

Karin Dollhausen

Planungskulturen
in der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die „scientific community“ der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:

Dr. Peter Brandt

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienen (Auswahl):

Andreas Kruse (Hrsg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung, 3. Aufl.

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Ekkehard Nuisel u. a. (Hrsg.)

Regionale Bildungsnetze

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1926-0

Manuela Pietrass

Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf

Konstruktivistische Umweltbildung

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Frank Berzbach

Die Ethikfalle

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1905-5

Roswitha Peters

Erwachsenenbildungs-Professionalität

Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1898-10

Sigrid Nolda

Zerstreute Bildung

Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1887-4

Ute Holm

Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1880-5

Stefan Loibl

Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1863-8

Erika Schuchardt

Krisen-Management und Integration

8. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Band 1: **Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie** (mit DVD)

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1883-6

Band 2: **Weiterbildung als Krisenverarbeitung**

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1884-3

Svenja Möller

Marketing in der Weiterbildung

Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1837-9

Dieter Nittel

Von der Mission zur Profession?

Bielefeld 2000, ISBN 978-3-7639-1801-0

Weitere Informationen zur Reihe unter www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter www.wbv.de

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

Karin Dollhausen

**Planungskulturen
in der Weiterbildung**

**Angebotsplanungen zwischen
wirtschaftlichen Erfordernissen
und pädagogischem Anspruch**



Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt / Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1102** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.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.: 14/1102

© 2008 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1960-4

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorbemerkungen | 7 |
| Einführung | 9 |
| 1. Theoretischer Bezugsrahmen | 15 |
| 1.1 „Organisation“ und „Pädagogik“ in der erwachsenenpädagogischen Diskussion | 15 |
| 1.2 Weiterbildungsorganisationen zwischen pädagogischer Funktionsbestimmung und multireferenzieller Offenheit..... | 18 |
| 1.3 Das pädagogische Programm als Medium der Steuerung in Weiterbildungsorganisationen | 24 |
| 1.4 Schlussfolgerungen für die empirische Forschung | 28 |
| 2. Analyseperspektive | 31 |
| 2.1 Kultur als Ebene der Wirklichkeitszeugung in Organisationen..... | 31 |
| 2.2 Planungskultur als analytischer Bezugspunkt der Forschung | 34 |
| 2.3 Thematisch strukturierte Rekonstruktion von Planungskulturen | 37 |
| 2.4 Modellierung von planungskulturellen Typen..... | 39 |
| 3. Methodisches Vorgehen | 43 |
| 3.1 Auswahl der untersuchten Weiterbildungs- organisationen und Interviewpartner/innen | 43 |
| 3.2 Datenerhebung und -auswertung | 45 |
| 4. Drei Planungskulturen | 49 |
| 4.1 Eine integrierte Planungskultur: Pädagogisches Engagement und Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma | 49 |
| 4.1.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung | 51 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses | 56 |
| 4.1.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung..... | 60 |
| 4.1.4 Spannungsfelder | 64 |
| 4.2 Eine differenzierte Planungskultur: Kollision von kulturellen Perspektiven unter dem „Dach“ des öffentlichen Bildungsauftrags | 69 |
| 4.2.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung | 71 |
| 4.2.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses | 77 |
| 4.2.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung..... | 87 |
| 4.2.4 Spannungsfelder | 91 |
| 4.3 Eine fragmentierte Planungskultur: Changieren von Angebotsmöglichkeiten unter dem Diktat der Wirtschaftlichkeit | 95 |
| 4.3.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung | 97 |
| 4.3.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses | 102 |
| 4.3.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung..... | 107 |
| 4.3.4 Spannungsfelder | 111 |
| | |
| 5. Resümee: Planungskulturen als „Katalysatoren“ des Wandels in Weiterbildungsorganisationen..... | 117 |
| | |
| Literatur | 123 |
| | |
| Autorin | 128 |

Vorbemerkungen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beschäftigt sich seit nahezu 20 Jahren intensiv mit Fragen der Organisationen – auf unterschiedliche Weise: Mit Tagungen, Publikationen, Fortbildungen, Studientexten hat es in der jüngeren Vergangenheit dazu beigetragen, die Existenznotwendigkeiten, Probleme und Perspektiven der Weiterbildungseinrichtungen transparent zu machen und konstruktiv zu erörtern. Die Themenpalette reicht dabei von Marketing und Öffentlichkeitsarbeit über Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement bis hin zu Fragen der Weiterentwicklung von Lehr- zu Beratungs- und Orientierungseinrichtungen, zu Bedingungen von Kooperation und Vernetzung.

In den Hintergrund getreten sind seit den früher 1990er Jahren erziehungswissenschaftlich begründete und motivierte Analysen von Weiterbildungseinrichtungen, die Fragen auf den unterschiedlichen didaktischen Ebenen stellen und mittels eigendisziplinärer Methoden wie etwa der Programmanalyse (vgl. Nolda/Pehl/Tietgens 1998) beantworteten. Insbesondere die makrodidaktische Ebene, die organisational in Weiterbildungseinrichtungen verfasst ist, verschwand geradezu aus dem Blick. Makrodidaktisch fassbare Planungs- und Entscheidungsprozesse gingen in betriebswirtschaftlich angestifteten Managementdiskussionen auf.

Das vorliegende Buch, eine Weiterentwicklung von Ergebnissen eines DFG-geförderten Forschungsprojekts am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), setzt gegen diesen Mainstream eigene Akzente. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Programmplanung als pädagogisch-didaktisches und als organisationskulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen. Wichtig in der Programmplanung sind die pädagogischen Ziele und die Inhalte, die vermittelt werden sollen, und jenseits aller betriebswirtschaftlichen Paradigmen bleibt dies als Kernaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen bestehen. Allerdings: Die ökonomischen und betrieblichen Dimensionen auch in der Weiterbildung sind durch die Diskurse der jüngeren Vergangenheit klarer und präziser geworden. Didaktische Analysen haben daher heute den Kenntnis- und Forschungsstand auch aus den soziologischen und betriebswirtschaftlichen Bezugswissenschaften angemessen zu berücksichtigen. Dies

gilt besonders deshalb, weil aufgrund übergreifender gesellschaftlicher Entwicklungen die ökonomische Dimension jeden Geschehens, gerade auch öffentlich verantworteter Aktivitäten, immer deutlicher wird. Die vorliegende Arbeit thematisiert daher die Programmplanung als jeweils betriebsspezifischen Aushandlungsprozess zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Notwendigkeiten. Dabei geht es nicht nur um die entsprechenden Kommunikationen und Argumentationen, sondern vielmehr um die Strukturen und Kulturen, in denen dieser Aushandlungsprozess stattfindet.

Die Leistung des DFG-Forschungsprojekts zum Thema der Planungskulturen in der Weiterbildung und damit auch des hier vorliegenden Teilprodukts liegt darin, die pädagogische Dimension der Organisationsstrukturen und -kulturen unter Einbezug betriebswirtschaftlicher und soziologischer Perspektiven wiederzugewinnen. Dabei ist – in verschiedenen Varianten – offensichtlich, dass der lange behauptete Widerspruch pädagogischer und ökonomischer Paradigmen im Handeln von Weiterbildungseinrichtungen wesentlich komplexer als behauptet ist und wesentlich konstruktiver gelöst wird als erwartet.

Gewissermaßen als Nebeneffekt verweist die Arbeit darauf, dass gerade in Weiterbildungseinrichtungen die Seite der *Organisationsstruktur* zu relativieren ist gegenüber derjenigen der *Organisationskultur*. Wie auch immer Aufbau- und Ablauforganisation der Einrichtungen gestaltet ist, gerade im Bereich der Programmplanung schlagen organisationskulturelle Aspekte durch. Mit dem Begriff der „Planungskulturen“, die typologisch ausdifferenziert werden, setzt die vorliegende Arbeit dabei Maßstäbe, die in der weiteren organisationsbezogenen Forschung zur Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden werden.

Ekkehard Nüssli
(*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*)

Einführung

Die Rahmenbedingungen der öffentlichen Weiterbildung haben sich seit Beginn der 1990er Jahre stark verändert. Neue Steuerungskonzepte in der öffentlichen Verwaltung, eine stagnierende oder gar zurückgehende institutionelle Förderung, der Bedeutungszuwachs wettbewerblicher Verfahren bei der Vergabe von Fördermitteln, neue Leitlinien in der Bildungspolitik, ein gestiegenes öffentliches Interesse an Bildung und Lernen, veränderte Teilnehmererwartungen, um nur einige Symptome des Wandels (vgl. DIE 2008) zu nennen, stellen Weiterbildungsorganisationen in das Schnittpunkt von unterschiedlichen, zum Teil inkompatiblen Erwartungen.

Unbestreitbar stehen Weiterbildungsorganisationen heute vor der Herausforderung, auf teils schleichende, teils schubartige Ressourcenverknappungen sowie auf neue Abhängigkeiten von Mechanismen des Marktes zu reagieren. Unvermeidbar drängt dies auf die Umsetzung von modernen Management- und Marketingkonzepten sowie auf die Entwicklung von neuen Finanzierungsstrategien des jeweiligen Leistungsangebots. Gleichzeitig sind Weiterbildungsorganisationen gehalten, dem Faktum Rechnung zu tragen, dass Weiterbildung in der Bildungspolitik und im öffentlichen Bewusstsein als relevante Größe in der individuellen Lebenslaufgestaltung an Bedeutung gewinnt – und dies in Verbindung mit gestiegenen Ansprüchen an die pädagogische Effektivität und Qualität von Bildungsangeboten. Angesprochen sind damit auch – aber keineswegs nur – Erwartungen an eine erwachsenenbildnerische Didaktik, die das Lernen Erwachsener effektiv unterstützt.

Darüber hinaus werden heute auch systembezogene Leistungserwartungen relevant: Weiterbildungsorganisationen werden zu relevanten Adressen im Bildungssystem, deren Leistungen im weiteren Sinne zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung, zum Abbau von Bildungsungleichheiten und zur Verbesserung der Bedingungen für die Erhöhung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus beitragen sollen. Es geht hier um Effektivitätssteigerungen etwa durch die Erschließung von gesellschaftlich relevanten Bildungsthemen, die Initiierung von Bildungsprojekten jenseits von regulären Kursangeboten, die Erweiterung von Bildungszu-

gängen durch anspruchsvolle spezialisierte Angebote wie auch durch niederschwellige „Hybridangebote“ (z. B. im Grenzbereich von Bildung und sozialer Arbeit) sowie die Erleichterung von Übergängen zwischen Bildungsphasen durch Testierung und Zertifizierung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen. Weiterbildungsorganisationen sind in dieser Situation zur anhaltenden Evaluation und Revision ihres Selbst- und Aufgabenverständnisses, ihrer Organisationsweisen und Praktiken der Angebotsplanung sowie ihrer Möglichkeiten, neue Wege hin zu einer effizienten, markt- und qualitätsbewussten pädagogischen Planung zu erschließen, herausgefordert. Doch was bedeutet das für Weiterbildungsorganisationen und die in ihnen geleistete pädagogische Arbeit?

Im erwachsenenpädagogischen Kontext wird seit gut zehn Jahren über die sich verändernden Rahmenbedingungen der Weiterbildung sowie deren Konsequenzen für die Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen und -angeboten facettenreich nachgedacht, geforscht und debattiert (vgl. statt anderer: Derichs-Kunstmann u. a. 1997; Zech 1997; Vogel 1998; Gieseke 2003 a; REPORT 2004). Dabei scheiden sich bis heute insbesondere an der Frage nach dem Verhältnis von wirtschaftlichen und pädagogischen Handlungsorientierungen die Einschätzungen und Perspektiven. Bislang lassen sich der erwachsenenpädagogischen Diskussion zwei prominente Argumentationsmuster entnehmen, die in ihrer Gegensätzlichkeit vorgestellt werden können:

Im ersten Argumentationsmuster wird die prinzipielle *Unverträglichkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen* postuliert. Sie kann insbesondere mit dem gesamtgesellschaftlichen Bezug von Bildung im Unterschied zu einem wirtschaftlichen „Partialinteresse“ an Bildung erklärt werden. Der Ansatzpunkt der Kritik ist hier die Beobachtung einer zunehmenden „Ökonomisierung“ bzw. einer Integration von Bildung in die Sphäre der Wirtschaft. Forciert wird mit diesem Argumentationsmuster die Befürchtung, dass Weiterbildungsorganisationen im Zuge von zunehmender Ressourcenknappheit und steigender Marktabhängigkeit Angebote zunehmend an Wirtschaftlichkeits- und Markterfolgskriterien planen und umsetzen. Als Effekte dieser erwarteten Entwicklung werden dann insbesondere die Reduktion der bestehenden Angebotsvielfalt in der Weiterbildung sowie der Abbau insbesondere von solchen Angeboten kritisiert, die gesellschaftspolitisch zwar relevant, wirtschaftlich jedoch kaum tragfähig sind. Zudem werden prekäre Tendenzen der Vernachlässigung

sigung pädagogischer Qualitätskriterien und schließlich der Absenkung des pädagogischen Qualitätsniveaus von Angeboten (z. B. als Folge von „Honorardumping“ bei frei- und nebenberuflichen Lehrkräften) ins Rampenlicht gerückt.

Im zweiten Argumentationsmuster wird hingegen die *Vereinbarkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen* postuliert, dies mit Verweisen auf das in der Weiterbildung geltende Prinzip der subsidiären öffentlichen Förderung. Dementsprechend sind Weiterbildungsorganisationen – im Unterschied zu den Organisationen des staatlichen Bildungssystems – strukturell bedingt immer schon gefordert, ihre pädagogischen Leistungen sowie ihre internen Strukturen und Prozesse so zu gestalten, dass sie für aktuelle und potenzielle Teilnehmende sowie für Organisationen, mit denen man kooperieren will, anschlussfähig sind. In diesem Argumentationsmuster wird – anstelle eines normativ formulierten Gesellschaftsbezuges der Weiterbildung – das Kriterium der praktischen Anschlussfähigkeit der pädagogischen Arbeit an Bildungsbedarfe und Lernbedürfnisse in der Umwelt von Weiterbildungsorganisationen in den Mittelpunkt gerückt. Dabei werden steigende Anforderungen an die effiziente Mittelverwendung und an die marktbesusste Planung von Weiterbildungsangeboten als strukturelle Bedingungen von Weiterbildungsorganisationen interpretiert, die auch pädagogische Verbesserungschancen bergen. Weiterbildung, so der Tenor dieser Argumentation, muss als eine Dienstleistung betrachtet werden, die deutlicher und flexibler als bisher auf gesellschaftlich benötigte und nachgefragte Bildungs- und Lernmöglichkeiten reagiert und die konsequent auf das Ziel der Ermöglichung von Lernerfolgen ausgerichtet ist. Als Garanten der Entwicklung einer solchen Weiterbildungsqualität werden dabei die Gestaltung von effizienten betrieblichen Strukturen und Prozessen sowie die Entwicklung eines modernen, marktbesusteten Weiterbildungsmanagements hervorgehoben.

