankfurt/M.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Burke, P. (2001): Papier und Marktgeschrei. Die Geburt der Wissensgesellschaft. Berlin

Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bde. Opladen

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Bonn

Dröll, H. (1999): Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt. Schwalbach

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt/M.

Fischer, E.-P. (2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. 3. Aufl. München

Forneck, H.-J. (1987): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Zur legitimatorischen und didaktischen Konkretisierung einer alltagsweltlich-orientierten Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg

Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen

Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M.

Habermas, J. (2001): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt/M.

Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Henze, Ch. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a.

Hof, Chr. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld

Kade, J. (1997): „Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen." In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altenbildung. Frankfurt/M.

Kade, S. (2000): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus". Bielefeld

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl. Weinheim

Klix, F./Spada, H. (Hrsg.) (1998): Wissen. Göttingen u. a.

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Luhmann, N. (1993): Funktion der Religion. Frankfurt/M.

Machlup, F. (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton

Meja, V./Stehr, N. (Hrsg.) (1982): Der Streit um die Wissenssoziologie. 2 Bde. Frankfurt/M.

Mittelstraß, J. (Hrsg.) (1996): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Weimar

Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2000): Die Zukunft des Wissens: Vorträge und Kolloquien. XVIII. Deutscher Kongress für Philosophie. Berlin

Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101-120

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.

Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld

Rubin, M. R./Huber, M. T. (1986): The Knowledge Industry in the United States, 1960-1980. Princeton

Runkel, W. (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens. Braunschweig

Scheler, M. (1960): Die Wissensformen und die Gesellschaft. 2., durchges. Aufl. Bern

Scheler, M. (1995a): Späte Schriften. 2., durchges. Aufl. Bonn

Scheler, M. (1995): Die Formen des Wissens und die Bildung. In: Ders.: Späte Schriften. 2., durchges. Aufl. Bonn, S. 85-119.

Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn

Schlutz, E. (2001): Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 48-51

Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim

Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73-87

Schrader, J. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung. Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsanbieter im Wandel. Habilitationsschrift. Bremen

Schrader, J. (2001): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Wittpoth, J./Faulstich, P./Wiesner, G. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M., S. 225-238

Schwanitz, D. (1999): Bildung – Alles was man wissen muß. Frankfurt/M.

Seiverth, A. (Hrsg.) (2002): Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.

Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist

Stock, J./Wolff, H./Mohr, H. u. a. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen." Endbericht. München

Thomssen, W. u. a. (Hrsg.) (1994): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. 2. Aufl. Bremen

Tietgens, H. (1976): Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Nürnberg

Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot von Volkshochschulen. Frankfurt/M.

Tippelt, R./Eckert, Th./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn

Voß, G./Pongratz, H. J. (1999): Arbeitskräfte als Unternehmer ihrer selbst? In: Durchblick, H. 4, S. 12-15

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundlinien einer verstehenden Soziologie. Tübingen

Weymann, V. (1995): Verbraucherorientierte Qualitätsaspekte in der Weiterbildung. In: Bardeleben, R. v./Gnahs, D./Krekel, E. M. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bielefeld, S. 119-135

Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. 2. Aufl. Stuttgart

Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld

Bernd Käpplinger

Pädagogische Konzepte in Projekten gegen Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel Berlins: Ein Beitrag zur Lehr-/Lernkulturforschung

1. Von der Institutionen- zur Projektfinanzierung

In der nicht-schulischen Bildungslandschaft ist die Projektfinanzierung in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend ausgebaut worden. Dies führte jedoch kaum zu realen Zuwächsen in den öffentlichen Bildungshaushalten, sondern die Mittel für die Projektfinanzierung wurden zumeist durch Kürzungen in der institutionellen Förderung gewonnen (Ehmann 2001, S. 111). Gewissermaßen wurde die institutionelle Förderung durch Projektfinanzierung ersetzt.

Sondiert man das Feld der Projekte gegen Jugendarbeitslosigkeit, zeigen sich deutliche Konsequenzen für pädagogische Planungsprozesse und die Transparenz des Feldes. Weder der erwachsenenpädagogische Leitbegriff Programmangebot noch der schulische Leitbegriff Curriculum typisieren die Zielrichtung pädagogischer Planungsprozesse in diesem Feld. Der Kristallisationspunkt ist stattdessen das Projektkonzept.[1] Es steht für fluide und flexible Strukturen, die aufgrund von Konjunkturen in der Projektfinanzierung zugleich hochgradig fragil sind. Für das pädagogische Personal hat die Projektfinanzierung unsichere Beschäftigungsverhältnisse zur Folge, da Arbeitsverträge an Projektlaufzeiten gekoppelt sind. Nachhaltigkeit, Kontinuität und pädagogische Professionalität werden so tendenziell nicht begünstigt, und man kann auch nicht unbedingt sagen, dass Projektfinanzierung ein Garant für Innovativität und institutionelle Förderung mit inhaltlichem und methodischem Stillstand gleichzusetzen ist (Ehmann 2000, S. 120). Zudem gibt es eine Vielfalt von Finanzierungsquellen auf Europa-, Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene mit unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen. In der Folge ergibt sich eine kaum überschaubare Projektlandschaft, in der jede Datensammlung wie z. B. zu Angebotszahlen, Teilnehmerzahlen, pädagogischem Personal oder inhaltlichen Schwerpunkten vor großen methodischen Problemen steht und aufgrund hoher Fluktuationen zur reinen Momentaufnahme zu werden droht (vgl. Fülbier 2001, S. 491). In der Weiterbildung gibt es vergleichbare methodische Erhebungsprobleme. So gibt es z. B. nur wenige regionale Untersuchungen mit

Datenerhebungen zu Weiterbildungsanbietern (Körber u. a. 1995; Raczek 2001; Tippelt u. a. 1996).

In diesem Beitrag soll am Beispiel Berlins die Projektlandschaft im Bereich Jugendarbeitslosigkeit dargestellt werden. Aufgrund der Erhebungsprobleme (s. Kapitel 2) kann diese Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie stellt aber typische Angebote dar und bietet eine Strukturierung der unübersichtlichen Projektlandschaft an. Dieser Beitrag basiert auf Vorarbeiten und Ergebnissen des europäischen Forschungsprojektes *Balancing Competencies*[2], welches von 1998-2000 in einer Kooperation von Hochschulen im flämischen Teil Belgiens, Dänemark, Deutschland, England, den Niederlanden und Portugal durchgeführt wurde. Die Humboldt-Universität zu Berlin (Lehrstuhl Gieseke) hat dabei den deutschen Part übernommen. Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Dr. Ulrike Heuer, Bernd Käpplinger und Carmen Zedlack haben an dem Projekt mitgewirkt. Im Nachgang zu diesem Projekt hat der Autor zusätzliche Daten gesammelt, die in diesen Aufsatz mit einfließen.

2. Charakterisierung der Projektlandschaft zu Jugendarbeitslosigkeit

2.1 Finanzierungsquellen und Rechtsgrundlagen

Die Projektlandschaft zu Jugendarbeitslosigkeit ist von einer großen Heterogenität in den Finanzierungsquellen und Rechtsgrundlagen gekennzeichnet. Die bedeutendsten Finanzierungsquellen in Berlin sind:

- Mittel der Europäischen Union (z. B. ESF, EU-Beschäftigungsinitiative Employment-Youthstart),
- Mittel der Bundesanstalt für Arbeit (z. B. ABM, SAM, LKZ),
- Bundesprogramme (z. B. Jugendsofortprogramm JUMP, Bundesmodellprogramme),
- Programme des Landes Berlin (z. B. das Programm für junge Sozialhilfeempfänger Integration durch Arbeit – IdA),
- Förderungen durch die Bezirke und hier insbesondere die Sozial- und Jugendämter Berlins (z. B. Jobbörsen),
- Eigenmittel von Trägern (z. B. Eigenerwirtschaftungen, Spenden, Sponsoring).