Zusammengenommen verdeutlichen die genannten Argumentationsmuster zwar die durchgehende Erkenntnis eines tiefgreifenden Umbruchs im Selbst- und Aufgabenverständnis von Weiterbildungsorganisationen und der pädagogischen Arbeit. Zugleich zeigen die Argumentationen aber auch, dass die Frage der zukünftigen Entwicklung der Weiterbildung nicht eindeutig zu beantworten ist. Wie immer das Verhältnis von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen postuliert wird – sei es

als Gegensatz, sei es als Konvergenz – wird zugleich eine mitlaufende „Gegenseite“ erzeugt. So oszilliert die erwachsenenpädagogische Diskussion zwischen der einen oder anderen Entwicklungsperspektive – und läuft damit Gefahr, ihren Blick für mögliche „dritte“ Positionen und Perspektiven zu schließen.

In Anbetracht der heute unübergebar gewordenen Veränderungserfordernisse in Weiterbildungsorganisationen scheint es aber plausibel, von solchen „dritten“ Verhältnisbestimmungen von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen auszugehen (vgl. Nittel 1996, S. 741 f.), die bei der Planung von Weiterbildungsangeboten wirksam werden. Gleichzeitig ist damit die Frage nach theoretischen Gegenstandskonzeptionen und empirischen Vorgehensweisen verknüpft, die helfen, das erwachsenenpädagogische Augenmerk stärker als bislang geschehen auf die Art und Weise zu verlagern,

- wie Weiterbildungsorganisationen heute auf veränderte Erwartungsstrukturen Bezug nehmen und
- welche Formen der Verknüpfung von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen bei der Planung von Angeboten dabei gefunden werden.

Die Fragen lauten demnach: Werden pädagogische Orientierungen zugunsten wirtschaftlicher Erwägungen in den Hintergrund gedrängt? Wird der Konflikt zwischen wirtschaftlichen Effizienz- und pädagogischen Qualitätsvorstellungen geschürt? Kommt es zu eigenwilligen Vermischungen von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen? Ist eine reflektierte Entwicklung des Zusammenspiels von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen möglich?

Die vorliegende Arbeit nimmt diese Beobachtungen und Überlegungen zum Anlass der Erschließung einer empirisch-analytischen Forschungsperspektive, die auf die Offenlegung jener Orientierungen zielt, die heute in Weiterbildungsorganisationen der Angebotsplanung zugrunde gelegt werden. Es wird vorgeschlagen, der *Art und Weise* nachzugehen, wie Weiterbildungsorganisationen die an sie gerichteten Erwartungen der Gewährleistung effizienter und qualifizierter pädagogischer Bildungsarbeit bearbeiten – und welche Folgeprobleme und neue Entscheidungssituationen sie sich dabei zugleich einhandeln.

Dazu bringt die Arbeit eine für die Besonderheiten von Weiterbildungsorganisationen aufgeschlossene Perspektive in Anschlag. Im Rekurs auf systemtheoretische Überlegungen werden Weiterbildungsorganisationen als Entscheidungszusammenhänge im Schnittpunkt von pädagogischer Funktionsbestimmung und gesellschaftsbezogener, „multireferenzieller“ Leistungserbringung begreifbar gemacht. Das Bezugsproblem von Weiterbildungsorganisationen kann demnach als Absicherung des pädagogischen Funktionsprimats gegenüber anderen, stets mitlaufenden, funktionssystembezogenen Leistungserwartungen bestimmt werden. Weiterhin wird aus der Organisationsforschung die Erkenntnis der Bedeutung von „Kultur“ für die Bearbeitung eines strukturell bedingten Konfliktpotenzials in Organisationen herangezogen. In der vorliegenden Untersuchung wird diese Erkenntnis genutzt, um die Planung von Weiterbildungsangeboten als *organisationskulturell eingefärbte* Praxis kenntlich zu machen.

Hiervon ausgehend kann das Augenmerk der empirischen Forschung auf die Bearbeitung der Frage gerichtet werden, welche wechselseitigen Konditionierungen und Steigerungsimpulse von wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischen Qualitätsansprüchen im Kontext der Angebotsplanung kommuniziert werden. Die empirische Analyse zielt dann auf die Identifikation von organisationspezifisch entwickelten Deutungs- und Interpretationszusammenhängen, die für die Art und Weise der Selektion von Umwelterwartungen, organisatorischen Erfordernissen und von je eigenen Erwartungen der Planenden an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten besondere Bedeutung haben. Diese Zusammenhänge werden mit dieser Untersuchung erstmals als „Planungskulturen“ profiliert.

In der vorliegenden Arbeit werden drei solcher Planungskulturen vorgestellt. Dabei wird jeweils nachvollzogen, wie das jeweilige Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation, das Planungsverständnis und die Einbettung des Planungsprozesses in das organisatorische Gesamtgeschehen, die Finanzierungsentwicklung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung in ein jeweils kulturell geprägtes Zusammenspiel gebracht werden. Zudem werden die für die jeweiligen Planungskulturen typischen Spannungsfelder rekonstruiert, die auf ein Brüchigwerden eingespielter Wirklichkeitsichten, Werthaltungen und Relevanzsetzungen hinweisen. Die empirischen Analysen der einzelnen Planungskulturen zeigen deutlich ihre Rückbindung an organisationspezifisch gegebene

Rahmenbedingungen, das heißt ordnungspolitische Strukturen, Gesetzgebungen, Träger, Konkurrenzen, Kooperationspartner sowie jeweils relevante Adressaten und Teilnehmendenkreise. Die empirische Analyse legt offen, wie in den entwickelten Planungskulturen entlang der je gegebenen Bedingungen die jeweils relevanten Möglichkeitsspielräume der Angebotsplanung interpretativ ausgeleuchtet und entwickelt werden können. Damit zeichnen sich differenziertere Einsichten in den Wandel von Weiterbildungsorganisationen ab, als sie bisher verfügbar sind.

1. Theoretischer Bezugsrahmen

Die hier verfolgte Forschungsperspektive stellt die Weiterbildungsorganisation als relevanten Kontext für Entscheidungen über Weiterbildungsangebote und -programme in den Mittelpunkt. Diese Perspektivenwahl knüpft an die erwachsenenpädagogische Beobachtung einer „organisationsbezogenen Wende“ (Schäffter 1998, S. 37) bzw. einer zunehmenden Relevanz der Organisation als einer eigenständigen Steuerungsebene der Weiterbildung an. Des Weiteren wird die bisherige erwachsenenpädagogische Problematisierung des „schwierigen Verhältnisses“ von professioneller pädagogischer Handlungslogik und organisationaler Handlungslogik (vgl. Fuhr 1994) zum Anlass genommen, um eine Sichtweise zu umreißen, die das Problem in anderer Weise erkennbar – und damit womöglich auch anders bearbeitbar macht. An welchem erwachsenenpädagogischen Beobachtungs- und Erkenntnisstand setzt nun die im Folgenden vorzustellende Forschungsperspektive an?

1.1 „Organisation“ und „Pädagogik“ in der erwachsenenpädagogischen Diskussion

Infolge von staatlichen Deregulierungen und der damit verbundenen betrieblichen und rechtlichen Autonomisierung von Einrichtungen gewinnt die Organisationsebene der öffentlichen Weiterbildung an Bedeutung. Damit wird zugleich die Vorstellung eines professionellen pädagogischen Handelns, das sich unter dem Dach der Weiterbildungsorganisation weitgehend nach selbst gesetzten Werthaltungen, Orientierungen, Handlungsprinzipien vollzieht bzw. vollziehen sollte, brüchig. Die erwachsenenpädagogische Brisanz dieser Entwicklung besteht nicht nur darin, dass das in den 1970er Jahren politisch begünstigte und begonnene „Realprojekt“ der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung offensichtlich ins Stocken gerät. Die Brisanz besteht auch darin, dass damit die für die Erwachsenenpädagogik *selbst* konstitutiven Grundlagen rechtfertigungsbedürftig werden. Denn als wissenschaftliche Reflexionstheorie und Legitimationsinstanz insbesondere der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung (vgl. Schweikert 2007) ist die Erwachsenenpädagogik darauf angewiesen, eine erwachsenenpädagogisch bestimmte Handlungssphäre postulieren zu können. Nur so wird

es möglich, die besondere Eigenlogik pädagogischen Planungshandelns abzugrenzen und genauer zu bestimmen (vgl. Nittel 2000, S. 226). Bislang wird dies in der Erwachsenenpädagogik vor allem dadurch gewährleistet, dass Aussagen darüber generiert werden,

- in welchem Verhältnis das professionelle pädagogische Handeln zum organisatorischen Handeln steht bzw. wo mit konkurrierenden Wirklichkeitsdeutungen, Einschränkungen, Störungen oder gar Verhinderungen pädagogischen Handelns zu rechnen ist (vgl. Ufermann 1987; Nittel 1996), aber auch
- in welchen organisatorischen Problemhinsichten die pädagogische Handlungslogik nützlich sein könnte, um die Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit organisatorischen Handelns zu verbessern (vgl. Fuhr 1994; Schäffter 2003; Geißler 2005),
- wie speziell Weiterbildungsorganisationen strukturell und kulturell ausgestaltet sein sollten, um das Lernen Erwachsener pädagogisch effektiv und vor allem: im Sinne der Lernenden zu ermöglichen (vgl. Gnahs 2004; Dietrich 2007).

Bei den heute gegebenen strukturellen Bedingungen der professionellen pädagogischen Arbeit werden die Möglichkeiten, solche Aussagen zu erzeugen, jedoch zunehmend infrage gestellt. Augenscheinlich wird dies vor allem mit Blick auf die heute zum Teil gesetzlich vorgeschriebene Einführung von Qualitätsmanagementsystemen. Denn damit werden auf organisatorische Kohärenz, Effizienz und marktbewusste Prozessgestaltung hin sensibilisierte Beobachtungs- und Bewertungssysteme in Weiterbildungsorganisationen „implantiert“, die auf *alles* Geschehen in Weiterbildungsorganisationen angewendet werden. Im erwachsenenpädagogischen Kontext hat diese Entwicklung zu einer Schärfung des Blicks für die Unterschiedenheit von situativ bestimmter, personenbezogener professioneller pädagogischer Handlungslogik und auf Standardisierung und Verfahrensbildung hin ausgerichteter organisationaler Handlungslogik beigetragen (vgl. etwa Hartz/Meisel 2004, S. 120). Daran anknüpfend hat sich eine zum Teil scharf argumentierende Kritik formiert. Nittel (2000, S. 229) moniert etwa eine „eklatante Kategorienverwechslung“ von pädagogischen und organisatorischen Qualitätsbestimmungen im Qualitätsmanagement. Harney (2002) macht zudem darauf aufmerksam, dass diese „Verwechslung“ in der Weiterbildung strukturwirksam prozessiert wird – dies in Form der Vergabe von Qualitätszertifizierungen aufgrund von externen Evaluationen durch nichtstaatliche Zertifizierungsagenturen.

Das führe dazu, dass die Legitimations- und Ressourcengewinnung der öffentlichen Weiterbildung zunehmend davon abhängt, wie weit einzelne Organisationen Kriterien des Betriebs- und Markterfolgs erfüllen. Sukzessive verliere so das für die Hervorbringung von „Weiterbildung“ konstitutive Kriterium der professionellen Ermöglichung von Lernen und Bildung an Bedeutung.

Zudem belegen empirische Studien zur Veränderung von Aufgaben und Tätigkeitsstrukturen im professionellen pädagogischen Leitungs- und Planungshandeln, dass eine scharfe Abgrenzung der pädagogischen Handlungslogik gegenüber administrativen und betrieblichen Handlungslogiken zunehmend an Plausibilität verliert (vgl. Gieseke 2003 a; Robak 2003). So identifiziert Gieseke (2003 b, S. 194) das Entstehen von Überschneidungsbereichen zwischen wechselseitigen Verschränkungen von professioneller pädagogischer Planung und organisationsbezogenem Bildungsmanagement. Robak (2003, S. 137) verlässt das Differenzschema sogar, indem sie die Unterscheidung von pädagogischer und organisationaler Logik in einem „übergeordneten“ Differenzschema begreifbar macht. Ihren Untersuchungsergebnissen zufolge stehen Leitungskräfte in Weiterbildungsorganisationen heute vor der Aufgabe, die professionelle pädagogische Arbeit im Schnittpunkt von „pädagogisch-innerinstitutionellem Selbstanspruch“ und einen „finanziell-bildungspolitischen Außendruck“ zu profilieren.

In dieser Lage kommt die Erwachsenenpädagogik kaum mehr umhin, sich mit der Frage zu konfrontieren, wie weit es noch möglich ist, die für sie bislang grundlegende forschungs- und erkenntnisleitende Differenz von pädagogischem und organisationalem Handeln begründet beizubehalten bzw. inwieweit der Ausgangspunkt der erwachsenenpädagogischen Reflexion verändert werden muss. Auf die Möglichkeit für einen veränderten Zugriff weist Schäffter (2003, S. 61) hin: „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 ...“ Dieser Hinweis wird im Folgenden als Anlass genommen, zu einem soziologisch, genauer: systemtheoretisch begründeten Verständnis der pädagogischen Dimension von Weiterbildungsorganisationen zu kommen.

1.2 Weiterbildungsorganisationen zwischen pädagogischer Funktionsbestimmung und multireferenzieller Offenheit

Wenn man die Weiterbildungsorganisation, wie hier vorgeschlagen, als eigenständigen Steuerungskontext von Bildungs- und Lernmöglichkeiten begreift, dann erscheint eine Aufmerksamkeitsverlagerung auf das Wirken von eingeführten administrativen Verfahren und die Effekte betrieblicher Prozessgestaltung wenig ertragreich. Man kann so zwar nachverfolgen, welche Zwecke in Weiterbildungsorganisationen verfolgt, welche Ziele formuliert und organisatorisch durchgesetzt werden, und man kann die pädagogisch relevanten Wirkungen all dessen herausarbeiten. Es kann jedoch nicht schlüssig erklärt werden, welche Bedeutung die pädagogische Zwecksetzung von Weiterbildungsorganisationen im Verhältnis zu anderen möglichen und tatsächlich verfolgten Zwecken in Weiterbildungsorganisationen hat. Ebenso verengt sich durch die Fokussierung bereits entschiedener und organisatorisch durchgesetzter Verfahren und Regeln der Blick leicht auf das Leitungshandeln in Weiterbildungsorganisationen als das Sinn gebende und alles Geschehen in Weiterbildungsorganisationen prägende Handeln. Unterbelichtet bleibt so, dass die Wirklichkeit von Weiterbildungsorganisationen letztlich durch das systemische Zusammenwirken aller Ebenen, Bereiche und Akteure in der Organisation sowie in der relevanten Umwelt der Organisation zustande kommt, erhalten und verändert wird.¹ Schäffter (2003, S. 63) bezeichnet die Weiterbildungsorganisation daher als „ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen ... Nicht einzelne, herausgehobene Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als ‚pädagogisch‘ zu bezeichnen, sondern die Gesamtheit einer Weiterbildungsorganisation erfüllt ... eine spezifisch ‚pädagogische Funktion‘ ...“

Brauchbarer erscheint es daher, auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Weiterbildungsorganisationen in Betracht zu ziehen, die in den Organisationen zwar durch eigene Entscheidungen variiert und moderiert, nicht aber hergestellt oder abgeschafft werden können. Zudem erscheint es plausibel, von einer organisationsintern entwickelten Form auszuge-

¹ Dies bestreitet nicht, dass das Geschehen in Weiterbildungsorganisationen, wie häufig betont wird, stark von der Führungskompetenz und Persönlichkeit der Leitungskräfte abhängt.

hen, die sicherstellt, dass das Geschehen in Weiterbildungsorganisationen auf eine pädagogische Leistungserbringung hin reflektiert und verständlich gemacht wird. Eine solche Perspektive ermöglichen insbesondere systemtheoretische Überlegungen zur Bildungsorganisation sowie zur Problematik der Multireferenzialität von Organisationen im Kontext der funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Tacke 2001).