In der Praxis der Projektfinanzierung kombinieren die freien Träger diese verschiedenen Finanzierungsressourcen. Es zeigt sich ein Bild der Mischfinanzierung, d. h., die Träger stützen sich in der Regel auf mehrere Finanzquellen. Dies ist einerseits in den Konditionen der Mittelvergabe begründet (z. B. werden EU-Mittel fast ausschließlich nur in Kombination mit nationalen Mitteln

vergeben). Es hat aber auch seine Ursache darin, dass die Träger ihre Projektbudgets nicht nur über einen Fördertopf sichern können, sondern mehrerer Finanzquellen bedürfen, um ausreichende Finanzvolumen für die Umsetzung ihrer Konzepte zu bekommen.

Die Arbeit der öffentlichen und der freien Träger wird von einer Vielfalt von Rechtsgrundlagen und Richtlinien eingerahmt. Hier wären u. a. zu nennen:

- das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG),
- das Sozialgesetzbuch III und VIII (SGB III, SGB VIII),
- das Bundessozialhilfegesetz (BSHG),
- das Berufsbildungsgesetz (BBiG),
- das Arbeitsmarktpolitische Rahmenprogramm (ARP) des Landes Berlin,
- die Förderrichtlinien von EU-Programmen,
- die Förderrichtlinien von Bundesprogrammen,
- die Schulgesetze der Länder,
- die beruflichen Ausbildungsverordnungen.

Hierbei ist zu beachten, dass zuständige öffentliche Verwaltungen sowohl auf der Europa-, der Bundes-, der Landes- als auch der Bezirksebene in Berlin angesiedelt sind. So kommt es zu vielfältigen Zuständigkeitsbereichen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Ressorts. Insgesamt kann man sagen, dass sich Projekte in der Jugendberufshilfe in einem „Konglomerat aus verschiedenen Politik- und Förderbereichen, vor allem der Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“ bewegen (Fülbier 2001, S. 486). Die Jugendberufshilfe stellt ein vielfältiges, aber auch schwer überschaubares Handlungsfeld dar.

2.2 Materiallage und methodisches Vorgehen

Es existiert keine Statistik, in der alle Projekte zu Jugendarbeitslosigkeit in Berlin aufgelistet sind. Um die Handlungsfelder und die damit verbundenen Konzepte für die Jahre 2000 und 2001 zu erschließen, wurden folgende Informationsquellen genutzt:

- zur Verfügung gestellte Materialien von vier (von sechs) Berliner Arbeitsamtsbezirken im Rahmen des Sofortprogramms JUMP der Bundesregierung,
- zur Verfügung gestellte Materialien durch die drei Berliner Servicegesellschaften[3] zukunft im zentrum (ziz), Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung (gsub) sowie Servicegesellschaft mbH Studien, Personalentwicklungs- und Innovations-Servicegesellschaft für Arbeitsmarkt- und Unternehmensberatung (SPI),
- der Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/200 der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen.

Es war methodisch sehr schwierig, die Praxismodelle und ihre jeweiligen Konzepte anhand des vorliegenden Materials auszuwerten. Das Material ist an mehreren Stellen lückenhaft. So wurde von zwei von insgesamt sechs Berliner Arbeitsämtern mitgeteilt, dass sie keine Auflistung nach einzelnen Projekten mit Kurzskizzen der Konzepte, sondern nur globale Daten wie die Gesamtteilnehmerzahl je nach Artikel des Jugendsofortprogramms zur Verfügung stellen können. Auch gab es Doppelungen, da Projekte sowohl bei den Servicegesellschaften als auch beim Arbeitsamt auftauchen. Es kamen zudem im Jahreslauf noch Projekte hinzu. Andere endeten vor Ablauf des Jahres. Insgesamt kann so jede Datensammlung tendenziell nur eine Momentaufnahme sein. Des Weiteren unterscheiden sich die Kurzbeschreibungen der Projekte in ihrer Ausführlichkeit deutlich, was die Typisierung von Projekten erschwert hat. Viele Projekte wiesen keine altersspezifische Zielgruppe aus, so dass man nicht genau weiß, wie viele Jugendliche an solchen Projekten teilnehmen.

Nach der Sondierung dieser Datenquellen wurden drei Ansätze der Strukturierung der Projektlandschaft analysiert (DJI 2000; Fülbier 2001; Höfer/Straus 1993) Das DJI hat im Rahmen eines Wettbewerbs 100 Praxismodelle mit mehreren Stichworten charakterisiert:

Abschlussbezogene Nachqualifizierung
Arbeit
Arbeitsbegleitende Hilfe
Ausbilden und Strukturieren
Ausbildung
Ausbildungsbegleitende Hilfe
Beratung zu Bildung
Berufliche und soziale Orientierung und Festigung
Berufsorientierung
Berufsvorbereitung
Beschäftigung
Betreutes Wohnen
Betriebliche Ausbildung als Jugendhilfemaßnahme
Bewahrung/Vertiefung erworbener Qualifikationen
Elementare Qualifikationen
Erlebnispädagogik
Erwerb von Schulabschlüssen
Erwerb von Teilqualifikationen
Erweiterung der sozialen Kompetenzen
Existenzgründung
Familienarbeit
Flexibilitäts- und Mobilitätsbereitschaften
Freizeitgestaltung
Gemeinwesenarbeit
Gewaltprävention
Kulturelle Jugendarbeit
Mädchenarbeit
Politische Bildung im Alltagsverständnis
Qualifizierung
Resozialisierung
Selbstbild fördern
Sozialberatung
Theaterpädagogik
Vermittlung in Ausbildung
Vermittlung in Arbeit
Vermittlung von Praktikumsstellen
Vorberufliche Bildung

So wurden beispielsweise drei Berliner Projekte mit folgenden Stichworten skizziert:

- Programm 501/301:
  Ausbildungs- oder arbeitsbegleitende Hilfen, abschlussbezogene Nachqualifizierung, Beschäftigung, Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit, Erwerb von Teilqualifikationen
- Jobbörse am Prenzl'berg:
  Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit, Beratung zu Bildung, Ausbildung, Arbeit
- Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM):
  Berufsvorbereitung, berufliche Erstausbildung.

Im Rahmen dieser Beschreibungen wurde nicht der Versuch einer Kategorisierung unternommen. Eine solche Kategorisierung der Jugendberufshilfe haben Höfer/Straus (1993, S. 164 ff.) für Bayern und Fülbier (2001, S. 487 ff.) für Deutschland entwickelt:

Höfer/Straus	*Fülbier*[4]
1. Beschäftigung	1. Allgemeinbildung
2. Bildung	2. Berufsorientierung/-vorbereitung
3. Beratung	3. Berufsausbildung
	4. Berufliche Weiterbildung und Beschäftigung
	5. Weitere Angebote

Diese beiden handlungsfeldbezogenen Kategorisierungsansätze und die Beschreibungen des DJI wurden für eine kleinteilige Kategorisierung miteinander verknüpft. Dabei sollten die Kleinteiligkeit der DJI-Beschreibungen und die Kategorisierungen durch Höfer/Straus und Fülbier sich gegenseitig ergänzen. Im Folgenden wird diese Kategorisierung der Berliner Projektlandschaft vorgestellt und anhand typischer Konzepte illustriert.