In systemtheoretischer Sicht sind Bildungsorganisationen grundlegend als kommunikativ hervorgebrachte soziale Systeme anzusehen, die sich sinnhaft von ihrer gesellschaftlichen Umwelt, von der Interaktionsumwelt sowie von anderen Organisationen unterscheiden. Vorausgesetzt wird also, dass Bildungsorganisationen „eine Grenze ziehen, jenseits der andere Erwartungen gelten“ (Tacke 2004, S. 26). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Bildungsorganisationen – unabhängig davon, unter welchen spezifischen strukturellen und institutionellen Bedingungen sie operieren und welche Strukturmuster sie intern entwickeln – als Organisationen auf der Basis von kommunizierten Entscheidungen zustande gebracht und durch ein Netzwerk selbst erwirkter Entscheidungen erhalten und verändert werden (vgl. Luhmann 1988).

Als Entscheidungen werden dabei weder willentliche, mehr oder weniger rationale Wahlhandlungen gefasst, sondern kommunikative Ereignisse, die „auf eine an sie gerichtete Erwartung reagieren“ (Luhmann 1984, S. 594). Es wird dabei betont, dass Entscheidungen organisatorisch nicht determinierbar sind. Eine zentrale Anforderung in Organisationen besteht deshalb darin, zu gewährleisten, dass Entscheidungen keine überraschenden Einzelereignisse bleiben, sondern miteinander verknüpft und in Entscheidungsstrukturen überführt werden. Dies geschieht durch die Entwicklung von differenzierten Entscheidungsprogrammen, das heißt „Erwartungen die für mehr als nur für eine Entscheidung gelten“ (Luhmann 1997, S. 842). Programme können als organisationsintern entwickelte „Regulative für richtiges Entscheiden“ (Tacke 2004, S. 28) begriffen werden. Programme geben vor, welche Ereignisse in der Organisation als Anlässe zu behandeln sind, die Entscheidungen erforderlich machen und auf welche organisatorisch formulierten Ziele hin Entscheidungen zu treffen sind. Programme sichern in diesem Sinn nicht nur den bloßen Fortgang des Entscheidungsgeschehens ab, sondern sorgen als organisationsinterne Regulative auch dafür, dass Entscheidungen in Orientierung an intern entwickelten Vorgaben getroffen werden. In diesem Sinn konsti-

tuieren sich Organisationen als operativ geschlossene, selbstreferenzielle Entscheidungszusammenhänge.

Die Frage, wie und woraufhin speziell Bildungsorganisationen Entscheidungsprogramme entwickeln, wird von Luhmann selbst unter dem Gesichtspunkt der operativen Bedeutung der Organisation für die Funktionssysteme der Gesellschaft (z. B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht usw.) beantwortet. Das Augenmerk richtet sich hier auf die Entwicklung von Organisationen *innerhalb* von Funktionssystemen (vgl. Luhmann 1997, S. 840 f.). Dementsprechend sind Bildungsorganisationen als Organisationen des Erziehungs- oder Bildungssystems² zu beobachten. Das heißt, sie entwickeln Handlungs- und Entscheidungsprogramme, die in den Organisationen die Operationalisierung der Bildungsfunktion in handhabbare Zielsetzungen und Aufgaben zur Ermöglichung von Bildungs- und Lernprozessen gewährleisten. Diesem Verständnis zufolge sind Bildungsorganisationen durch solche Handlungs- und Entscheidungsprogramme charakterisiert, die auf die Bestimmung von pädagogischen Zielen und Aufgaben gerichtet sind, die ihrerseits die Verbesserung des – individuell wie gesellschaftlich nachvollziehbaren – Erfolgs von Bildungsbemühungen im Visier haben (Luhmann/Schorr 1988, S. 464 ff.).

Diese Weise der Sinn- und Funktionsbestimmung von Bildungsorganisationen macht die konstitutive Rückgebundenheit von Bildungsorganisationen an das Funktionsprimat der Bildung deutlich. Allerdings zeichnen sich mit Blick auf empirisch beobachtbare strukturelle Veränderungen im Bildungssystem theoretische Erweiterungsnotwendigkeiten ab. Die von Luhmann vorgeschlagene Betrachtungsweise erscheint als stark fokussiert, wenn als empirischer Hintergrund der Theoriebildung nicht mehr vornehmlich Organisationen des staatlichen Bildungswesens, wie insbesondere Schulen, herangezogen werden, sondern zunehmend vernetzte Bildungsstrukturen, die durch das Zusammenwirken von individuellen und organisierten Akteuren aus unterschiedlichen Funktionssystemen (z. B. Politik, Wirtschaft, Bildung, Kultur) hervorgebracht und erhalten

2 Zur Unterscheidung beziehe ich mich auf Lenzen und Luhmann (1997, S. 7): „Das Erziehungssystem heißt mit anderem Namen auch Bildungssystem. ... Wem ein System, zum Beispiel die Politik, keine Erziehung zumuten will, dem kann es Bildung anbieten. Erziehung ist daher im typischen Falle nur für Kinder oder heranwachsende vorgesehen. Alle anderen können Bildungsangebote nutzen – oder auch nicht.“

werden (vgl. Nuissl u. a. 2006; Kussau/Brüsemeister 2007; Solzbacher/Minderop 2007). Vor diesem Hintergrund kann und muss davon ausgegangen werden, dass in Bildungsorganisationen die Ausrichtung interner Operationen am Funktionsprimat der Bildung unter der Bedingung von stets mit zu beobachtenden „funktionalen Interferenzen“ erfolgt.

Ansatzpunkte für eine mögliche Perspektivenerweiterung liefern neuere organisationstheoretische Überlegungen. Sie behandeln die von Luhmann vorgeschlagene „funktionssystemspezifische Organisationstheorie“ nicht als *ultima ratio*, sondern als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen (vgl. Schimank 1997, S. 313). Dazu muss der systemtheoretische Theorierahmen nicht überschritten werden. Die hier angesprochenen organisationstheoretischen Perspektiven können auf den von Luhmann (1997, S. 841 f.) hervorgehobenen Aspekt zurückgreifen, dass Organisationen niemals „alle Operationen des Funktionssystems an sich ziehen und als eigene durchführen“ können. So etablieren Organisationen gegenüber den Funktionssystemen, an denen sie jeweils ihre internen Operationen ausrichten, Grenzen; sie konstituieren nach innen hin eigenständige Formen der Selektion und Verarbeitung von Umweltereignissen und -informationen bzw. eine organisatorische „Eigenwelt“. Baecker (1999, S. 317) formuliert dies wie folgt: „Eine Organisation bestimmt sich aus ihrer Differenz zur Umwelt, und zwar aus ihrer Differenz zu unterschiedlichen und möglicherweise wechselnden Umwelten. Sie ist keine Form gewordene Idee, sondern Form gewordene Differenz. Und das bedeutet, dass sie auf der Innenseite nach Möglichkeiten sucht, zu beobachten, was auf der Außenseite geschieht und wovon man nur weiß, dass es sich in allen Hinsichten von dem unterscheidet, was auf der Innenseite geschieht.“

In dieser Beschreibung wird zudem darauf aufmerksam gemacht, dass Organisationen ihre eigene Reproduktion durch die Berücksichtigung einer Mehrzahl von Umweltbeobachtungen zu sichern suchen, die in systemtheoretischer Sicht als Bezugnahmen auf verschiedene funktionssystemspezifische Umwelten gedacht werden. In neueren organisationstheoretischen Arbeiten wird dieser Gedanke ins Grundlegende gewendet. Die gesellschaftliche Bedeutung von Organisationen wird nicht mehr nur darin gesehen, dass Organisationen verdichtete Operationen von Funktionssystemen gewährleisten; sie wird auch und vor allem darin gesehen, dass Organisationen gerade, weil sie ihre Reproduktion

aus einer Differenz zu den Funktionssystemen der Gesellschaft heraus sichern, in sich strukturelle Kopplungen *zwischen* unterschiedlichen funktionssystemspezifischen Belangen ermöglichen (vgl. Lieckweg 2001; Schimank 2001).

Weiterbildungsorganisationen scheinen dabei solche strukturellen Kopplungen in besonderer Weise zu unterstützen. Mit Blick auf die institutionellen Einbettungs- und Steuerungskontexte von Weiterbildungsorganisationen wird dies deutlich. Demnach können sich Weiterbildungsorganisationen nicht ausschließlich der Reproduktion von Bildung verpflichten, sondern sind gehalten – je nach Trägerschaft – einen darüber hinausgehenden Beitrag zur Reproduktion einer oder mehrerer weiterer gesellschaftlicher Funktion(en) (z. B. Wirtschaft, Politik, Religion, Kunst, Sport, Gesundheit usw.) zu leisten (vgl. Harney 1997). So gewährleisten Weiterbildungsorganisationen beispielsweise durch das Angebot von beruflichen Fortbildungen nicht nur die Reproduktion von Bildung, sondern tragen auch zum Erhalt der wirtschaftlichen Produktivität von Betrieben bei (vgl. etwa Kurtz 2002). Zudem sind Weiterbildungsorganisationen – im Schema der funktionalen Differenzierung betrachtet – aufgrund des Erfordernisses, anteilig eigene Einnahmen unter Marktbedingungen zu erwirtschaften, immer schon im Schnittpunkt von Bildungs- und Wirtschaftssystem angesiedelt.

Damit sollte zugleich auch erkennbar werden, dass die organisatorische Ermöglichung „intersystemischer“ Kopplungen keine einfach wählbare Zielsetzung ist. Wählbar ist – beispielsweise in Weiterbildungsorganisationen – allenfalls die funktionssystemspezifische Ausrichtung (z. B. als beruflich-betriebliche Bildung, politische Bildung, Gesundheitsbildung, kirchliche Bildung usw.) sowie der Verzicht auf spezifische funktionale Kopplungen zugunsten des Aufbaus struktureller Kopplungen von Weiterbildung und Person (z. B. in Form von allgemeiner Weiterbildung) (vgl. Harney 1997, S. 112). Die Herstellung struktureller Kopplungen selbst ist jedoch eine für Organisationen substantiell bedeutsame und damit nicht entscheidbare Implikation organisatorischer Strukturbildung und Reproduktion im Kontext der funktional differenzierten Gesellschaft.

Die durch Organisationen geleisteten strukturellen Kopplungen liegen im Erfordernis der Organisationen begründet, die Bedingungen der *eigenen* Reproduktion durch einen internen Struktur- bzw. Komple-

xitätsaufbau zu sichern. Der interne Strukturaufbau ermöglicht, dass sich in Organisationen „ausgewählte Problemhinsichten ... zur Geltung bringen können“ (Baecker 1999, S. 11). Dies wiederum begünstigt in der Umwelt unterschiedliche organisationsbezogene Funktionalitäts- und Leistungszurechnungen (vgl. Schimank 2005, S. 27 f.). So gesehen, etablieren sich Organisationen ab einem bestimmten Komplexitätsgrad grundlegend als multireferenzielle Systeme, die ihre Reproduktion durch die entscheidungsbasierte Einbeziehung und Koordination einer Mehrzahl von funktionalen Umweltbezügen sichern – dies bei Inkaufnahme eines „anhaltenden Konfliktpotenzials“ (vgl. Tacke 2004, S. 23 f.).

In dieser Betrachtungsweise bilden Weiterbildungsorganisationen gegenüber den Funktionssystemen der Gesellschaft grundlegend eigenständige Wirklichkeiten aus. Sie positionieren sich im Schnittfeld von unterschiedlichen Umwelt- bzw. funktionssystemspezifischen Sinnbezügen und tragen diesem Umstand durch entsprechende organisationsinterne Strukturbildungen Rechnung (vgl. Kuper 2001). So werden in Weiterbildungsorganisationen aus organisatorischen Reproduktionsnotwendigkeiten heraus differenzielle Strukturen entwickelt – etwa entlang

- von beobachteten gesamt- und innergesellschaftlichen Bildungsproblemen und -bedarfen (Funktionsbezug: Bildung),
- eines ermittelten Bedarfs der Verbreitung und Vermittlung von ausgewählten wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Wissensformen und Kompetenzen (Funktionsbezug: Wissenschaft),
- von politisch-rechtlichen Vorgaben zur Ermöglichung von Weiterbildung (Funktionsbezüge: Politik, Recht, Verwaltung),
- von Erfordernissen der Ressourcenallokation und -verwendung (Funktionsbezug: Wirtschaft).

Es ist daher zu vermuten, dass die Übernahme des Funktionsprimats der Bildung in Weiterbildungsorganisationen weder selbstverständlich noch unproblematisch ist. Wahrscheinlicher ist, dass die für Weiterbildungsorganisationen relevante Entscheidung, das Handeln primär an pädagogischen Gesichtspunkten auszurichten, ein durchgängiges und immer wieder neu zu verhandelndes Problem darstellt. Weiterbildungsorganisationen sind so also mit der „Daueraufgabe“ konfrontiert, ihren pädagogischen Funktionsbezug zu wahren *und* dabei eine multireferenzielle „Umweltoffenheit“ zu erhalten.

Dies spricht für ein unvermeidbar „unruhiges“ und konfliktgeladenes Binnengeschehen von Weiterbildungsorganisationen. Damit taucht zugleich die Frage auf, wie bzw. mit welchen Vorkehrungen Weiterbildungsorganisationen ihre pädagogische Funktionsbestimmung stabilisieren können, ohne ihre reproduktionsnotwendige multireferenzielle Offenheit einzuschränken. In diesem Zusammenhang lohnt nochmals ein Blick auf die bereits angesprochene Funktion von Entscheidungsprogrammen in Organisationen.

1.3 Das pädagogische Programm als Medium der Steuerung in Weiterbildungsorganisationen

Organisatorische Programme wurden im Vorangegangenen bereits als Regulative für das „richtige“ bzw. das organisatorisch gewünschte und gewollte Entscheiden vorgestellt. Wenn nun die im vergangenen Abschnitt vorgestellte Perspektive auf Weiterbildungsorganisationen angelegt wird, dann besteht die Anforderung darin, Programme so zu entwickeln, dass sie im tagtäglichen Handlungsgeschehen von Organisationen helfen, angesichts von multiplen, mithin mehrdeutigen und vielschichtigen Verwobenheiten der Organisation mit ihren innergesellschaftlichen Umwelten zu brauchbaren, weiterführenden bzw. viablen Entscheidungen zu kommen. Dies gilt auch und insbesondere für jenes Programm, das in Weiterbildungsorganisationen das bildungsbezogene produktive „Kerngeschehen“, also die Auswahl und Entwicklung von durchzuführenden Bildungsangeboten reguliert – das pädagogische Programm. Angesprochen ist hiermit weniger das in Programmheften, Veranstaltungskatalogen und Fortbildungsankündigungen materialisierte Leistungsangebot von Weiterbildungsorganisationen, sondern vielmehr das „hinter“ dem offensichtlichen Angebot liegende Selektions- und Strukturierungsprinzip (vgl. Gieseke 2003 b, S. 189).