3. Kategorisierung der Berliner Projektlandschaft und Vorstellung typischer Konzepte

Folgende Kategorisierung wurde nach der Durchsicht des empirischen Materials und auf der Basis vorliegender Strukturierungsansätze erstellt:

a) Konzepte mit Fokus auf Beschäftigung
- im Ersten Arbeitsmarkt
- im Übergangsbereich zwischen dem ersten und zweiten Arbeitsmarkt

– im Zweiten Arbeitsmarkt

b) Konzepte mit Fokus auf beruflicher Erstausbildung
– Berufsorientierungen und Berufsvorbereitungen als vorgeschaltete Angebote
– außer- und überbetriebliche Ausbildungsgänge
– vollzeitschulische Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen

c) Konzepte mit Fokus auf Bildung/Weiterbildung
– Allgemeinbildung
– Berufliche Qualifizierung
– Förderung von Sozialkompetenzen
– Geschlechterbildung
– Kulturelle Bildung
– Interkulturelle Bildung

d) Konzepte mit Fokus auf Support-Leistungen
– Beratung
– Vermittlung

e) Konzepte mit Fokus auf Lebensweltorientierung
– Einbezug der Alltagsverhältnisse
– Freizeitgestaltung
– Aufsuchende Sozialarbeit

Eine Quantifizierung je nach konzeptionellem Fokus war aufgrund der bereits beschriebenen methodischen Probleme nicht möglich. Sie bietet sich allerdings dann inhaltlich nicht an, wenn man nicht nach rechtlichen Strukturen und Förderstrukturen kategorisiert, sondern nach den pädagogischen Konzepten. Tut man Letzteres, stellt man bei der überwiegenden Mehrheit der Praxismodelle zumeist kombinierende Konzepte fest. Mit kombinierenden Konzepten ist die konzeptionelle Verschränkung von mehreren Fokuspunkten in einem Projekt gemeint. Es gibt z. B. Beschäftigungsprojekte, die Beratungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten (kombinierendes Konzept: Beschäftigung-Beratung-Qualifizierung). Es gibt Bildungsangebote, die explizit eine sozio-kulturelle, lebensweltliche Einbindung anstreben (kombinierendes Konzept Bildung-Lebenswelt) und auch lebensweltliche Angebote mit Qualifizierungs- und Beratungsangeboten (kombinierendes Konzept Lebenswelt-Qualifizierung-Beratung). Diese Liste mit kombinierenden Konzepten ließe sich anhand von Praxisbeispielen noch mehrfach verlängern. Sie verdeutlicht die aus dem empirischen Material gewonnene Erkenntnis, dass die Mehrheit der konzeptionellen Ansätze in der Projekt-

landschaft eine Vielfalt von Handlungsfeldern abdeckt. Praxismodelle, die sich lediglich auf eines der fünf Handlungsfelder beziehen, sind sehr selten. Man kann somit einen hohen Grad an Differenziertheit und Komplexität bei den Praxismodellen in ihren konzeptionellen Ansätzen konstatieren. Im Folgenden werden die Konzepte anhand ihrer Schwerpunkte kategorial zugeordnet und vorgestellt.

a) Konzepte mit Fokus auf Beschäftigung
- im ersten Arbeitsmarkt
- im Übergangsbereich zwischen erstem und zweitem Arbeitsmarkt
- im zweiten Arbeitsmarkt

Bei den Beschäftigungsprojekten werden Tätigkeiten unmittelbar in der Arbeitswelt angeboten. Dies kann im sogenannten ersten Arbeitsmarkt, im zweiten Arbeitsmarkt oder im Übergang zwischen beiden sein.

So werden z. B. mit Lohnkostenzuschüssen geförderte Arbeitsplätze angeboten. Sie sollen Übergänge in den ersten Arbeitsmarkt schaffen. Ein erfolgreiches und weit über Berlin hinaus bekanntes Beispiel ist das ‚Programm 501/301' unter Regie der BBJ SERVIS GmbH. Dort können sich langzeitarbeitslose („maßnahmemüde") junge Erwachsene im Alter von 18 bis 27 Jahren einen möglichen Arbeitsplatz in kleinen oder mittelständischen Unternehmen nach eigener Wahl suchen. Potenzielle Arbeitgeber erhalten für die Schaffung eines durch die Arbeitslosen nachgefragten Arbeitsplatzes öffentlich finanzierte Lohnkostenzuschüsse. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen durch den Umstand, dass sie sich einen Arbeitsplatz durch eigene Initiative suchen können, motiviert werden. Zudem organisiert der Projektträger Beratungs- und Qualifizierungsangebote. Durch die degressive Förderung (1. Jahr: 80%, 2. Jahr: 60%, 3. Jahr: 40%) wird das Ziel des Programms verdeutlicht, dass nicht die dauerhafte Finanzierung des zweiten Arbeitsmarktes, sondern die längerfristige Schaffung von neuen Arbeitsplätzen im ersten Arbeitsmarkt angestrebt wird. Die öffentliche Finanzierung soll dies lediglich anstoßen. Das Programm 501/301 ist somit unmittelbar an der Schnittstelle zwischen erstem und zweiten Arbeitsmarkt angesiedelt.

Andere Beispiele sind Programme, die Existenzgründungen fördern. Hier gibt es verschiedene Initiativen in Berlin, die durch günstige Startkredite, Beratungsangebote und ähnliche Unterstützungsleistungen Arbeitslose dazu bewegen sollen, sich selbstständig zu machen. Viele dieser Existenzgründungen sind im Kleingewerbe/Dienstleistungsbereich angesiedelt. Ein Beispiel ist das durch den Senat in den Bezirken Tempelhof und Neukölln geförderte Projekt ‚Neue Gründerzeit'. Zwar erfolgt hier keine unmittelbare finanzielle Unterstützung, aber Interessierte können hier begleitende Beratungen und andere Unterstützungs-

leistungen erhalten. Seit Ende 1993 gibt es zudem sogenannte Arbeitsförderbetriebe in Berlin. Entstanden auf der Grundlage des Arbeitsmarktpolitischen Rahmenprogrammes (ARP) des Landes Berlin arbeiten diese Unternehmen leistungs- und gewinnorientiert, beschäftigen aber überwiegend Arbeitslose mit eingeschränkten Vermittlungschancen. Sie stellen somit ein „Bindeglied vom öffentlich geförderten Beschäftigungssektor zu Wirtschaftsunternehmen" (Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000, S. 69) dar. Betriebe werden in der Regel über drei Jahre gefördert. Eine Weiterförderung für das 3. bis 6. Förderjahr ist auf Antrag aber möglich. Nach den Angaben von Servicegesellschaften betreuten diese 32 Arbeitsförderbetriebe zum Zeitpunkt der Erhebung 409 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, unter denen sich auch junge Erwachsene befinden (ziz).

Ein weiteres bedeutendes Beschäftigungsprogramm des Landes Berlin ist ‚Integration durch Arbeit' (IdA). Dieses Programm versucht durch verschiedene Förderprogramme erwerbsfähige Sozialhilfeempfänger wieder in Arbeit zu bringen. Pro Jahr besuchen im Rahmen dieses Programmes ca. 5000 Teilnehmer/innen Projekte bei verschiedenen Trägern. Dabei kann es sich um Beschäftigungen mit Lohnkostenzuschüssen, kombinierte Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, gemeinnützige Arbeit oder Orientierungsmaßnahmen handeln (Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000, S. 74).

Insgesamt haben Praxismodelle in dem Handlungsfeld Beschäftigung die unmittelbare Integration bzw. Reintegration der Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt zum Ziel. Es geht nicht in erster Linie um das Anbieten einer Ausbildung oder einer Beratungsmöglichkeit. Trotzdem lässt sich schon hier die starke Tendenz der Praxismodelle zu kombinierenden Konzepten feststellen. In der Mehrzahl der Praxismodelle werden die Beschäftigungsangebote durch Qualifizierungs- und Beratungsangebote flankiert (kombinierendes Konzept Beschäftigung-Beratung-Qualifizierung). Die Beschäftigung von Arbeitslosen ist Hauptinhalt der Praxismodelle, wird aber durch Beratungs- und Qualifizierungselemente unterstützt.

b) Konzepte mit Fokus auf beruflicher Erstausbildung[5]
- Berufsorientierungen und Berufsvorbereitungen
- außer- und überbetriebliche Ausbildungsgänge
- vollzeitschulische Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen

Den ersten Unterbereich dieses Handlungsfeldes bilden Berufsorientierungen und Berufsvorbereitungen. Diese Maßnahmen sind einer Ausbildung vorgeschaltet. In drei- bis zwölfmonatigen Kursen erfolgt eine Art „Reinschnuppern" in unterschiedliche Berufsfelder. Die jungen Erwachsenen können dabei vor allem verschiedene Gewerke erkunden.

Ein exemplarisches Modellprojekt in diesem Bereich ist die 1998/1999 als Schulversuch gestartete Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM I) der bbw Berufsvorbereitung und Ausbildungsgesellschaft GmbH in Berlin. Die MDQM I ist hauptsächlich auf eine spezielle Zielgruppe ausgerichtet. Es handelt sich um junge Schulabgänger der Sekundarstufe I (zumeist ohne Hauptschulabschluss), die keinen Ausbildungsplatz nach dem Schulabgang gefunden haben und sich gleichzeitig noch im schulpflichtigen Alter befinden. Normalerweise gibt es für diese Gruppe in Berlin das Instrument VZ11, d. h. Abgänger einer allgemeinbildenden Schule müssen in der Berufsschule ein Berufsgrundbildungsjahr absolvieren. Die VZ11 ist bei Bildungsexperten und Jugendlichen als perspektivische Warteschleife oder als Sackgasse in der Kritik und sehr unbeliebt. Von der MDQM I erhofft man sich dagegen eine bessere Berufsorientierung. Dies soll u. a. durch einen hohen Praxisanteil erreicht werden.[6] Das Angebot ist modularisiert, was sowohl individuelle Lerngeschwindigkeiten als auch einen guten Übergang in andere (betriebliche) Ausbildungseinrichtungen durch transparente Leistungsnachweise ermöglichen soll. Erfolgreichen Absolventen der MDQM I wird eine ebenfalls modularisierte berufliche Ausbildung (die sogenannte MDQM II) zugesichert.

Generell ist mit Berufsvorbereitungen oftmals die Einschätzung verbunden, dass die jungen Erwachsenen aufgrund von mangelnder Motivation oder Sozialisationsdefiziten noch nicht ausbildungsgeeignet sind. Gleichzeitig soll die Ausbildungsplatzsuche und -wahl durch erste praktische Erfahrungen in den Berufsfeldern unterstützt werden. In der Praxis sind zunehmend Assessmentverfahren nach dem niederländischen Vorbild in Erprobung.

Ausbildungsgänge sind in drei Unterbereiche differenzierbar. Neben außerbetrieblichen Ausbildungen gibt es überbetriebliche Ausbildungen und vollzeitschulische Ausbildungsgänge. In außerbetrieblichen Ausbildungen bilden Bildungsträger anstelle von Betrieben aus. Sie kompensieren damit das mangelnde Lehrstellenangebot in den Betrieben. Trotzdem orientieren sich die Ausbildungsgänge zumeist an den allgemeinen Ausbildungsverordnungen, die auch für betriebliche Ausbildungen gelten. Der praktische Anteil erfolgt dabei in der Regel in den Werkstätten der freien Träger, die z. T. neben dem regulären Berufsschulunterricht auch Förderunterricht anbieten. Viele dieser außerbetrieblichen Ausbildungen sind im Holz- und Metallbereich angesiedelt.

In überbetrieblichen Ausbildungen werden Ausbildungsverbünde zwischen mehreren Unternehmen geschlossen, die oft nicht über die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen verfügen, um Lehrstellen selbstständig anzubieten. Freie Träger übernehmen dabei oft die Rolle einer Regiestelle, bie-

ten Beratungen und Zusatzqualifizierungen an oder entlasten Betriebe von ausbildungsbedingten Verwaltungsaufgaben. Beispiele hierfür sind die seit 1997 bestehenden Regionalen Ausbildungsverbünde (RAV) in den Berliner Bezirken. Dort übernehmen außerbetriebliche Träger die Funktion eines Leitbetriebes und bilden gemeinsam mit Klein- und Kleinstunternehmen aus. Dabei sollte mindestens die Hälfte der Ausbildung in den Betrieben stattfinden. Insgesamt sollte die Ausbildung das Ziel haben, nah an den Bedürfnissen der Betriebe zu liegen und gleichzeitig die Interessen und Potenziale der Jugendlichen zu berücksichtigen.

Vollzeitschulische Ausbildungsgänge bieten an Berufsfachschulen Ausbildungsplätze mit betrieblichen Praktika. In Berlin finden diese Ausbildungsgänge zumeist an Oberstufenzentren statt. So werden im Bund-Länder-finanzierten Ausbildungsprogramm Ost 2000 (APO 2000) in vollzeitschulischen Berufsausbildungen 630 Ausbildungsplätze angeboten (vgl. Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000, S. 62). In vielen Berufsbildern im Sozial- und Gesundheitsbereich sind vollzeitschulische Ausbildungsgänge mit betrieblichen Praktika sowieso eher die Regel.

Zusammenfassend kann man sagen, dass durch diese Konzepte Krisensymptome des Dualen Systems ausgeglichen werden. Dazu zählt der Lehrstellenmangel, der insbesondere in den neuen Bundesländern oder in einer de-industrialisierten Stadt wie Berlin besonders ausgeprägt ist. So lag 1999 der Anteil von neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen, die mit freien Trägern und nicht mit Betrieben geschlossen worden waren, in Berlin bei 27% (vgl. Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000, S. 61). Nichtbetriebliche Ausbildungsangebote sind so für viele Jugendliche die einzige Möglichkeit, überhaupt eine Ausbildung zu absolvieren. Anhand dieser quantitativen Dimension kann man behaupten, dass die von freien Trägern angebotenen Ausbildungskapazitäten nicht mehr eine systemische Nische darstellen, sondern zu einem Parallelsystem des klassischen Dualen Systems geworden sind. In diesem Parallelsystem gelten zwar in der Regel die gleichen Bestimmungen wie im Dualen System, allerdings ist der staatliche Finanzierungsanteil höher, und die freien Träger übernehmen in einem hohen Maße Aufgaben der Betriebe.

Gleichzeitig wird aus der Praxis von einer steigenden Anzahl von Jugendlichen berichtet, die nach dem Abschluss der Schule den wachsenden Anforderungen der Arbeitswelt nicht oder noch nicht gewachsen sind. Hier werden von Praktikern oftmals auch Sozialisationsdefizite und Mängel in Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) bei den jungen Erwachsenen bemängelt. Dementsprechend gibt es kombinierende Konzepte, die Ausbildung mit Support-Leistungen und Bildungsangeboten verknüpfen. Es werden ausbildungsbegleitende

Hilfen geleistet, da davon ausgegangen wird, dass viele junge Erwachsene ohne solche Hilfen den Anforderungen einer Ausbildung nicht gewachsen sind. Ähnliche Strukturen existieren auch für das Handlungsfeld Beschäftigung, wo aus vergleichbaren Gründen beschäftigungsbegleitende Hilfen angeboten werden. Insbesondere sozialpädagogische Begleitungen, die auch vom SGB gefordert werden, flankieren viele Ausbildungsgänge. So ist das kombinierende Konzept Ausbildung-Beratung konzeptionell weit verbreitet. Insgesamt kann ein Trend dahingehend feststellt werden, dass es einen hohen Grad an Verschränkung von Ausbildung, Support-Leistungen und Beschäftigung gibt.

c) Konzepte mit Fokus auf Bildung/Weiterbildung
- Allgemeinbildung
- Berufliche Qualifizierung
- Förderung von Sozialkompetenzen
- Geschlechterbildung
- Kulturelle Bildung
- Interkulturelle Bildung

In diesem Feld findet sich ein besonders vielfältiges Spektrum an Konzepten. Es gibt hier den Bereich Allgemeinbildung. Dieser besteht zum einen aus Projekten, die elementare Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln sollen. Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (Aussiedler, Ausländer der zweiten oder dritten Generation) besuchen in diesem Bereich Sprachkurse. Des Weiteren werden Schulabschlüsse nachgeholt. So sieht der Artikel 5 des Sofortprogramms der Bundesregierung das Nachholen von Hauptschulabschlüssen vor. Mit dem Nachholen des Hauptschulabschlusses ist oftmals die konzeptionelle Erwartung verbunden, dass der Abschluss unabdingbare Voraussetzung für den Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung ist. Diese Einschätzung ist zwar realistisch, nichtsdestotrotz ist in Anbetracht des Lehrstellenmangels ein Hauptschulabschluss oder auch ein schlechter Realschulabschluss nicht hinreichend, um einen Lehrstellenplatz zu bekommen.