Die organisatorische Funktion des pädagogischen Programms präzisiert Kuper (2004, S. 147 f.) als „organisationsintern verfügbare Orientierungsgrundlage“. Organisationsintern reguliert das pädagogische Programm somit Planungs- und Entscheidungsprozesse, die direkt oder indirekt auf die „pädagogische Produktion“ bzw. die Verwirklichung von Bildungsangeboten bezogen sind. Gleichzeitig wird das pädagogische Programm so zur Reflexionsgrundlage, wenn es um die organisationsinterne Bestimmung des Umweltverhältnisses von Weiterbildungsorganisationen geht,

wenn also zu klären ist, für welche Umweltereignisse und Erwartungen eine Weiterbildungsorganisation aufgeschlossen ist und Leistungsmöglichkeiten und -bereitschaften vorhält.

Nach innen, also in das Organisationsgeschehen hinein wirkt das pädagogische Programm wie eine Art Filter, der mitsortiert, welche Ereignisse für die bildungsbezogene Arbeit einen Informationswert haben und welche nicht. Es garantiert so einen Möglichkeitsspielraum für das pädagogische *sensemaking* (vgl. Weick 1985) in Weiterbildungsorganisationen. Gleichzeitig wirkt das pädagogische Programm nach außen hin als eine „Appellationsinstanz, mit der sich die Organisation zu ihren Umwelten positioniert und damit einerseits eigene Ansprüche auf eine pädagogische Deutung von Ereignissen in diesen Umwelten anmeldet und andererseits aus den Umwelten heraus reklamierbaren Erwartungen an die eigenen Leistungen eine Adresse gibt. Das Programm wird darüber zum Korrektiv der Selektion von Umweltkontakten sowohl in Relation zur gesellschaftssysteminternen als auch in Relation zur organisationsinternen Umwelt“ (Kuper 2004, S. 148).

Das pädagogische Programm wird so als eine in Weiterbildungsorganisationen entwickelte „Referenzgröße“ für die Regulierung des organisatorischen Innen- und Außenverhältnisses bzw. als „Medium der Steuerung“ (ebd.) dieses Verhältnisses begreifbar. Mit dem hier gewählten Medienbegriff ist dabei zugleich der Verweis auf die durch das pädagogische Programm ermöglichte Selbstbezüglichkeit von Weiterbildungsorganisationen angesprochen. Denn Kuper bezieht sich auf einen konstruktivistisch-systemtheoretischen Medienbegriff (vgl. dazu ausführlich: Fuchs 1994, S. 19 ff.). Demnach sind Medien „Sinnformen, die aufgrund systemabhängigen Unterscheidens ausschließlich in Systemen generiert und zum Zwecke der Formbildung benutzt werden“ (Bardmann 1998, S. 9 f., Herv. i. O.). In dieser medientheoretischen Sicht lässt sich das Verhältnis von pädagogischem Programm und dem konkreten Leistungsangebot in Weiterbildungsorganisationen wie folgt beschreiben: Weiterbildungsorganisationen sind dynamische Gebilde, die sich – teils „beiläufig“, teils reflektiert und systematisch – in der Zeit entwickeln und verändern (vgl. von Küchler/Schäffter 1997, S. 73 ff., exemplarisch: von Küchler 2007). Insbesondere in Bezug auf ihr jeweiliges Leistungsangebot und die zu seiner Realisierung erforderlichen organisatorischen Voraussetzungen betreiben Weiterbildungsorganisationen eine fortlaufende,

entschiedene und reflektierte Planung und Entwicklung. Dabei wird das pädagogische Programm zum einen als Steuerungsmedium der Auswahl und Entwicklung von einzelnen Angeboten bis hin zum strukturierten Gesamtleistungsangebot orientierend zugrunde gelegt. Zum anderen bleibt das pädagogische Programm von den konkreten Bemühungen der Planung und Entwicklung nicht unberührt.

Der Grund hierfür liegt darin, dass die Angebotsplanung selbst als ein Entscheidungsprozess zu begreifen ist, der sich gegenüber „einfachen“ Handlungsentscheidungen in Weiterbildungsorganisationen durch eine mitlaufende Selbststeuerung auszeichnet. Charakteristisch für die Planung von Angeboten – wie für Planungsprozesse überhaupt – ist also die Verbindung von kommunikativen Handlungs- und darauf bezogenen Beobachtungsoperationen bzw. – in der Terminologie Heinz von Foersters (1985) – das Prozessieren von Beobachtungen erster und zweiter Ordnung. So kann die Angebotsplanung unter dem Gesichtspunkt ihres Vollzugs betrachtet werden. Hier rückt die Planung als ein strukturierter und koordinierter Kommunikations- und Entscheidungsprozess in den Blick. Die Planung nimmt dabei, wie etwa die Arbeitsplatzanalyse von Robak (2002) zeigt, die Gestalt eines kognitions- und kommunikationsintensiven, kontextabhängigen und situationsgebundenen, kooperativen Handlungsprozesses an. Ihre Identität als *Planung* – etwa im Unterschied zur *Ausführung* – gewinnen Angebotsplanungen jedoch erst unter dem Gesichtspunkt, dass die jeweiligen Kommunikationen, die getroffenen und zu treffenden Entscheidungen ihrerseits beobachtet, geprüft und ausgewertet werden. Dabei werden bei diesen Beobachtungs- und Prüfprozessen wahrscheinlich sowohl auf Erfahrung und Berufspraxis basierende wie auch pädagogisch konsensfähige professionelle Wissensbestände aktiviert und bearbeitet.

Angebotsplanungen sind somit organisationsinterne Prozesse, die eine Mehrzahl von Bedingungen, Erfordernissen und Möglichkeiten des Planens in Betracht ziehen und diese aufeinander beziehen. Es geht in Angebotsplanungen also stets auch um das Aushandeln und auch Aushalten von Widersprüchen, um das Erhalten und Erschließen von Möglichkeiten und nicht selten um das Erkennen, dass programmatisch Wünschenswertes und prinzipiell Machbares unter je beobachteten Rahmenbedingungen nur zum Teil oder nicht durchführbar ist.

Die je ausgewählten und zur Durchführung geplanten Angebote verweisen daher immer auch auf vorgängige Beobachtungen und Bewertungen von „konzeptionellen Ideen, Umsetzungsmöglichkeiten, Kontinuitäten und Veränderungen in der Bildungsnachfrage, Ideen des Wirkens der jeweiligen Weiterbildungsorganisation“ (Gieseke 2003 b, S. 190 f.) usw. Zur Durchführung geplante Angebote beinhalten – auch wenn dies in Ankündigungstexten nicht immer expliziert wird – mithin stets Hinweise auf Adressaten- oder Zielgruppenorientierungen, raumzeitliche und methodische Festlegungen; sie verweisen auf politisch-rechtliche Bedingungen ihrer Möglichkeit (deutlich z. B. bei Bildungsurlaubsangeboten), auf spezielle Finanzierungsbedingungen (z. B. öffentliche Bezuschussung, Bildungsgutscheine, Kofinanzierung durch Partner usw.). Daher ist das zu einem je gegebenen Zeitpunkt zur Aneignung bereitgestellte Leistungsspektrum einer Weiterbildungsorganisation nicht einfach eine Umsetzung des Sinnhorizonts und Möglichkeitsspielraums, den das pädagogische Programm vorzeichnet. Das Leistungsspektrum kann vielmehr als das Resultat der Beobachtung der Differenz von organisatorischen Planungsbedingungen, in der Umwelt beobachteten Planungsanregungen und pädagogisch-programmatisch entwickelten Planungsmöglichkeiten – und deren Bewertung im Hinblick auf „Machbarkeiten“ betrachtet werden.

Dies kann im Effekt dazu führen, dass die Möglichkeiten des pädagogischen Programms

- in Anbetracht von stabilen organisatorischen und externen Faktoren einfach fortgeschrieben werden,
- vor dem Hintergrund veränderter organisatorischer und bzw. oder externer Faktoren überschritten werden – so etwa in Form von innovativen oder experimentellen Angeboten,
- angesichts von veränderten organisatorischen und externen Faktoren nicht mehr ausgeschöpft werden – so zum Beispiel in Form des Verzichts auf die Planung von Angeboten, für die zum Planungszeitpunkt keine ausreichende Nachfrage beobachtet werden kann.

Zieht man hier die Tatsache hinzu, dass sich Phänomene der Über- und Unterschreitung der Möglichkeiten des pädagogischen Programms in der Zeit ebenfalls entwickeln und teilweise wiederum stabilisiert werden, dann wird nachvollziehbar, dass Veränderungen des pädagogischen Programms nicht allein dann erfolgen, wenn dies in Weiterbildungs-

organisationen explizit reflektiert und zur Entscheidung gebracht wird. Vielmehr zeigt sich, wie im Verlauf konkreter Planungsprozesse auch das „dahinter“ liegende pädagogische Programm unvermeidbar verändert wird. Es ist insofern von einem dynamischen zirkulären Wechselverhältnis (vgl. Dupuy/Varela 1991) zwischen der praktischen Planung des Leistungsangebots und der Entwicklung des pädagogischen Programms als planungsrelevanter Orientierungsgrundlage auszugehen.

1.4 Schlussfolgerungen für die empirische Forschung

Auf der Grundlage des skizzierten, systemtheoretisch fundierten Verständnisses der Weiterbildungsorganisation und der Beschreibung des pädagogischen Programms als zentrale und zugleich dynamische Referenz der Regulierung des organisatorischen Selbst- und Umweltverhältnisses kann der bisherigen erwachsenenpädagogischen Forschung eine alternative Perspektive zur Seite gestellt werden.

Es geht in der hier umrissenen Sicht nicht mehr darum, pädagogisches Planungshandeln in Weiterbildungsorganisationen anhand einer postulierten Differenz von organisationaler und pädagogischer Handlungslogik nachzuvollziehen. Stattdessen wird von einem gesellschaftlichen und – darin eingeschlossen – einem funktionalen Bezug der Weiterbildungsorganisationen auf das Bildungssystem ausgegangen, der organisationsintern mit der Entwicklung eines pädagogischen Programms zum Ausdruck gebracht wird. Daran anknüpfend richtet sich das Augenmerk der Forschung weniger darauf, wie sich Artikulationschancen „des Pädagogischen“ unter dem Einfluss einer organisationalen Handlungslogik verengen oder erweitern. Vielmehr kann – ohne eine bestimmte Beziehung von Organisation und Pädagogik voraussetzen zu müssen – der forschende Blick auf die „evolutionäre“ Entwicklung des pädagogischen Programms von Weiterbildungsorganisationen verlagert werden.

In der hier vorgeschlagenen Sichtweise erklären sich Veränderungen des pädagogischen Programms nicht mehr vornehmlich aus einem interessen geleiteten rationalen Handeln von Führungskräften und pädagogischem Personal. Vielmehr werden Programmentwicklungen als Resultate von organisationsinternen Prozessen der Selbst- und Umweltbeobachtung und -anpassung aufgefasst, die ihrerseits im pädagogischen Programm eine Referenzgröße finden. Deutlicher als bisher rückt damit das komplexe

und dynamische Bedingungsgefüge von Gesellschaft, Bildungssystem, Weiterbildungsorganisation und pädagogischem Programm als Ausgangsannahme für den empirischen Nachvollzug von Programmentwicklungen in der Weiterbildung in den Blick.

Das erkenntnisbezogene Ziel einer hieran anschließenden empirischen Forschung ist es, Veränderungen des pädagogischen Programms in Weiterbildungsorganisationen aufzuzeigen, die vor dem Hintergrund der heute beobachtbaren strukturellen Veränderungen im Weiterbildungsbereich als „typisch“ auffallen. Dabei bietet es sich an, in der empirischen Forschung vor allem solche strukturellen Veränderungen aufzugreifen, von denen erwartet werden kann, dass sie in Weiterbildungsorganisationen als unübergehbare Perturbation bzw. als Störung des bisher als normal angesehenen Organisationsgeschehens, einschließlich der je entwickelten pädagogischen Programme auffallen. Der empirischen Forschung eröffnet sich so die besondere Gelegenheit zum Nachvollzug, wie in Weiterbildungsorganisationen derartige Störungen aufgegriffen und im Hinblick auf die „Re-Normalisierung“ des Organisationsgeschehens bearbeitet werden.

Gemäß der eingangs skizzierten Problematik des Vordringens von wirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern dürften Weiterbildungsorganisationen heute unvermeidbar damit befasst sein, ihre organisatorische, mithin pädagogisch-programmatische Verfasstheit unter dem Gesichtspunkt zu reflektieren, wie es gelingen kann, pädagogische Ansprüche und wirtschaftliche Erfordernisse in instruktive Orientierungen für die Planung von Angeboten zu übersetzen. Ebenso wurde eingangs der darauf bezogene Orientierungsbedarf der Praxis wie auch der erwachsenenpädagogischen Reflexion angesprochen.

Im Folgenden wird daher die noch weithin offene Frage nach empirisch nachvollziehbaren Verknüpfungen von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen bei der Planung von Angeboten zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht. Es gilt dabei, die empirische Forschung so anzulegen, dass die Besonderheiten des einzelnen Falls überschritten *und* pauschale Entwicklungsaussagen vermieden werden können (vgl. Schrader 2006). Um dies zu ermöglichen wird im Folgenden vorgeschlagen, die empirische Forschung als Analyse von organisationsspezifischen Planungskulturen anzulegen.

2. Analyseperspektive

Die hier vorgestellte Analyseperspektive basiert auf der Vermutung, dass die heute beobachtbaren Veränderungen in den wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung Auswirkungen auf die Entwicklung des je organisationsspezifisch entwickelten pädagogischen Programms haben. Um diesen Entwicklungen bzw. Veränderungen empirisch nachzugehen, wird eine Analyseperspektive in Anschlag gebracht, die die Aufmerksamkeit der Forschung auf den Nachvollzug der *Art und Weise* konzentriert, wie man in Weiterbildungsorganisationen beginnt, sich auf die gleichzeitige Behandlung von pädagogischen Ansprüchen und wirtschaftlichen Erfordernissen im Kontext der Angebotsplanung einzustellen.

Den Ausgangspunkt für diese Analyseperspektive bilden organisationssoziologische Überlegungen zur Vereinbarung eines systemtheoretischen Organisationsverständnisses mit forschungsbezogenen Kulturkonzeptionen (vgl. Bardmann 1994). Sie eröffnen die Möglichkeit, die empirische Forschung konsequent auf die Rekonstruktion der Deutungs- und Interpretationszusammenhänge hin auszurichten, mit deren Hilfe sich Leitungskräfte und pädagogisches Personal in Weiterbildungsorganisationen auf Veränderungen in der Umwelt wie auch auf damit verbundene interne Um- und Neuorientierungen einzustellen beginnen.