Ein weiterer Bereich ist die berufliche Qualifizierung. Hier gibt es eine große Anzahl von Projekten, in denen berufliche Zusatz- oder Teilqualifikationen erworben werden können. Über Artikel 7 des Sofortprogramms (Berufliche Nach- und Zusatzqualifizierung) werden Projekte gefördert, die auf den Erwerb von Kompetenzen in Fremdsprachen, in neuen Medien, in Veranstaltungstechniken oder Umwelttechnologien abzielen. Junge Erwachsene mit Berufsabschluss sollen Zusatzqualifikationen erwerben, die ihre Anstellungschancen erhöhen, und junge Erwachsene ohne Berufsabschluss sollen Qualifikationen erwerben, die ihre Beschäftigung in kurzfristigen Hilfstätigkeiten begünstigen. Probleme

tauchen hier z. T. auf, wenn die erworbenen Qualifikationen durch trägerspezifische Zertifikate dokumentiert werden, die potenziellen Arbeitgebern nicht bekannt sind und so wenig Akzeptanz finden.[7]

Relativ neue Konzepte sind abschlussbezogene Nachqualifizierungen. In diesen Projekten sollen anerkannte Ausbildungsabschlüsse beschäftigungsbegleitend erworben werden. Durch die Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen soll eine hohe Praxisrelevanz der Bildungselemente gesichert sowie die Motivationsstrukturen von Geringqualifizierten unterstützt werden. Die BBJ SERVIS gGmbH ist in einem Modellversuch bestrebt, subventionierte Beschäftigung in privatwirtschaftlichen Betrieben mit dem Erwerb anerkannter Ausbildungsabschlüsse zu koppeln. Dies wird vom DJI als eine Fortentwicklung des bereits erwähnten ‚Programms 501/301' eingeschätzt (vgl. DJI 2000, Steckbrief zum Programm 501/301).

Eine zunehmende Anzahl von Konzepten ist auf die Förderung von Sozialkompetenzen ausgerichtet. Dies reicht von der Förderung klassischer Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit bis hin zu Kommunikations- und Kooperationskompetenzen. Zwar beinhalten solche Konzepte oftmals auch zertifizierte Qualifizierungsanteile, doch steht der soziale Kompetenzerwerb als Voraussetzung für eine Arbeitsmarktintegration im Vordergrund. Beispielsweise werden Projekte nach Artikel 9 (Qualifizierungsmaßnahmen) des Jugendsofortprogramms von einem Berliner Arbeitsamt in einem Brief wie folgt eingeschätzt: „Diese Maßnahmen sollen die Sozialtugenden der Jugendlichen vervollkommnen bzw. herstellen und Berufsfelderprobung ermöglichen". Die Förderung von Sozialkompetenzen wird gewissermaßen als eine Vorstufe eingeschätzt, die eine Ausbildung oder Beschäftigung erst ermöglicht.

Für diesen Entwicklungstrend scheint es mehrere Gründe zu geben. Zum einen wird von der Diagnose ausgegangen, dass Sozialkompetenzen in der Arbeitswelt zunehmend wichtiger werden und dementsprechend bei den jungen Erwachsenen zu fördern sind. Zum anderen werden zunehmende Defizite jüngerer Erwachsener im Bereich der „soft skills" angenommen. Allerdings wird von Praktikern kritisiert, dass solche Sozialtrainings bei Teilnehmenden mit klassischen Werteorientierungen zumeist zu einer hohen Frustration und Unzufriedenheit führen, da Arbeit und Lernen ohne „Ernstcharakter" als wertlos eingeschätzt werden.

Ein weiterer Bereich beschäftigt sich mit der Geschlechterbildung. Auch hier gibt es eine breite Palette an Konzepten. Dabei kann es z. B. in der Frauenbildung um die Anerkennung und Förderung frauenspezifischer Lernformen, die

Vorbildfunktion durch weibliches Ausbildungspersonal, geeignete zeitliche Organisation des Lernarrangements für Frauen mit Kindern, den Austausch von Handlungsstrategien oder um die Förderung eines aktiven Umgangs mit Diskriminierungserfahrungen gehen. Es gibt im Berliner Arbeitsmarktprogramm ein spezielles Frauenförderprogramm, das sich in sechs Förderbereiche gliedert (vgl. Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000, S. 81):

- Weiterbildungsberatungsstellen für Frauen,
- Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen,
- Dienstleistungen für innovative frauengerechte Maßnahmen,
- Kinderbetreuung für Maßnahmeteilnehmerinnen,
- Kurzkurse für Frauen,
- Berufsorientierung für Frauen.

Ein konkretes Praxisbeispiel ist das Ausbildungsprojekt ‚StrOHMerinnen' des Trägers Life e. V. in Berlin.[8] Dieses Projekt bietet jungen Frauen, die Interesse an einer Ausbildung im Handwerk haben, Ausbildungsplätze im Elektrobereich an. Die Ausbildung besteht aus Werkstattarbeit und Förderunterricht beim Träger, Praktika in Betrieben und Arbeit auf Außenbaustellen und dem regulären Besuch der Berufsschule. Die jungen Frauen hatten trotz guter Schulabschlüsse und handwerklicher Berufsinteressen zuvor keine Ausbildungsplätze in diesem männerdominierten Berufsfeld gefunden. Durch die weibliche Gruppenatmosphäre, Rollenvorbilder wie z. B. weibliche Gesellinnen, ausbildungsbegleitende Beratungsmöglichkeiten und eine geschlechtsspezifischen Lernstilen aufgeschlossene Ausbildung durch den Träger wird Raum für eine frauengerechte Lernkultur geschaffen, die in diesem männerdominierten Berufsbild kaum möglich zu sein scheint.

Eine Reihe von Trägern, die z. T. im Dachverband Jugendnetzwerk LAMBDA Berlin e. V. zusammengeschlossen sind, macht Angebote für homo- und bisexuelle Jugendliche. Dabei handelt es sich z. B. um betreutes Wohnen oder Beratungsangebote für Jugendliche. Viele Konzepte gehen dabei auf die Lebenssituation von homo- und bisexuellen Jugendlichen ein und haben damit auch eine starke lebensweltorientierte Ausrichtung. Explizit benannte Männerbildung konnte dagegen in den Kurzbeschreibungen von Projekten nicht gefunden werden. Allerdings gibt es eine substanzielle Anzahl von Projekten, die sich mit der Gewaltprävention oder mit der Konfliktregelung beschäftigen. Obwohl nicht als Männerbildung betitelt, scheint die Zielgruppe in solchen Projekten zumeist männlich zu sein.[9]

Es gibt eine Vielzahl von kulturellen und interkulturellen Bildungsprojekten. Sie fokussieren nicht primär auf die Integration von jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt, sondern haben eher die Persönlichkeitsentwicklung in so-

zialen Kontexten zum konzeptionellen Hauptthema. In der kulturellen Jugendarbeit haben Musik-, Theater- und Medienpädagogik eine große Bedeutung, die oftmals lebensweltnah in den Berliner Bezirken und in Orten wie Jugendtreffs oder zu speziellen Anlässen wie Jugendfreizeiten angeboten werden. Die interkulturelle Bildung richtet sich an Einheimische und Zugewanderte in gleicher Weise und will ein Aushandeln gemeinsamer Wert- und Normsysteme unterstützten (vgl. Boos-Nünning 2001, S. 842). Diese Angebote sind ebenfalls oft lebensweltnah in Jugendtreffs angesiedelt.

Insgesamt sind die Konzepte mit Fokus auf Bildung/Weiterbildung in einem Zwischenfeld zwischen Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt und Freizeit angesiedelt. Es wird versucht, Defizite aus der Schulausbildung zu kompensieren, Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz eine alternative Ausbildung oder Qualifizierung anzubieten oder die Anstellungschancen von Arbeitssuchenden durch Zusatzqualifikationen zu erhöhen. Durch kombinierende Konzepte mit dem Handlungsfeld Beschäftigung (oftmals in Form von Praktika) wird versucht, unmittelbare Anknüpfungspunkte an die Arbeitswelt herzustellen. So wird auch eine Verschränkung von Theorie und Praxis ähnlich den curricularen Prinzipien des Dualen Systems angestrebt.

Daneben gibt es genuine Bildungskonzepte, die nicht primär mit dem Ziel der unmittelbaren Relevanz für den Arbeitsmarkt angeboten werden. Implizite Zielsetzung der Konzepte ist häufig, jungen Arbeitslosen in der Bewältigung und Bearbeitung der Lebenskrise Arbeitslosigkeit durch Bildungsangebote persönliche Unterstützungs- und Entwicklungshilfe zu geben. Damit verbunden ist die Einschätzung, dass – trotz der offiziellen Arbeitsmarktpolitik mit ihrem Ziel der Integration in den ersten Arbeitsmarkt – eine baldige Integration in den regulären Arbeitsmarkt für viele Jugendliche nicht wahrscheinlich ist. In der Konsequenz werden sowohl Ersatz- als auch Kompensationsangebote gemacht. Bezogen auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist im Anschluss daran zu fragen, welche Bedarfe Jugendliche mit „Maßnahmekarrieren“ haben, die bis ins dritte Lebensjahrzehnt hinein niemals längerfristig beschäftigt waren, und welche Konzepte an dieser Stelle entwickelt werden müssen.

d) Konzepte mit Fokus auf Support-Leistungen
– Beratung
– Vermittlung

In diesem Feld gibt es Konzepte der Beratung. Ausgehend von der Gesellschaftsanalyse, dass Berufsplanung und Lebenslaufführung in post-modernen Bedingungen schwieriger geworden sind und sich viele junge Erwachsene

in der Folge vielfach überfordert fühlen, wird ein breites Spektrum an Beratungsmöglichkeiten angeboten. Beratungsformen reichen von Lernberatung, Beratung zu Bildungsangeboten, Sozialberatung, Schuldnerberatung, Gesundheitsberatung, Drogenberatung bis hin zur Sexualberatung. Diese Beratungsformen kann man in integrierte und eigenständige Support-Leistungen unterscheiden.

Integrierte Beratungsangebote sind kombinierende Konzepte. Beratung ist hier oftmals begleitend zu einer Ausbildung oder einer Beschäftigung konzipiert. Insbesondere die sozialpädagogische Begleitung ist durch gesetzliche Grundlagen zum Standard in vielen Ausbildungs- oder Beschäftigungsprojekten geworden. Dies kann dann sowohl heißen, dass die jungen Erwachsenen bei Bedarf fakultative Möglichkeiten der Beratung haben, als auch dass regelmäßige Beratungsgespräche mit Entwicklungsplänen durchgeführt werden.

Bei eigenständigen Beratungsangeboten handelt es sich um Anlaufstellen, die sich auf Beratungen spezialisiert haben. Dies kann zum Beispiel eine Schuldnerberatung sein, da viele junge Erwachsenen zunehmende Probleme im Umgang mit Geld haben. Generell hat bei den eigenständigen Beratungsangeboten der Kontakt zwischen Jugendlichen und Beratenden einen eher okkasionellen Charakter.

Zu einer Form der Beratung und Vermittlung könnte sich gegenwärtig das Profiling gemäß dem Job-Aqtiv-Gesetz entwickeln. Zwar gibt es aufgrund der Neuheit dieser Förderung noch kaum praktische Erfahrungen und keine Ergebnisse von Begleitforschungen, allerdings sollte im Idealfall die individuelle Zuweisung in die verschiedenen arbeitsamtgeförderten Maßnahmen effektiviert werden. Ob dieser Anspruch eingelöst werden kann, bleibt abzuwarten.

Weitere Support-Leistungen sind eigenständige und integrierte Vermittlungen. Bei integrierten Angeboten werden in der Regel zum Abschluss einer Bildungs- oder Beschäftigungsmaßnahme Vermittlungsbemühungen unternommen (z. B. Bewerbungstrainings, Adressenpool von Arbeitgebern, gezielte Auswahl von Praktikastellen für eine spätere Beschäftigung). Bemerkenswert ist das Projekt ‚Interregio Junior'. Hier erhalten junge Arbeitslose eine Nach-/Zusatzqualifizierung mit dem Ziel der bundesweiten Vermittlung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Es wird dabei besonders über die günstigeren Arbeitsmarktbedingungen in Süddeutschland informiert. So soll die Mobilitätsbereitschaft gefördert werden, wenngleich damit auch die Abwanderung aus der Region verbunden ist.

Bei eigenständigen Vermittlungsangeboten steht die Vermittlung im konzeptionellen Mittelpunkt. Hier kann es zum einen um die unmittelbare Ver-

mittlung von Beschäftigungsmöglichkeiten gehen. Ein Beispiel hierfür sind die Jobbörsen[10] in Berlin, wo als niedrigschwelliges Angebot kurzfristige Aushilfstätigkeiten an arbeitslose Jugendliche vermittelt werden, ohne dass die „Jobber" an einer Qualifizierung oder Beratung teilnehmen müssen. Generell zeichnet sich in diesem Bereich eine Tendenz zur Privatisierung ab, d. h. das ehemalige Vermittlungsmonopol des Arbeitsamtes wird gelockert und durch private Vermittlungsagenturen entsteht ein Quasi-Markt, d. h. ein staatlich finanzierter und regulierter Raum mit marktähnlichen Bedingungen. Gemäß der Qualifizierten Arbeitsvermittlung nach § 18 Abs. 4 BSHG haben viele Berliner Bezirke Verträge mit Dienstleistern abgeschlossen. Diese Dienstleister erhalten von den Bezirken eine Prämie für erfolgreiche Vermittlungen von Sozialhilfeempfängern in den ersten Arbeitsmarkt. Diese Prämie wird aus den eingesparten Sozialhilfemitteln aufgebracht.

Zusammenfassend ist zum Feld der Support-Leistungen anzumerken, dass integrierte Formen von Beratung und Vermittlung typische Elemente kombinierender Konzepte sind. Beschäftigung-Beratung oder Ausbildung-Beratung tragen als kombinierende Konzepte dem zunehmenden Orientierungs- und Unterstützungsbedarf der jungen Erwachsenen Rechnung. Damit bleiben Arbeit oder Ausbildung zwar in vielen Konzepten zentral, es können aber durch Beratungsangebote auch persönliche Probleme angesprochen und bearbeitet werden, bevor sie auf Ausbildung oder Beschäftigung negativ übergreifen. Vermittlungsservice setzt hingegen an der ersten und zweiten Schwelle direkt an. Es sollen Hilfen bei dem Übergang von der Schule zur Ausbildung (sogenannte 1. Schwelle) oder bei dem Übergang von der Ausbildung zur Erwerbstätigkeit (sogenannte 2. Schwelle) geleistet werden.

e) Konzepte mit Fokus auf Lebensweltorientierung
- Einbezug der Alltagsverhältnisse
- Freizeitgestaltung
- Aufsuchende Sozialarbeit

In diesem Bereich besteht ein vielfältiges Spektrum, da „Lebensweltorientierung ein vielbenütztes Konzept ist" (Thierisch 2001, S. 778). Ein Teil dieser Konzepte ist primär auf die Alltagsverhältnisse von jungen Erwachsenen ausgerichtet. Das können z. B. Angebote der Familienhilfe, Betreutes Wohnen oder stadtteilorientierte Arbeit sein. Insbesondere die stadtteilorientierte Arbeit ist oftmals mit anderen Handlungsfeldern zu kombinierenden Konzepten im Sinne einer breiten Regionalentwicklung verbunden. In den auf das soziale Umfeld hin orientierten Konzeptformen sollen Probleme bearbeitet werden, die sowohl durch Arbeitslosigkeit entstehen als auch Arbeitslosigkeit mitverursachen. In fa-

miliären Problemen werden maßgebliche Einflussfaktoren auf die gesamte Lebenssituation gesehen, die auch die Arbeitssuche oder die Arbeitsleistung beeinflussen. Gleichzeitig führt Arbeitslosigkeit oftmals zu familiären Spannungen. Familienarbeit wird auf diese Weise auch zu einem Thema bei der Bearbeitung von Arbeitslosigkeit.