2.1 Kultur als Ebene der Wirklichkeitserzeugung in Organisationen

Wenn man, wie hier vorgeschlagen, die Kultur als Bezugspunkt der empirischen Analyse in Betracht zieht, dann impliziert dies den Bezug auf eine autonome Sinn- und Wirklichkeitserzeugung in Organisationen. Das bezieht sich nicht nur auf die Tatsache, dass das, was in Organisationen Geltung hat und haben soll, qua Entscheidung festgelegt und mit Hilfe von Entscheidungsprogrammen orientiert wird. Der Rekurs auf Kultur bezieht sich vielmehr auf den darüber hinausgehenden Umstand, dass das Geschehen in Organisationen fortlaufend durch die Organisationsmitglieder beobachtet, bewertet wird – und dies auf der Grundlage von Werthaltungen, Überzeugungen, normativen Orientierungen,

eingespielten Meinungen, Begründungen, Handlungsrezepten, kurz: Deutungen, die in tagtäglichen Arbeitspraktiken und Kommunikationen entwickelt werden. Das Wirken von Kultur verleiht dem organisatorischen Geschehen und den hier geltenden Handlungserwartungen wie -zumutungen kognitiv und kommunikativ handhabbaren Sinn. Mit dem Rekurs auf Kultur wird also eine Beobachtungsebene vorausgesetzt, die das entschiedene und „programmierte“ Geschehen in Organisationen in einem weiter gefassten Sinn- und Bedeutungszusammenhang begreifbar und behandelbar macht.

Im Kontext der systemtheoretischen Beschäftigung mit Organisationen ist der Rekurs auf die „Organisationskultur“ insofern von Bedeutung, dass er hilft, die Reproduktion der Organisation auch angesichts von Rationalitätsdefiziten und nicht entscheidbaren Problemsituationen theoretisch zu begründen. Hierzu wird Kultur als diejenige Ebene in Betracht gezogen, die in Organisationen ein nichtbeliebiges und nichtdeterminiertes, also kontingentes Handeln bzw. Entscheiden gewährleistet. Kultur meint dabei kein abstraktes Werte- oder Normengerüst, sondern bezieht sich auf die fortlaufende kommunikative Sinnverarbeitung und Bedeutungsgenerierung (vgl. Bardmann 1994, Hörning/Dollhausen 1997, S. 61 ff.). So lokalisiert beispielweise Hörning (1999, S. 85) Kultur „nicht so sehr in spezifisch abgehobenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen ... als vielmehr in den menschlichen Praktiken, die in den jeweiligen sozialen Handlungskontexten eingesetzt werden und in denen kulturelle Vorannahmen und Wissensbestände – oft implizit – eine große Rolle spielen.“

Dieses prozessuale Verständnis von Kultur wird in der Systemtheorie der Organisation herangezogen, um deutlich zu machen, dass in Organisationen die Grundlagen bzw. Prämissen der Kommunikation von Entscheidungen nicht durchgängig entscheidbare Prämissen sind, wie zum Beispiel organisatorische Zielsetzungen, Strategien, Pläne usw. Vielmehr wird organisatorisches Entscheiden auch durch organisationspezifische, jedoch unentscheidbare Prämissen orientiert. So betont Bardmann (1994, S. 368 f.) im Rekurs auf die Kultur von Organisationen „dass Entscheidungen im Organisationskontext nicht einfach qua Entscheidungen als Entscheidungen angesehen werden, sondern immer auch aufgrund kultureller Konventionen und Gepflogenheiten. Organisationen bestehen somit nicht nur aus Entscheidungen, sondern auch und vor allem aus nichtentscheidungsmäßigen Deutungs- und Interpretationsleistungen“.

Der Kulturbegriff verweist also auf die Differenz von entscheidbaren und unentscheidbaren Entscheidungsprämissen. Die organisatorische Relevanz dieser Differenz erklärt Luhmann (2000, S. 241) damit, dass nicht für alle Probleme, die in Organisationen auftauchen, entschiedene Prämissen vorliegen, nach denen gehandelt werden kann. Bei solchen Problemen entsteht dann Kultur im Sinne der Aktivierung von Sinnkonstruktionen, die – anders als auf Eindeutigkeit ausgerichtete Entscheidungen – auch Unschärfen, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchliches plausibel und somit behandelbar machen. So gelingt es der Organisation, bei internen Meinungsverschiedenheiten und Konflikten nach außen hin eine Einheit zu symbolisieren – hier regelt die Organisationskultur „how to make faces ohne die Mitglieder zu verpflichten, daran zu glauben“ (ebd.). Bardmann (vgl. 1994, S. 365) betont ähnlich die Bedeutung von Kultur als einer Weise der kommunikativen Hervorbringung von Sinn und Identität, die nicht auf einer zugrunde liegenden Wahrheit oder Rationalität oder deren Überprüfung basiert. Vielmehr verweist kulturelle Sinn- und Wirklichkeitserzeugung auf habituell und routinemäßig eingespielte, zum Teil auch ritualisierte und in Zeremonien gegossene soziale Praktiken, die in Organisationen dazu beitragen, unvermeidbare Rationalitätslücken und -defizite, Nichtbegründbares und eben Nichtentscheidbares zu überbrücken. Kultur orientiert und bindet somit die Reproduktion der Organisation auch dann, wenn für aktuelles Handeln und Entscheiden keine abgesicherten Entscheidungsgrundlagen verfügbar sind.

Dabei kann vermutet werden, dass gerade in Weiterbildungsorganisationen, die mit einem strukturell bedingt hohen Konfliktpotenzial ausgestattet sind, Kultur als Modus der Absicherung des „Weitermachens“ eine besondere Relevanz gewinnt. Es ist, so gesehen, ein Zeichen für Organisationskultur, wenn in Weiterbildungsorganisationen angesichts steigender Ressourcenknappheit und Planungsunsicherheit auch unkonventionelle Wege gesucht werden, um ein verlässliches Leistungsangebot auf die Beine zu stellen. Es ist ebenfalls ein Zeichen von Organisationskultur, wenn bei geringer Nachfrage und steigenden Ausfallquoten von Angeboten die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung und ihre Organisationen eingeklagt wird. Es gehört zur Kultur, wie man mit Bedingungen, Umständen umgeht, wie man sie begründet, Vorwürfe und Schuld zuweist, aber auch, wie man neue Fluchtpunkte und Möglichkeiten des Handelns erschließt. Baecker (1999, S. 108 ff.) sieht die Relevanz der Kultur dementsprechend auch als das in Organisationen

entwickelte und mitgeführte Wissen um die Kontingenz organisatorischer Entscheidungen.

Ausgerüstet mit diesem Verständnis von Kultur bzw. Organisationskultur kann nun der Blick auf Planungskulturen in Weiterbildungsorganisationen geschärft werden.

2.2 Planungskultur als analytischer Bezugspunkt der Forschung

Der Begriff der *Planungskultur* wird hier als jener Ausschnitt der Organisationskultur gefasst, der hilft, den forschenden Blick speziell auf die sozialen Praktiken zu lenken, mit denen die Planung von Angeboten in Weiterbildungsorganisationen als sinnhaftes Geschehen kenntlich und begreifbar gemacht wird, die also den Verweis auf organisationspezifische Planungskulturen mitführen.

Grundlegend sind soziale Praktiken raumzeitlich situierte, kognitiv und kommunikativ wie auch emotional und körperlich anspruchsvolle Prozesse, mit denen der Sinn oder, kommunikationstheoretisch formuliert, ein Verstehen des Informations- und Mitteilungsinhalts von Ereignissen und Objekten reflektiert, artikuliert, kommentiert und visualisiert wird. Gleichzeitig sind soziale Praktiken selbst Operationsformen, deren Sinn in einem kulturell gedeuteten und interpretierten Kontext begreifbar wird. In diesem Sinne können soziale Praktiken als kontextspezifische „*ways of worldmaking*“ (Goodman 1978) begriffen werden. Hörning (2001, S. 185) spricht hier auch von der „Performanz des Wissens“. Im hier aufgespannten Kontext geht es dabei speziell um solche sozialen Praktiken in Weiterbildungsorganisationen, in denen planungsbezogenes Wissen „in Aktion“ gebracht wird. Diese „Planungspraktiken“ bilden gewissermaßen die beobachtbare „Außenseite“ der Planungskultur.

Planungspraktiken beziehen sich auf organisatorisch eingebettete kommunikative Handlungsprozesse. Planungspraktiken sind nicht an einzelne Personen gebunden, die in Weiterbildungsorganisationen etwa qua Stellenbeschreibung für die Planung zuständig sind. Vielmehr schließt der Blick auf Planungspraktiken im Prinzip alles kommunikative Handeln in Weiterbildungsorganisationen ein, das sinnhaft auf die Planung von Angeboten bezogen wird. Planungspraktiken lassen sich somit im

gesamten pädagogischen Kollegium und auf der Ebene der Leitung von Weiterbildungsorganisationen beobachten. Dabei können Planungspraktiken als mehr oder weniger transparente, mehr oder weniger routinisiert verlaufende Prozesse angelegt sein. Sie können, je nachdem, wie sie in das hierarchisch und arbeitsteilig strukturierte Organisationsgeschehen eingebettet sind, verschiedene Ausprägungen und Komplexitätsgrade aufweisen. So kann die Planung von Angeboten als eine Abfolge von Planungsbesprechungen, -konferenzen oder -sitzungen mit dazwischen liegenden Ausarbeitungsphasen angelegt sein. Zudem kann es sein, dass weitere Beteiligte hinzugezogen werden, so etwa Kooperationspartner, Träger, Aufsichts- und Beratungsgremien, Gutachter usw. Es kann andererseits auch sein, dass die Planung als hoch individualisiertes, nicht weiter kommuniziertes und zur Routine gewordenes, programmbezogenes „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2003 b) Gestalt annimmt (vgl. Simerly u. a. 1987; Kowalski 1988; Fischer 2000).

Aus der Art und Weise, wie Planungspraktiken organisatorisch eingebettet werden und Gestalt annehmen, lassen sich Hinweise auf die Geschlossenheit und planungsbezogene Verbindlichkeit des je entwickelten pädagogischen Programms in Weiterbildungsorganisationen gewinnen. Es kann also nachvollzogen werden, wie offen Planungskulturen für die Erschließung und Nutzung von Angebotsmöglichkeiten und dazu notwendigen Wissensressourcen sind bzw. wie eng sie an das je entwickelte pädagogische Programm rückgebunden sind und hierzu bestimmte Wissensbestände reproduzieren. So geben die organisationsspezifisch entwickelten Repertoires an Planungspraktiken nicht zuletzt auch Hinweise darauf, welche Aufmerksamkeit und Relevanz in Weiterbildungsorganisationen die Entwicklungsfähigkeit des pädagogischen Programms gewinnt.

Die Aufgabe der Analyse von Planungskulturen besteht weniger darin, unterschiedliche organisationsspezifische Planungspraktiken im Hinblick auf die Innovationsfähigkeit pädagogischer Programme in Weiterbildungsorganisationen zu ermitteln. Dies würde ein anderes Design und eine andere Blickrichtung der Analyse erfordern (vgl. dazu etwa Schäffter 2004; Geißler 2005; Barz 2006). Hier geht es grundsätzlich darum, die in Praktiken und deren Interpretation durch die Akteure angezeigten organisationsspezifischen kulturellen Deutungs- und Interpretationsmuster der Planung von Angeboten herauszuarbeiten, um damit der Eigenlogik von Planungskulturen auf die Spur zu kommen. So kann die

Planungskulturanalyse unter anderem den Blick dafür öffnen, wie in Weiterbildungsorganisationen überhaupt der Sinn bzw. die Relevanz von programmatischen Innovationen gedeutet und instruktiv umgesetzt wird. Von einer Planungskulturanalyse kann man also die Herausarbeitung von Prinzipien, Begründungen, Erklärungen und Kommentierungen erwarten, die in Weiterbildungsorganisationen aktualisiert werden, um intern wie nach außen hin begreifbar zu machen, welche Orientierungen in der Planung wichtig sind und welche nicht, was bei der Planung von Angeboten als „normal“ zu betrachten ist und wo ein Entwicklungs- oder Änderungsbedarf gesehen wird, welche anderen Möglichkeiten des Planens in Betracht zu ziehen sind und welche bewährten Rezepte und Routinen es gibt, um mit problematischen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen an die Angebotsplanung zurechtzukommen.

Die Analyse von Planungskulturen geht somit über die Dokumentation von empirischen Prozessen hinaus. Die Arbeit der Analyse besteht vielmehr darin, die vorgefundene empirische Wirklichkeit nach Anzeichen für eine Planungskultur zu erkunden und diese in ihrem sinnhaften Aufbau (vgl. Schütz 1981) darzustellen. Es geht, anders formuliert, um die Offenlegung und systematische „Verdichtung“ (vgl. Geertz 1983) von Verknüpfungs- und Vernetzungsmustern von Deutungen und Interpretationen. Ein solches Vorgehen hat den Charakter einer Beobachtung bzw. Konstruktion zweiter Ordnung, man kann auch sagen: einer spezifischen „Weise der Wirklichkeitserzeugung“ (vgl. Goodman 1978), die hilft, eine komplexe empirische Wirklichkeit in eine konsistente und Vergleichsmöglichkeiten erzeugende Darstellung zu überführen (vgl. Flick 2000, S. 150 ff.).

Um zu solchen Darstellungen des sinnhaften Aufbaus organisations-spezifischer Planungskulturen zu kommen, wird im Folgenden vorgeschlagen, die Analyse an ausgewählten thematischen Bezugspunkten planungskultureller Bedeutungsgenerierung auszurichten. Zudem wird vorgeschlagen, der Darstellung von Planungskulturen orientierend eine in der Organisationskulturforschung entwickelte Unterscheidung von drei Kulturperspektiven zugrunde zu legen.

2.3 Thematisch strukturierte Rekonstruktion von Planungskulturen

Mit Blick auf die hier interessierende zentrale Frage, in welchem Verhältnis wirtschaftliche Erfordernisse und pädagogische Ansprüche in organisationsspezifischen Planungskulturen zum Tragen kommen, erscheint es brauchbar, die Analyse zunächst an thematischen Bezugspunkten zu orientieren, denen in planungskulturellen Deutungs- und Interpretationszusammenhängen eine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden dürfte. Hier werden folgende Bezugspunkte berücksichtigt:

- Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation,
- Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses,
- Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung sowie
- Spannungsfelder.

Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation: Planungskulturen sind spezielle Ausschnitte der Organisationskultur. Sie implizieren somit den Bezug auf die Art und Weise, wie die Bedeutung und Funktion der Weiterbildungsorganisation beobachtet und begreifbar gemacht wird. Somit ist davon auszugehen, dass sich Planungskulturen immer auch in Orientierung an einem kulturell eingespielten Verstehen der gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung sowie der jeweils spezifizierten Aufgabe der Weiterbildungsorganisation entwickeln. Dieses Verstehen der Organisation gelingt dabei nicht durch die Analyse organisatorisch entschiedener und etwa zu Marketingzwecken nach außen kommunizierter Leitbilder oder Maßnahmen, die der Herausbildung einer Corporate Identity (vgl. dazu etwa von Rein 2000) dienen. Es geht vielmehr um ein Verstehen der Organisation als jenem tatsächlichen Handlungskontext, mit dem in der Planung von Angeboten zu rechnen ist und auf den hin Planungspraktiken ausgeprägt werden.

Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses: Planungskulturen sind entwickelte, thematisch zentrierte kulturelle Deutungs- und Interpretationsmuster. Im Blickpunkt jeder Planungskultur steht daher die Beschäftigung mit der Frage, was Planung ist und was sie sein sollte. Planungskulturen basieren also wesentlich auf Verständigungen und Aushandlungen darüber, welche Bedeutung und Funktion

die Planung hat. Dabei ist davon auszugehen, dass solche Verständigungen kein allgemeines, fachliterarisch „gedecktes“ professionelles Wissen über die pädagogische Planung aktivieren, sondern durch die jeweilige organisatorische Einbettung der Angebotsplanung orientiert und limitiert werden. Der Nachvollzug des Planungsverständnisses bedeutet in der Planungskulturanalyse, den jeweils praxiswirksamen identifikationsstiftenden Kern von organisationsspezifischen Planungskulturen zu rekonstruieren.

Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung: Planungskulturen werden durch Planungspraktiken hervorgebracht und sie orientieren zugleich die praktische Planung von Angeboten. Planungskulturen bergen daher stets auch einen Pragmatismus, der die Ressourcenabhängigkeit der Planungspraxis präsent hält und begreifbar macht. Insofern entwickeln Planungskulturen immer auch Orientierungen und Interpretationen zur Frage, wie finanzielle Ressourcen vor allem dann, wenn sie knapp sind, in der Planung von Angeboten anzusehen, zu verwenden und zu bewerten sind und welche kommunikativen und praktischen Möglichkeiten genutzt werden können, um die Relevanz von Ressourcen und das Problem ihrer Knappheit in der Organisation erkennbar und sichtbar zu halten. In diesem Zusammenhang dürften Planungskulturen in den je organisationsspezifisch entschiedenen Verfahren zur effizienten Mittelverwendung und der Erwirtschaftung von Mitteln besondere Anlässe zur Aktivierung von bestätigenden oder aber distanzierenden Deutungs- und Interpretationsleistungen finden.

Spannungsfelder: Die organisatorische Bedeutung von Planungskulturen kann darin gesehen werden, dass sie praktische Planungsprozesse über implizite wie explizite Unsicherheiten und Ungewissheiten der entscheidungsbasierten organisatorischen Strukturbildung und „Programmierung“ hinweg mit Sinn und Bedeutung ausstatten und so das Organisationsgeschehen in Gang halten. Gleichwohl sind Planungskulturen nicht einfach als „Behelfsinstanzen“ in Organisationen zu betrachten, die einseitig im Sinne der organisatorischen Reproduktion bedeutsam und wirksam werden. Planungskulturen dürften vielmehr auch solche organisatorisch problematischen Wirksamkeiten entfalten, wie sie für Organisationskulturen seit langem bekannt sind (vgl. statt anderer: Argyris/Schön 1978; Frost u. a. 1991). So restituieren Planungskulturen nicht einfach unscharfes oder gar fehlendes organisatorisches Entscheiden, sie überbieten es zugleich,

indem sie Deutungen und Interpretationen der Planung von Angeboten erschließen und perpetuieren, die auch dann handlungsorientierend und Kommunikationsverhältnisse prägend wirksam werden, wenn in der Organisation reproduktionsnotwendige strukturelle und programmatische Veränderungen und Neuausrichtungen entschieden werden. Planungskulturen haben insofern eine kaum zu unterschätzende Bedeutung für die Art und die Geschwindigkeit, mit der nicht nur organisatorische, sondern vor allem auch pädagogische Reformscheidungen möglich und durchsetzbar sind. Planungskulturen desavouieren so, mit Luhmann (2000, S. 330 ff.) gesprochen, die in Weiterbildungsorganisationen vielfach vorherrschenden Vorstellungen der Machbarkeit etwa von „neuen Lehr- und Lernkulturen“ als eine „Poesie“, die an einer „eigensinnigen“ und „eigenzeitlichen“ Systemevolution an Grenzen stößt. Insofern dürfen Planungskulturen auch Deutungen und Interpretationen über Möglichkeiten und Grenzen des Wandels von pädagogischen Programmen mitführen. Im Kontext der Planungskulturanalyse können dem Hinweise auf den Beitrag der Planungskultur hinsichtlich der Eröffnung von Spannungsfeldern, in denen sich die Entwicklung pädagogischer Programme vollzieht, entnommen werden.

Die thematisch strukturierte Rekonstruktion von Planungskulturen erlaubt eine genauere Analyse des sinnhaften Aufbaus von Planungskulturen. Hiervon ausgehend soll die Analyse mögliche Ausprägungen von Planungskulturen konsistent darstellen und so Vergleiche und Kontrastierungen ermöglichen. Benötigt wird also ein Orientierungsrahmen, der die hauptsächlichlichen Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen unterschiedlichen Planungskulturen nachvollziehbar macht. Im Anschluss an den bereits angesprochenen wissenschaftlichen Konstruktcharakter der Planungskulturanalyse wird im Folgenden vorgeschlagen, planungskulturelle Typen in einem Referenzrahmen begreifbar zu machen, der charakteristische Perspektiven auf Kultur unterscheidet.

2.4 Modellierung von planungskulturellen Typen

Die Organisationskulturforschung bietet zur Einordnung von kulturellen Typiken eine Reihe von Systematisierungen und Rahmungen an. Eine Möglichkeit zu einer solchen Systematisierung wurde bereits Ende der 1980er Jahre von Martin und Meyerson (1987, 1988) im Rekurs auf die damals verfügbaren Ansätze zu der Organisationskulturforschung

entwickelt und danach insbesondere von Frost u. a. (1991) zur Strukturierung von verschiedenen, auch divergenten Ansätzen und Befunden zur Organisationskultur nochmals aufgegriffen. Schematisch wird diese Unterscheidung wie folgt dargestellt (Tab. 1):

Tabelle 1: Drei Perspektiven zur Charakterisierung von Organisationskulturen

| | <i>perspective</i> | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|
| <i>features</i> | <i>integration</i> | <i>differentiation</i> | <i>fragmentation</i> |
| orientation to consensus | organization-wide consensus | subcultural consensus | lack of consensus |
| relation among manifestations | consistency | inconsistency | not clearly consistent or inconsistent |
| orientation to ambiguity | exclude it | channel it outside subcultures | acknowledge it |

Quelle: Frost u. a. 1991, S. 9 (nach: Martin/Meyerson 1987, 1988)

Die hier zitierte *Systematik von Integration, Differenzierung und Fragmentierung* bezieht sich also nicht auf empirische Typen von Organisationskulturen, sondern auf ein breites Möglichkeitsspektrum von organisationskulturbezogenen Forschungsperspektiven, denen wiederum Systematisierungen von theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden zugrunde liegen. Daher weist diese Unterscheidungssystematik sowohl über empirische Einzelfälle als auch über einen, auf ein bestimmtes Kulturproblem gerichteten, Kulturansatz hinaus. Damit wird die Systematik als Orientierungsrahmen für die Analyse von Planungskulturen interessant: Sie ermöglicht eine quasi „übergreifende“ Justierung der eigenen analytischen Vorgehensweise, die sicherstellt, dass die Rekonstruktionen von planungskulturellen Typen an bestehende kulturbezogene Erkenntnismöglichkeiten anschlussfähig ist, ohne die je gefundenen planungskulturellen Eigenlogiken in ein zu enges begriffliches Korsett von Vorannahmen zu zwingen.

Entsprechend der genannten Systematik ist bei der empirischen Analyse von Planungskulturen gewissermaßen multiperspektivisch vorzugehen und darauf zu achten, inwieweit sich dem empirischen Material Anhaltspunkte für kulturelle Integration, Differenzierung oder Fragmentierung

entnehmen lassen. Dabei setzt diese Vorgehensweise ein empirisches Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 3) voraus, das mindestens den Nachvollzug zweier planungsrelevanter Akteurspositionen in Weiterbildungsorganisationen erlaubt, Leitung und pädagogisches Personal.

In der *Integrationsperspektive* kann dann dementsprechend verfolgt werden, inwiefern sich eine Planungskultur als überwiegend konsistent beschreiben lässt, also von organisationsweit geteilten Deutungs- und Interpretationsmustern ausgegangen werden kann.

In der *Differenzierungsperspektive* wird hingegen danach geschaut, inwieweit eine Planungskultur als in sich differenziert und mithin inkonsistent beschrieben werden muss. Dabei ist auch darauf zu achten, wie die kulturelle Differenzierung verläuft, so beispielsweise als Differenzierung zwischen der auf der Leitungsebene kultivierten Orientierungen zur Planung von Angeboten und den Orientierungen, die auf der Ebene des pädagogischen Personals zur Geltung gebracht werden. Ebenso ist darauf zu achten, wie die kulturelle Differenzierung ausgestaltet wird, ob als ein kulturelles Nebeneinander oder aber als ein konflikthafte Kollidieren unterschiedlicher kultureller Perspektiven.

In der *Fragmentierungsperspektive* hingegen werden kulturelle Deutungs- und Interpretationsprozesse eruiert. Im Blickpunkt steht also ein hoch dynamisches Deutungs- und Interpretationsgeschehen, das sich keiner eingelebten, zur Selbstverständlichkeit gewordenen kulturellen Perspektive verpflichtet. Es geht somit nicht um Perpetuierung einer einigenden oder erwartbar zwiespältigen Planungskultur, sondern um die fortlaufende Neukombination und Variation von Deutungs- und Interpretationsmustern. In der Fragmentierungsperspektive gewinnt Kultur, so auch Planungskultur, den Charakter eines un abgeschlossenen Deutungs- und Interpretationsgeschehens: „According to this viewpoint, consensus and dissensus co-exist in a constantly fluctuating pattern influenced by changes, for example, in events, attention, salience, and cognitive overload. Any cultural manifestation can be, and is, interpreted in a myriad of ways. No clear organization-wide or subcultural consensus stabilizes“ (Frost u. a. 1991, S. 8). In dieser Perspektive geht es somit vorrangig um die Suche nach Hinweisen für eine intensiviertere kulturelle Umdeutungs- und Re-Interpretationsdynamik von Angebotsplanungen. Dabei ist auch in Betracht zu ziehen, wie diese Dynamik des Neu-Sehens

und Anders-Denkens von Angebotsplanungen im planungskulturellen Kontext mit beobachtet wird, ob sie als problematisch erfahren und kommuniziert wird oder in einen positiv besetzten Bedeutungshorizont der organisatorischen wie pädagogischen Erneuerungs- und Innovationsfähigkeit gestellt wird.

Anhand dieser Perspektiven lassen sich aus dem empirischen Material heraus jeweils planungskulturelle Typen modellieren, die ein möglichst breites Möglichkeitsspektrum über die Art der Entwicklungen widerspiegeln, die sich heute in Weiterbildungsorganisationen und speziell in Bezug auf die Angebotsplanung abzeichnen.

3. Methodisches Vorgehen

Die der empirischen Analyse (vgl. Kap. 4) zugrunde liegenden empirischen Daten basieren auf einem mehrschrittigen Vorgehen, das sich an den Vorgaben und Konventionen der qualitativen empirischen Sozialforschung (vgl. Flick u. a. 2000) orientiert. Welche Vorgehensschritte zur Gewinnung des relevanten Datenmaterials für die empirische Analyse durchgeführt wurden und wie die Datenauswertung angelegt war, wird im Folgenden erläutert.

3.1 Auswahl der untersuchten Weiterbildungsorganisationen und Interviewpartner/innen

Bei der Auswahl der Organisationen wurde im Einklang mit bekannten Empfehlungen aus der Methodendiskussion (vgl. Starke 1995; Eisenhardt 1989) anvisiert, mit einer geringen Auswahl an Einrichtungen ein möglichst breites Spektrum an Weiterbildungsorganisationen zu erfassen. Das Suchraster für die infrage kommenden Organisationen bildeten dabei gängige Strukturierungen des Feldes nach

- institutioneller Ausrichtung (allgemeine, berufliche, politische Weiterbildung),
- Trägerschaft (öffentliche, private, konfessionelle oder gewerkschaftliche Träger),
- Rechtsform (kommunales Amt, gemeinnütziger Verein, gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Stiftung, Gesellschaft bürgerlichen Rechts usw.),
- Standort (städtischer, ländlicher Raum),
- Organisationsgröße,
- Adressaten-/Zielgruppenbezug und
- Angebotsstruktur.

Der Zugang zum Feld erfolgte aufgrund von Literatur- und Internetrecherchen sowie Informationsgesprächen mit felderfahrenen Wissenschaftler/innen und Berater/innen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Vertreter/innen aus den am DIE gepflegten Kooperationsnetzen mit Verbänden und Einrichtungen. Als Ergebnis dieser Gespräche konnte eine Liste mit 46 Organisationen erstellt werden, zu denen dann schon

Tabelle 2: Untersuchte Weiterbildungsorganisationen

| Einrichtung | Institutionelle Ausrichtung | Träger | Rechtsform | Standort/Region | Größe (fest angestellte Mitarbeiter) | Adressaten, Zielgruppen | Angebotsstruktur (vgl. Kuhlkamp 1982, S. 43 f.) |
|-------------|--------------------------------------|--|-----------------------|---|--|--|---|
| E 1 | berufliche Weiterbildung | Bund und ausgewählte Länder | eingetragener Verein | Mittelstadt | 1 Leitung und 5 pädagogische Mitarbeiter/innen, insgesamt 20 Personen | beruflich Tätige in der kulturellen Bildung | nach Fachbereichen differenziert |
| E 2 | allgemeine Weiterbildung | Kommune | Amt für Weiterbildung | Großstadt | 1 Leitung und 8 pädagogische Mitarbeiter/innen, insgesamt 20 Mitarbeiter | erwachsene Bevölkerung, teils Jugendliche | nach Fachbereichen differenziert |
| E 3 | allgemeine Weiterbildung | Kirche | Stiftung | ländlicher Raum | 1 Leitung und 6 pädagogische Mitarbeiter/innen / 11 Projektmitarbeiter/innen, 12 Verwaltungskräfte | teils erwachsene Bevölkerung, Mitarbeiter/innen aus kooperierenden Organisationen, Jugendliche | nach Themenschwerpunkten, Zielgruppen und Projekten differenziert |
| E 4 | berufliche Bildung und Weiterbildung | Verein | gGmbH / Abteilung | Großstadt | 1 Leitung, insgesamt etwa 60 Mitarbeiter/innen (keine nähere Angaben) | Jugendliche mit Bildungsbeteiligung, Erwachsene zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt | nach Projekten und Zielgruppen differenziert |
| E 5 | politische Weiterbildung | Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben“ | gGmbH | Großstadt / ländlicher Raum (Geschäftstellen) | 1 Leitung, zusammen 30 pädagogische Mitarbeiter/innen und Verwaltungskräfte | erwachsene Bevölkerung, Unternehmen (Betriebsräte) | nach Themenschwerpunkten und Projekten differenziert |
| E 6 | allgemeine Weiterbildung | Verein mit kommunalem Bildungs-auftrag | eingetragener Verein | Großstadt | 1 Leitung, 20 pädagogische Mitarbeiter/innen, insgesamt 62 Personen | erwachsene Bevölkerung, teils Jugendliche, Mitarbeiter/innen aus kooperierenden Unternehmen | nach Fachbereichen, Projekten und Zielgruppen differenziert |
| E 7 | betriebliche Weiterbildung | privatwirtschaftliches Unternehmen | GbR | Großstadt | 2 Inhaber, 8 Mitarbeiter/innen | Mitarbeiter/innen aus Weiterbildungsorganisationen und Unternehmen | nach Aufträgen, Projekten und Zielgruppen differenziert |

zum Teil bereits sehr detaillierte – allerdings nicht zur Veröffentlichung bestimmte – Informationen (z. B. aus Organisationsberatungsprozessen) vorlagen. In einem weiteren Schritt wurden aus dieser Liste 20 Organisationen ausgesucht, mit denen dann telefonisch Kontakt aufgenommen wurde. Daraus wiederum wurden die sieben Organisationen für die Untersuchung ausgewählt, die in Tabelle 2 aufgeführt sind.