In der „aufsuchenden“ oder „offenen“ Sozialarbeit wird mit einer Zielgruppe gearbeitet, die z. T. schon „maßnahmenmüde“ war, und die sich eigentlich von Angeboten der Jugendhilfe, der Jugendberufshilfe oder der Jugendsozialarbeit zurückgezogen hatte. An diese Zielgruppe werden niedrigschwellige Angebote als charakteristische lebensweltorientierte Konzepte gerichtet, die zunächst an den unmittelbaren und basalen Bedürfnissen dieser jungen Erwachsenen, die oftmals obdachlos sind, ansetzen. Typische Projektbeispiele sind die bereits erwähnten Jobbörsen in Berlin. Dort werden junge Erwachsene in kurzfristige Aushilfstätigkeiten wie z. B. Umzugshilfe oder Renovierungsarbeiten vermittelt. Gleichzeitig werden aber auch Support-Leistungen wie Waschgelegenheiten oder Schuldnerberatung angeboten, die auf die dringendsten und elementarsten Bedürfnisse der jungen Erwachsenen reagieren. Die Jobbörsen stellen eine Anlaufstelle ohne dauerhafte Verpflichtung für die jungen Erwachsenen dar.

Neben Projekten und Maßnahmen, die am sozialen Umfeld orientiert sind, werden auch Angebote für die Freizeitgestaltung gemacht. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Sportaktivitäten, Bastelangebote oder Ausflüge, die oft mit Jugendtreffs verbunden sind. Erlebnispädagogische Konzepte haben z. T. eine große inhaltliche Nähe zu diesen Projekten. Animierende/motivationssteigernde Konzepte sind oft integraler Bestandteil von vielen Ausbildungs-, Bildungs- oder Beschäftigungsprojekten. Sie haben die Förderung von Sozialkompetenzen, Teamgeist und Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel.

Insgesamt zeigen sich in Konzepten mit Fokus auf Lebensweltorientierung zwei wesentliche Tendenzen. Auf der einen Seite wird von der Beobachtung ausgegangen, dass Arbeitslosigkeit nicht nur durch mangelnde Qualifikationen bedingt ist, sondern dass oftmals das soziale Umfeld der jungen Erwachsenen sehr instabil ist, und so private Probleme Folgewirkungen auf die Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse der jungen Erwachsenen haben. Dies begünstige vorzeitige Maßnahmeabbrüche. Von der Stabilisierung des sozialen Umfeldes wird sich konzeptionell eine höhere Leistungsfähigkeit in Ausbildung und Beschäftigung erhofft. Auf der anderen Seite wird versucht, den jungen Erwachsenen bei der Bearbeitung von Folgebelastungen durch Arbeitslosigkeit zu helfen. Dabei geht es darum, das soziale Umfeld zu stabilisieren oder ein sol-

ches aufzubauen. Dadurch soll einem möglichen sozialen Absturz von jungen Arbeitslosen vorgebeugt werden, die keine Aussicht auf Beschäftigung oder eine Teilnahme an einer arbeitsmarktorientierten Maßnahme haben. Trotzdem wird in vielen Projekten durch kombinierende Konzepte versucht, niedrigschwellige und umfeldorientierte Angebote mit Anknüpfungspunkten an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbinden. Bei den Jobbörsen gibt es z. B. ein Beratungsangebot zu Ausbildungen, und die Aushilfstätigkeiten werden von den verantwortlichen Leitern als Möglichkeit gesehen, sich in Berufsfeldern auszuprobieren und so Interesse für eine Ausbildung in diesen Berufsfeldern zu wecken.

4. Fazit und Ausblick

Empirisches Ergebnis der Sichtung der Projektlandschaft zu Jugendarbeitslosigkeit war das Vorfinden einer hochgradig differenzierten Vielfalt an Konzepten, die eine Vielzahl von Verschränkungen und Kombinationen in den Zugängen, Methoden und Zielen der Projekte aufweist. Bei diesen kombinierenden Konzepten werden lebensweltorientierte Ansätze mit Beschäftigung, Beschäftigung mit beruflicher Qualifizierung oder berufliche Qualifizierung mit Beratung verknüpft. Dies ist lediglich eine Auswahl von Kombinationen; die Liste ließe sich fortführen. Das Forschungsprojekt ‚Balancing Competencies' bot einen vertieften Einblick in die Situation in sechs Ländern in Europa. Vergleicht man die deutsche Projektlandschaft der Jugendberufshilfe mit der Situation in Belgien, Dänemark, England, den Niederlanden und Portugal, lässt sich feststellen, dass Deutschland über einen hoch differenzierten und vielfältigen Fundus an Konzepten verfügt. Dies stellt zunächst international eine Qualität dar und dürfte – trotz einer schwachen Institutionalisierung in der Projektlandschaft – der Qualität des pädagogischen Personals in Deutschland zu verdanken sein. Allerdings zeigt sich im internationalen Vergleich dahingehend ein Manko, dass Transparenz und Verknüpfung dieser Konzepte in Deutschland nur sehr schwach ausgebildet sind. So scheint der Zugang bzw. der Wechsel von Jugendlichen zu einem für sie geeigneten Projekt relativ stark vom Zufall bestimmt zu sein. Ob das in der Folge des Job-Aqtiv-Gesetzes eingeführte Profiling hier Abhilfe im Sinne einer besseren Zuordnung schaffen kann, bleibt fraglich. Aussichtsreicher erscheinen Assessmentverfahren, die in der Projektlandschaft bereits an Bedeutung gewonnen haben. Hauptsächlich fehlt aber eine klare und zugleich flexible Strukturierung der Projektlandschaft, die „Vielfalt in Offenheit" (Gieseke 2001, S. 85) erlaubt. Es ist deutlich, dass andere Länder oftmals ihre ordnungspolitischen Aufgaben besser erfüllen und bildungspolitisch für bessere Rahmenbedingungen sorgen. Ein Mehr an bildungspolitischer Ordnungspolitik sollte jedoch nicht zur Simplifizierung des Angebotsspektrums führen, wie es z. T. in England der Fall ist, sondern eine strukturierte Vielfalt sichern helfen. Faulstichs Begriff

der „Mittleren Systematisierung“ ist für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung und die Jugendberufshilfe gleichermaßen richtungsweisend.

In dem vorliegenden Beitrag fehlt eine Analyse, inwiefern diese differenzierten Konzepte eine Lehrkultur darstellen, die sich in dynamischer Wechselwirkung mit Lernkulturen befinden. Schrader kritisiert an der bisherigen Verwendung des Lehr-/Lernkulturbegriffs: „Aktuelle Diskussionsbeiträge vermengen häufig Beobachtungen, Deutungen und programmatische Vorgriffe, ein Indikator dafür, dass das Wissen über neue Lehr-Lernkulturen noch begrenzt ist“ (Schrader 2001, S. 136). Dieser empirische Beitrag hat aber versucht, Lehrkulturen anhand von Projektkonzepten zu beschreiben und zu strukturieren. Dabei hat sich gezeigt, dass sich mit einer empirisch mühevollen, kleinteiligen Beschreibung (vgl. Gieseke 2001, S. 82 ff.) die Vielfalt der Lehrkulturen wahrnehmen lässt, ohne dass man sich in der Kleinteiligkeit verliert. Es bedarf aber einer genauen Analyse der Wechselwirkung zwischen Lehr- und Lernkulturen, damit der Lehr- und Lernkulturbegriff als empirische Analysekategorie zur Erfassung von Vielfalt seine volle Kraft entfalten kann. Bislang hinkt das empirische Analyseinstrumentarium von Lehr-/Lernkulturen noch deutlich normativer Programmatik hinterher.

Des Weiteren dürfte es interessant sein zu verfolgen, wie sich diese Lehrkulturen mit ihren kombinierenden Konzepten weiterentwickeln werden. Aufgrund der Abhängigkeit der Konzepte von Projektfinanzierungen ist es fraglich, ob der erreichte hohe Standard gehalten werden kann, besonders angesichts der Aussicht, dass Fördermittel des Landes Berlin und der Bundesanstalt für Arbeit gekürzt werden sollen. Es besteht die Gefahr, dass die hier vorgestellten differenzierten Konzepte keine Perspektive der Weiterentwicklung haben könnten, da ihnen die finanzielle Grundlage entzogen wird. Empirische Langzeitstudien werden hier benötigt, um die Entwicklung zu verfolgen und zu dokumentieren.