Mit Blick auf die Fragestellung der Analyse war es wichtig, ein hinreichendes Spektrum an Förder- und Finanzierungsmodi wie auch pädagogischen Programmen zu erfassen. In den ausgewählten Organisationen wurden sodann nochmals intensivere Informationsgespräche mit den Leitungskräften und gegebenenfalls pädagogischen Mitarbeitenden geführt, in denen die Zielsetzungen und das empirische Vorgehen dargelegt wurden. In diesen Gesprächen wurden zum einen genauere Informationen über die bisherige Organisationsentwicklung und Finanzierungssituation der Organisationen eingeholt, zum anderen wurden Erhebungszeiträume und die Auswahl der zu interviewenden pädagogischen Mitarbeitenden bestimmt.

Für die Auswahl der Interviewpartner/innen war das empirische Analyseinteresse von Bedeutung. Zur Auswahl wurden die Kriterien

- a) formale Zuständigkeit für die Angebotsplanung (Leitungskräfte, Fachbereichsleiter/innen, pädagogische Mitarbeitende),
- b) längere Zugehörigkeit zur Weiterbildungsorganisation im Angestelltenverhältnis

angelegt. Gewissermaßen „gesetzt“ wurden die Interviews mit den Leitungskräften der Organisationen. Insgesamt wurden in den sieben Einrichtungen 15 Interviews mit Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden geführt. Daneben wurden in den Einrichtungen schriftliche Dokumente, also Broschüren, Programmhefte, zum Teil Jahresberichte usw. gesammelt sowie vor Ort am Tag der Interviewdurchführung Gespräche mit weiteren anwesenden Mitarbeitenden geführt.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Im Zentrum des Analyseinteresses stehen die Rekonstruktionen der Sinngehalte, mit denen Leitungskräfte und pädagogische Mitarbeitende die Planung von Angeboten begreifbar machen. Dies macht eine Erhebung erforderlich, die die Herstellung eines Wissens über die Modi „alltäglicher,

quasinatürlicher Interaktions-, Darstellungs-, Rede und Deutungsstrukturierung“ und deren kontrolliertem Einsatz in der Interpretation (vgl. Hitzler/Honer 1997, S. 10) ermöglicht.

Den theoretischen Hintergrund für die Methodenwahl bildete die wissenssoziologische Überlegung der subjektiven Aneignung von Orientierungsmustern durch kommunikativ ermöglichte subjektive Erfahrung sowie durch die Einübung von Sinnauslegungsroutinen im alltäglichen Handlungskontext. Über die Verinnerlichung von typischen Reaktionen auf typische Problemlagen der Weiterbildungsorganisation und speziell der Angebotsplanung dringen die je entwickelten Planungskulturen in das subjektive Erleben und werden zugleich im sozialen Erfahrungszusammenhang reproduziert. Gemäß diesen Ausgangsüberlegungen ist davon auszugehen, dass in den kommunikativen Beiträgen der Interviewpartner/innen – subjektiv gebrochen – die in Weiterbildungsorganisationen entwickelte Planungskultur zum Ausdruck kommt (vgl. Soeffner 1989).

Vor diesem Hintergrund wurde eine ethnografische Interviewform gewählt (vgl. Spradley 1979), die eine grobe thematische Strukturierung vorgibt und die eine offen-dialogische Interviewkommunikation anregt, die auch narrative Phasen beinhaltet. Die dialogische Form erlaubt dabei auch, dass die interviewende Person das eigene Vorverständnis sowie Nachfragen und erzählgenerierende Anregungen einbringt.

Die leitfadengestützten Interviews wurden entweder am Arbeitsplatz oder in Besprechungsräumen der Einrichtungen durchgeführt. Die Länge der Interviews variierte zwischen 60 und 100 Minuten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Die Transkription erfolgte nach einem einfachen Transkriptionssystem (vgl. Hoffmann-Riem 1984, S. 331). Die Datenauswertung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurde eine computerunterstützte inhaltsanalytische Auswertung vorgenommen (vgl. Kuckartz 2005). So konnte der Zugang zum und die weitere inhaltsanalytische Arbeit mit dem gewonnenen Textmaterial zunächst auf bestimmte inhaltliche Schwerpunkte hin eingegrenzt werden.

In einem nachfolgenden Schritt wurden die Auswertungsergebnisse mit Blick auf die mögliche Darstellung organisationsspezifischer Planungskulturen verglichen. Hier wurde vor allem geprüft, inwieweit sich

Planungskulturen unabhängig von empirischen Organisationskontexten plausibel darstellen lassen oder nicht. Es zeigte sich, dass sich dem Interviewmaterial zwar auch organisationsübergreifend Hinweise auf verschiedene Typen von Planungskulturen entnehmen lassen, dass bei einer so angelegten Darstellung jedoch die Anschaulichkeit und Nachvollziehbarkeit leiden würde. Daher erschien es brauchbarer, drei Typen von Planungskulturen zu rekonstruieren und diese auf der Basis von je zwei Interviewtexten aus einer Organisation darzustellen. Das so nochmals ausgewählte Material stammt dabei aus den Organisationen, die – im Licht der Integrations-, Differenzierungs- und Fragmentierungsperspektive besehen (vgl. Kap. 2.4) – eine jeweils hohe Zahl an Hinweisen auf die Möglichkeit ihrer jeweiligen Zuordnung bieten.

Das weitere Vorgehen wurde dann als hermeneutische Auslegung der in der Interviewkommunikation produzierten bzw. reproduzierten Deutungs- und Interpretationsweisen sowie der dahinter liegenden planungskulturellen Sinnstrukturen angelegt. In diesem Zusammenhang wurden die relevanten inhaltlichen Textpassagen nochmals kommunikationsanalytisch „feingescannt“, also auf spezifische Erzählstrukturen, Redestile, sprachliche Darstellungsformen, argumentative Wendungen, Begriffswahlen usw. hin beobachtet und interpretiert. Abschließend wurden die zu dokumentarischen Zwecken ausgewählten Textpassagen nochmals orthografisch und syntaktisch in eine lesbare Form gebracht.

Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit der im Folgenden dargestellten Planungskulturen wurden zudem nach Bedarf Informationen aus den in den Organisationen gesammelten Dokumenten mitgenutzt.

4. Drei Planungskulturen

Die folgende Darstellung von drei Planungskulturen folgt keiner klassischen Fallstudienmethodik mit dem Ziel des Fallvergleichs entlang von theoretisch oder empirisch gewonnenen Kategorien (vgl. exemplarisch: Hiller 2005, S. Kade 2004). Andererseits werden auch keine, unabhängig von empirischen Weiterbildungsorganisationen ausschließlich inhaltsanalytisch und texthermeneutisch gewonnenen Typen von Planungskulturen vorgestellt. Vielmehr wird ein Weg der thematisch strukturierten exemplarischen Darstellung von Planungskulturen beschritten, die für bestimmte planungskulturelle Ausprägungen sensibilisiert ist. Die Modellierung der Planungskulturen erfolgt dabei unter besonderer Berücksichtigung von kulturell typischen Relevanzsetzungen und Relationierungen von pädagogischen und wirtschaftlichen Orientierungen in Bezug auf die Planung von Angeboten.

In der Darstellung der Planungskulturen wird der Begriff der „Einrichtung“ zur Bezeichnung der je untersuchten Organisation verwendet. Ebenso werden die in den Organisationen verwendeten Begriffe zur Bezeichnung der pädagogischen Planung aufgegriffen. Dies betrifft insbesondere die „Programmplanung“ als eine in der Praxis eingespielte Kennzeichnung pädagogischer Planungsarbeit.

4.1 Eine integrierte Planungskultur: Pädagogisches Engagement und Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma

Die Einrichtung hat ihren Arbeitsschwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung und ist als Tagungsstätte mit Übernachtungsbetrieb organisiert. Der Adressatenkreis umfasst bundesweit Personen, die beruflich im Kulturbereich tätig sind. Die Einrichtung wurde 1986 gegründet und wird in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins geführt. Der Trägerverein hatte zum Zeitpunkt der Untersuchung 40 Mitglieder, die sich aus Vertretungen des Bundes und zweier Bundesländer, einer Reihe von Kulturverbänden sowie weiteren juristischen und natürlichen Personen zusammensetzen. In der Einrichtung waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 20 hauptberufliche Stellen besetzt, die sich auf einen Direktor,

fünf pädagogische Mitarbeitende, einen Öffentlichkeitsreferenten, 13 Verwaltungsmitarbeitende sowie eine Stelle für ein freiwilliges soziales Jahr aufteilen. Zudem arbeitet die Einrichtung mit rund 250 frei- und nebenberuflichen Lehrkräften zusammen. Die Finanzierung der Einrichtung setzte sich zum Untersuchungszeitpunkt aus etwa 60 Prozent Landesmitteln, zehn Prozent Bundesmitteln und aus 30 Prozent Eigeneinnahmen zusammen.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die mit dem Direktor der Einrichtung sowie mit einem pädagogischen Mitarbeiter geführten Interviews. Sie verdeutlichen eine Einrichtung, die in einem besonderen Ausschnitt der beruflichen Bildung operiert und hier einen hohen Professionalitäts- und Qualitätsanspruch kultiviert. Kennzeichnend für die Planungskultur ist die intensive Informationsgewinnung und Reflexion der in den Berufsfeldern der Adressaten herrschenden Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse. Hieraus werden die Bildungsbedarfe und -möglichkeiten bezogen, auf die man in der Einrichtung reagiert. Dies spiegelt sich in der praktischen Planungsarbeit wider: Intensive Bedarfserhebungen der Mitarbeitenden sowie sorgfältige, im Kollegium abgestimmte Konzeptionsentwicklungen für Teilprogramme und Angebote charakterisieren die Planung.

Mit ihrem pädagogischen Programm hat die Einrichtung eine gewisse Monopolstellung inne, und ihre Legitimation steht nicht infrage. Dem entspricht zudem eine vergleichsweise gute finanzielle Ausstattung mit öffentlichen Mitteln. Dennoch werden in der Einrichtung Entwicklungen in der Systemumwelt, hier insbesondere in finanz- und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen sowie in den Aneignungsstrukturen beobachtet, die früher gegebene pädagogisch-konzeptionelle Entscheidungsspielräume einschränken. In der Einrichtung wird diese Entwicklung insgesamt mit kritischer Aufmerksamkeit verfolgt. Gleichzeitig werden unübergebar gewordene Imperative der betriebswirtschaftlichen Deutung und Plausibilisierung pädagogischer Arbeit in die bestehende Planungskultur aufgenommen – dies jedoch in kritisch kontrollierender Haltung. Im Brennpunkt dieser von Leitung und pädagogischem Personal weitgehend geteilten Planungskultur steht augenscheinlich die Wertschätzung eines hohen pädagogischen Engagements im Hinblick auf die Erhaltung der erreichten „Exzellenz“ des pädagogischen Programms.

4.1.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung

Die Einrichtung bietet Weiterbildungsangebote für Personen an, die im Kulturbereich tätig, das heißt beruflich mit Aufgaben der Kulturvermittlung befasst sind. Eng geführt könnte man die Einrichtung im Kontext der beruflichen Weiterbildung mit der speziellen Ausrichtung auf Adressaten aus dem Bereich der kulturellen Bildung verorten. Das entwickelte Selbst- und Aufgabenverständnis geht jedoch weit über die spezifische Bildungsaufgabe hinaus.

Hervorgehoben wird die Bedeutsamkeit der Einrichtung als Vermittlungsstruktur zwischen Bildung und Kultur. Hierin, in der intermediären Funktion der Einrichtung, wird die Besonderheit und Einzigartigkeit der Einrichtung gesehen. Mit Bezug auf diese Positionierung wird die pädagogische Aufgabe der Einrichtung formuliert als Unterstützung der *„Weiterentwicklung der kulturellen Bildung in unserem Lande“*. Entwicklungsunterstützung wird dabei im weitesten, gesellschaftsbezogenen Sinn gesehen. Der „Klient“ ist – gewissermaßen durch den individuellen Lerner hindurch – die Gesellschaft, die sich einen institutionalisierten Kulturbetrieb leistet und damit in der Verantwortung für dessen Entwicklung steht. Diese gesellschaftliche Kulturverantwortung im Blick, geht es in der Einrichtung darum, einen Beitrag zu leisten, dass die Kulturinstitutionen im Aufmerksamkeitsbereich der gesellschaftlichen Kommunikation verbleiben, also *„ständig Gegenstand des gesellschaftlichen Diskurses sind“*.

Die weite Auslegung der eigenen Bedeutung und Aufgabe kann und muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Einrichtung wie alle anderen öffentlichen Einrichtungen auch, ihre Legitimation und ihren Ressourcenbezug sichern muss. Mit der Betonung der gesellschaftlichen Relevanz der Einrichtung werden dabei zugleich die Legitimationsfähigkeit der Einrichtung und die Berechtigung zur öffentlichen Förderung herausgestellt. Gleichzeitig ist die weite Auslegung der pädagogischen Funktion der Einrichtung auch eine gewisse Abschirmung gegenüber allzu konkret an die Einrichtung gerichteten Leistungserwartungen bzw. inhaltlichen Einflussnahmen, die die Autonomie der Einrichtung hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsinhalten einschränken.

Die intermediäre Positionierung der Einrichtung zwischen Bildung und Kultur wird mit Bezug auf die *„Figur des Teilnehmers“* (vgl. Kade 1997,

S. 51 ff.) aufgenommen und weiter aufgefächert, wobei hier die in Bildung und Kunst immer wieder auftauchenden Argumentationen hinsichtlich der Relevanz von Struktureffekten der Bildung, der Bedeutung von Eliten und der Notwendigkeit der Beschäftigungsförderung in einem Bedeutungskomplex verwoben werden, der die Leistung der Einrichtung mehrfach gegenüber etwaigen Einwänden abzusichern hilft.