Anmerkungen

1 Projektkonzepte haben natürlich auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen der EU-, der Bundes-, der BLK- sowie der Länderprogramme zunehmend an Bedeutung gewonnen.

2 Der Endbericht des Projektes ist in elektronischer Form verfügbar unter: http://www.northampton.ac.uk/solar/tser/case2/final_report.htm

3 Die Servicegesellschaften ziz, gsub und SPI wurden 1991 mit damals noch vier weiteren Servicegesellschaften auf Grundlage des damaligen Arbeitsmarktprogramms tätig. Die Servicegesellschaften sind Treuhänder des Landes Berlin und mit der Umsetzung von Teilen des Arbeitsmarktpolitischen Rahmenprogramms (ARP) betraut. Sie sind für jeweils vier Ber-

liner Bezirke und zwei Arbeitsamtbereiche zuständig. Die wesentlichen Aufgaben der Servicegesellschaften sind die Bewilligung, treuhänderische Verwaltung und Auszahlung der Fördermittel sowie die Prüfung der Verwendungsnachweise. Zudem führen die Servicegesellschaften Verzeichnisse bzw. Wegweiser über freie Träger und Projekte in den Bezirken, für die sie jeweils zuständig sind. Damit stellen die Servicegesellschaften ein Bindeglied zwischen der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Soziales, den Arbeitsämtern sowie den freien Trägern dar (vgl. Käpplinger 2002).

4 Fülbier hat bundesweit 777 Einrichtungen befragt. Danach entfielen zum Stichtag 1. Januar 1998 6% aller Maßnahmen auf die Allgemeinbildung, 20,7% auf Berufsorientierung/Berufsvorbereitung, 27,9% auf Berufsausbildung, 26,9% auf Qualifizierung und Beschäftigung sowie 18,5% auf weitere Angebote.

5 Bundesweit wird geschätzt, dass 13% bis 16% eines Altersjahrganges bis 25 keine qualifizierte Berufsausbildung erwerben. Dies sind pro Jahr circa 100.000 junge Erwachsene (Fülbier 2001, S. 493).

6 50% der Berufsorientierung findet in den Werkstätten des Trägers und 50% in der Berufsschule statt.

7 Bei der Servicegesellschaft zukunft im zentrum hat im Herbst 2001 ein $2^1/_2$-jähriges Projekt mit dem Namen „Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen" begonnen. Dieses Projekt hat zum Ziel, eine bessere Abstimmung zwischen trägerspezifischen Zertifizierungen und den Bedarfen von KMUs zu fördern (http://www.ziz-berlin.de/content/gesch/eigene/eigene_6.htm).

8 Im Rahmen des EU-Projektes Balancing Competencies liegt hierzu auch eine im Internet veröffentlichte Fallstudie vor (Gieseke u. a. 1999).

9 Es gibt auch eine Reihe von Projekten, die sich mit rechtsradikalen (männlichen) Jugendlichen beschäftigen. Konzepte sind z. B. Fahrten zu Jugendbegegnungsstätten oder nach Israel, wobei hier zumeist eher Aussteigewillige oder Gefährdete und nicht manifest rechtsradikale Jugendliche angesprochen werden.

10 Die *Jobbörse Prenzl'berg* war Thema einer Fallstudie des EU-Projektes Balancing Competencies (Gieseke u. a. 2000).

Literatur

Boos-Nünning, U. (2001): Interkulturelle Arbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster, S. 841-846

Deutsches Jugendinstitut (DJI) e. V. (2000): „Fit für Leben und Arbeit". Dokumentation auf CD-ROM des gleichnamigen Wettbewerbs des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Zusammenarbeit mit den kommunalen Spitzenverbänden. München

Ehmann, Ch. (2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. In: Balzer, C./Nuissl, E. (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 103-134

Ehmann, Ch. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit – Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. Bielefeld

Fülbier, P. (2001): Jugendberufshilfe – quantitative und qualitative Dimensionen. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster, S. 486-503

Gieseke, W. (2001): Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, U. u. a. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 77-88

Gieseke, W./Heuer, U./Käpplinger, B. u. a. (1999): Interpretation of the Mainstream Case (Case 1). http://www.northampton.ac.uk/solar/tser/case1/case1de.htm.

Gieseke, W./Käpplinger, B./Zedlack, C. (2000): Case study 2: Jobbörse am Prenzl'berg. http://www.northampton.ac.uk/solar/tser/case2/case2de.htm.

Höfer, R./Straus, F. (1993): „Von Beginn an ohne Chance?“. München

Käpplinger, B. (2002): Weiterbildung in Berlin. In: Faulstich, P./Vespermann, P. (Hrsg.): Weiterbildung in den Bundesländern – Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim

Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Raczek, H. (2001): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin – Handbuch 2000. (Erwachsenenpädagogischer Report; Band 4). Berlin

Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (2000): „Berliner Arbeitsmarktbericht 1999/2000.“ Berlin

Schrader, J. (2001): Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U. u. a. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 136-147

Thierisch, H. (2001): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster, S. 777-789

Tippelt, R./Eckert, Th./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung – Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn

Zukunft im Zentrum Service-Gesellschaft für Beschäftigungs- und Qualifizierungsberatung mbH (2000): „Projekt Wegweiser 2000/2001“. Berlin

Autorinnen und Autoren

Dr. Rolf Arnold
Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Universität Kaiserslautern und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW). Arbeitsschwerpunkte in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung, insbesondere auf den Gebieten Kompetenzentwicklung, interkulturelle Berufspädagogik, Qualitätsmanagement, Erwachsenendidaktik und emotionales Lernen.

Dr. Peter Faulstich
Professor für Erziehungswissenschaft im Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, kulturelle Bildung, Bildungspolitik.

Dr. Wiltrud Gieseke
Professorin für Erwachsenenpädagogik, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Direktorin des Instituts für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung in der Erwachsenenbildung, qualitative Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Begleitforschungskonzepte, Frauenbildung, Programmforschung.

Dr. Ulrike Heuer
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, dort zuständig für den Bereich Professionsentwicklung.

Bernd Käpplinger
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Lehr-/Lernforschung, international-vergleichende Weiterbildung, berufliche Weiterbildung.

Dr. Klaus Meisel
Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und Leiter der Abteilung Fortbildung und Beratung. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung und -beratung, Qualitätsentwicklung, Weiterbildungsmanagement.

Dr. Sigrid Nolda
Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erwachsenenbildung, Interaktionsforschung, Programmforschung und Diskursanalyse, Pädagogik und Medien.

Dr. Karin Opelt

Privatdozentin an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Projektmitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, Institutionenforschung, Volkshochschulforschung.

Steffi Robak

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Lehr-/Lernforschung in der Erwachsenenbildung, Professionsforschung im Managementbereich, Frauenbildung.

Dr. Ursula Sauer-Schiffer

Professorin für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Lehr-/Lernforschung in der Erwachsenenbildung, Frauenforschung, Biographieforschung, Weiterbildungsmanagement und -beratung, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

Dr. Ortfried Schäffter

Professor für Theorie der Weiterbildung am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Institutionalisierung von Erwachsenenlernen, pädagogische Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, kulturelle Differenz als Lernanlass, systemtheoretische Rekonstruktion von Lernprozessen.

Dr. Christiane Schiersmann

Professorin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar mit Schwerpunkt Weiterbildung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: (berufliche) Weiterbildungsforschung, Zielgruppenforschung (insbesondere Frauenbildung, Familienbildung), Institutionenforschung.

Dr. Josef Schrader

Privatdozent an der Universität Bremen, Leiter der Abteilung Planung und Entwicklung im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Arbeitsschwerpunkte: empirische Weiterbildungsforschung zu den Themenfeldern Lehren und Lernen, Professionalisierung, Institutionalisierung und Systembildung.