So gewinnen im Selbst- und Aufgabenverständnis die Teilnehmenden auch, aber keineswegs nur aufgrund ihrer individuellen Lernbedürfnisse an Gewicht. Sie werden vielmehr als Akteure und Repräsentanten des Kulturbereichs und der darin auftauchenden Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse gesehen. So etwa betont der Leiter die „Multiplikatorenorientierung“ bei der Auswahl von Teilnehmenden. Damit wird nicht nur der Bekanntheitsgrad der Einrichtung auf dem – qua Bildungsaufgabe – begrenzten Markt gesichert, sondern auch die Wirksamkeit der eigenen Arbeit in die Strukturen und Verhältnisse des Kulturbereichs hinein. Konkret werden insbesondere solche Personen als Teilnehmende berücksichtigt, die im Schulbereich, in der Erwachsenenbildung sowie in Theatern, Museen, Orchestern und soziokulturellen Einrichtungen wiederum bildend und vermittelnd tätig sind. Darüber hinaus will man – wie bereits angesprochen – das Angebot für individuelle Kulturschaffende offenhalten, die man durch die eigene Arbeit gewissermaßen an Aufgaben der Kulturvermittlung heranführen bzw. sie für Tätigkeiten in der kulturellen Bildung fördern will. Die hier auftauchende Individualität wird im Interview mit dem Leiter mit der Formel aufgelöst, dass die für die Teilnahme zu gewinnenden Künstler, *„auf dem Weg der Professionalisierung ... sind, die damit aber sozusagen wieder ihr Geld verdienen, insoweit auch wieder als Multiplikatoren arbeiten ...“*. Mit dieser sprachlichen Wendung wird nochmals die Relevanz deutlich gemacht, die in der Einrichtung der Tatsache beigemessen wird, dass die Teilnehmenden das vermittelte Wissen und Können weitergeben, es also strukturwirksam einsetzen und eben nicht als Selbstverwirklichung gesellschaftlich „verpuffen“ lassen.

Zudem wird in der Einrichtung die selektive Bezugnahme auf Teilnehmende hervorgehoben. Es geht nicht darum, alle möglichen Weiterbildungserwartungen, die an die Einrichtung gerichtet werden können, zu beantworten. Vielmehr geht es um eine ausgesuchte Teilnehmerschaft, die die besondere Bedeutung der Einrichtung als „Akademie“ im Unterschied

zu anderen Weiterbildungseinrichtungen und als herausgehobene intermediäre Struktur zwischen Bildung und Kultur unterstützt. Dabei wird mit der Betonung des bewussten Ausschens von Teilnehmenden wiederum ein weiter Bedeutungsspielraum geöffnet, der von „Elitebildung“ bis hin zur „Beschäftigungsförderung“ für Kulturschaffende reicht.

So kommentiert der Leiter im Interview: *„Ja wir machen das durchaus auch so, wenn wir die Wahl haben, dass wir eine Auswahl treffen unter den Teilnehmern. ... also: ‚Passen die von den mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen und Interessen und möglicherweise Projekten?‘ Und das wird auch immer bei den Anmeldungen abgefragt. ... Und wenn da jemand also ganz am Anfang steht, hat der nichts davon, das ist einfach eine Überforderung ... und deshalb, wenn das erkennbar ist, dann sagen wir: ‚Geh doch mal drei Mal zur Volkshochschule ...‘ Es muss einfach vom Niveau her ... funktionieren können.“*

Eine andere Färbung erhält der Aspekt der Teilnehmerselektion im Gespräch mit dem pädagogischen Mitarbeiter. Er macht deutlich, dass es nicht allein um Niveaufragen geht, sondern vor allem auch darum, die eigene Arbeit auf die im Kulturbereich vorherrschenden, diskontinuierlichen Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen auszurichten:

„Reden wir jetzt mal nicht von den Pädagoginnen und Pädagogen, die in fest angestellten pädagogischen Positionen sind, sondern reden wir von Theaterleuten, z. B. von arbeitslosen Schauspielern, die das Interesse haben, pädagogische Prozesse zu lernen, sich dadurch neue Arbeitsfelder zu erschließen. ... Ich betrachte uns ja immer noch oder ich nehme immer noch an, dass wir eine Berufsakademie sind, was künstlerische Vermittlung angeht. Und deswegen, wenn ich die Möglichkeit habe ... entscheide ich mich für die, wo man die Möglichkeit nicht ausschließt, dass eine Teilnahme ... die berufliche Situation verbessern kann.“

Zusammengenommen verdeutlichen die zitierten Deutungen der „gewünschten“ Teilnehmenden durchaus eine weitere Positionierungsstrategie der Einrichtung: Als „Bildungseinrichtung für die Elite“ kultureller Bildung unterstützt man das Prestige und mithin die Attraktivität der Einrichtung für Weiterbildungsinteressierte – wobei dies dann auch marktbezogene Entscheidungsspielräume etwa bei der Preisgestaltung der Angebote impliziert. In diesem Bedeutungshorizont spiegelt die folgende Äußerung des Leiters auch, wie man die Einrichtung aus Adressatensicht betrachtet wissen will:

„Das Schöne ist, dass man es hier ausschließlich mit Leuten zu tun hat, die, wenn sie hierher kommen, tatsächlich etwas wollen, hier muss man keine großartigen motiva-

tionalen Bocksprünge machen. Die kommen hierher weil sie sich dafür interessieren. Da muss ich nicht wie in der Schule erst mal den Leuten klar machen: „Warum ist das überhaupt wichtig?“

Und gleichzeitig signalisiert man, als Einrichtung der „Beschäftigungsförderung“ für Kulturschaffende die gesellschafts- und kulturpolitische Verantwortung, die die Bedingung der Anerkennung der Einrichtung als legitimer Bildungsakteur ist. Weiterhin verdichtet wird das bisher rekonstruierte Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung, wenn das in der Einrichtung gepflegte Rollenverständnis der pädagogischen Mitarbeitenden mitberücksichtigt wird. Hier werden die Relevanz der intermediären Position der Einrichtung sowie die Gleichzeitigkeit von Elite- und Beschäftigungsförderung in ein anspruchsvolles Erwartungsbündel an die Professionalität und Qualität der pädagogischen Arbeit gebracht. Die Professionalität der pädagogischen Arbeit wird dabei zunächst und vor allem als eine – bezogen auf die Bereiche von Bildung und Kultur – beidseitige Versiertheit interpretiert.

So kommentiert der Leiter: „Was immer wieder eine Frage war und ist, ist das eigene Rollenverständnis, also das der Kollegen, die hier arbeiten: Sind wir jetzt Kulturmenschen oder sind wir Bildungsmenschen? Für mich ist das gar keine Frage, ihr seid kulturelle Bildungsmenschen ... also das ist die Profession, die sie hier ausüben und die Qualität dessen, was die Arbeit ausmacht.“

Welche differenzierten und komplexen Anforderungen an die Qualifikation und Kompetenz der Mitarbeitenden damit verknüpft ist, macht der Leiter an anderer Stelle deutlich. Zugleich wird – in der Betonung der im Feld raren und deshalb kostbaren Personalressourcen – die Einzigartigkeit und Besonderheit der Einrichtung kenntlich gemacht. Gefordert werden im jeweils behandelten Kunst- bzw. Kulturbereich eine Kennerschaft und Handlungskompetenz sowie pädagogische Qualifikationen und Kompetenzen:

„Also die [die pädagogischen Mitarbeiter, d. Verf.] müssen als Fachleute für die künstlerischen und jeweils kunstwissenschaftliche Bereiche eine sehr gründliche Ausbildung haben. Zweitens, sie müssen über Erfahrung und, oder formale Ausbildung verfügen, aber formale Ausbildung findet man sehr selten. Sie müssen auch eine pädagogische Qualifikation haben, um Erwachsenenbildungsprozesse ordentlich organisieren zu können. ... Sie müssen eine ganz hohe Sozialkompetenz haben, und zwar sowohl den Teilnehmern gegenüber als auch in dem fachlich-politischen Umfeld als auch intern.“ – „Die Kollegen, die hier als Fachbereichsleiter arbeiten, haben ja alle entsprechende Hintergründe. Erstens von ihrer Ausbildung, zweitens von ihrer Vortätigkeit ... und schließlich kommt

noch dazu, dass sie sich ja nicht nur hier im Hause bewegen, sondern die gehen raus, die sind in entsprechenden Verbänden aktiv, die haben Lehraufträge an Hochschulen oder anderen Einrichtungen ... oder sie haben eigene künstlerische Projekte ...“

Als Professionalität wird dabei nicht allein beidseitige Könnerschaft und die Zusammenführung von pädagogischen und kulturellen Kompetenzen der Mitarbeitenden gesehen. Es geht darüber hinaus um die Erzeugung von etwas Drittem, das weder allein im Feld der Bildung, noch im Bereich der Kultur entwickelt werden kann und wird. Diese Sicht bringt der interviewte pädagogische Mitarbeiter, die bekannte systemische Formel „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ mitnutzend, wie folgt zum Ausdruck:

„Also die Pädagogen behaupten, das pädagogische Monopol zu haben und die Künstler behaupten, sozusagen, auch ein Monopol innezuhaben. Der Meinung bin ich nicht, ich glaube, dass sich beides übersummativ ergänzen kann.“

Das konkrete Bildungsangebot der Einrichtung wird dabei wiederum in zwei Hinsichten ausgedeutet: So liegen die Anspruchsäußerungen des Leiters eher im Kontext des Marktbezugs und dokumentieren die gewünschte Dienstleistungsbedeutung wie auch den damit geforderten Geschäftssinn. Die Äußerungen des pädagogischen Mitarbeiters formieren sich demgegenüber im Kontext der pädagogischen Weckung von Weiterbildungsinteressen und -bedarfen. Der interviewte Leiter bringt die Leistung des Angebots auf die Formel: *„Ich sag mal, alles was den Leuten, für die wir arbeiten, wichtig ist und in ihrer Arbeit dient, das machen wir.“* Zugleich wird damit eine Exzellenz-Position beansprucht, das heißt *„professionell auch Spitzenangebote zu machen.“*

Demgegenüber färbt der pädagogische Mitarbeiter die Leistung in Richtung auf Entwicklungsunterstützung, auf eine mit Fingerspitzengefühl, Erfahrung und Intuition betriebene Evokation von Interessen und Bildungsbedarfen:

„Der ... Punkt ist: Was geht ab? Also: Interessieren sich die Leute dafür oder welche ... Gruppen kann ich dafür interessieren? Welche kann ich mit einem Programm aufordern, über bestimmte Dinge nachzudenken? Ich bin genau wie Künstlerinnen und Künstler ... daran beteiligt, zur gesellschaftlichen Entwicklung der Kunst beizutragen, nicht zu reagieren, sondern auch zu agieren, also Angebote zu machen, und in diesem Spannungsfeld versuche ich ein Programm zu machen, was sorgfältig überlegt wie instinktiv empfunden ist.“

Zieht man die beschriebenen Auslegungen des Selbst- und Aufgabenverständnisses der Einrichtung einmal zusammen, dann zeichnet sich deutlich die durchgehend ambivalente Selbstverortung und Aufgabenbestimmung der Einrichtung ab: Man sieht sich als Schnittstelle von Bildung und Kultur, also in bildungs- und kulturpolitischer Verantwortung; man betrachtet sich als Einrichtung der Elitebildung und gleichzeitig der Beschäftigungsförderung; man sieht sich als Dienstleister und als Anreger und Vermittler von Bildungsgelegenheiten. Dabei scheint die beobachtbare Ambivalenz des Selbst- und Aufgabenverständnisses kaum als Problem erfahren, sondern als Spezifikum kultiviert zu werden – als eine durch die Einrichtung bewusst mitgestaltete und forcierte Offenheit, aus der heraus sich vergrößerte Möglichkeitsspielräume der Legitimierung und der Sicherung von finanziellen Mitteln sowie mithin erweiterte Entscheidungsspielräume für die pädagogische Arbeit gewinnen lassen.

4.1.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses

Die Angebote der Einrichtung umfassen zwei- und mehrtägige Fortbildungen sowie zweitägige Fachtagungen und Symposien. Die Veranstaltungsformen sind also nicht beliebig gewählt, sondern auf den Übernachtungsbetrieb abgestimmt. Im Hintergrund der Planung läuft entsprechend immer auch die Anforderung mit, genügend Belegungen zu schaffen, um den Übernachtungsbetrieb aufrechtzuerhalten.

So bietet die Einrichtung ein durchgehendes jährliches Veranstaltungsprogramm, das nach den verschiedenen Kunstsparten in Teilprogramme gegliedert ist. Die Angebote decken dabei ein breites Spektrum an speziellen Inhalten ab. Die Themenstruktur des Gesamtprogramms ist dabei nach Aussage des Leiters auf solche Bildungsinhalte und -themen hin fokussiert, die weder in der akademischen Ausbildung erworben, noch in der Praxis einfach eingeübt werden können. Die Inhalte und Themen beziehen sich auf die Vertiefung und Verfeinerung künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die Bereicherung pädagogischer Vermittlungskompetenzen und auf ein bereichsspezifisches Managementwissen:

„Man kann drei Themengruppen unterscheiden, die wir eigentlich immer haben. Das eine heißt ‚Weiterentwicklung der eigenen künstlerischen Fähigkeiten‘ ..., zweitens die ‚Weiterentwicklung der Vermittlungsfähigkeit‘ und das Dritte ist ‚Managementqualifikationen‘ ... das ist ein ganz wichtiger Teil. Ich sag mal, auch Kultureinrichtungen wollen ordentlich gemanagt sein. ... So bildende Künstler kommen normalerweise von der Hochschule als

hervorragend ausgebildete Künstler, aber sie haben normalerweise nichts mitbekommen, was sie wissen müssen, um ... auf den Markt zu kommen. Also: „Worauf muss ich bei Ausstellungen in Galerien achten?“ ... Wenn jemand ein soziokulturelles Zentrum leiten soll, der muss sich im Vereinsrecht auskennen ... im Haushaltsrecht ... und ... Steuerrecht ... da weiß keiner was von denen ... und dementsprechend bieten wir auch solche Kurse an.“

Im Brennpunkt der planerischen Überlegungen steht somit zum einen die Erreichung von ausreichenden Teilnahmezahlen, zum anderen geht es darum, den einrichtungsspezifischen Professionalitäts- und Qualitätsanspruch an die pädagogische Arbeit umzusetzen. Der verbindende und zugleich verpflichtende Gedanke ist dabei, das Angebot an den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden auszurichten und hierüber eine interessierte Teilnehmerschaft an die Einrichtung und deren Angebot zu binden.

Für die Formulierung von Ankündigungstexten im Programm besteht deshalb die primäre Anforderung, szenetypischen Rezeptionsweisen Rechnung zu tragen – auch wenn dies die Zurückstellung, das Implizit- oder Latenthalten von pädagogischen Relevanzsetzungen bedeutet.

So kommentiert der Leiter: „Da haben wir als Standard- und Hauptinstrument natürlich unser Jahresprogramm ... und da haben Sie [die Interviewerin, d. Verf.] ... dann gesehen, dass es vielleicht nach strengen ... Maßstäben nicht so doll aussagefähig ist, was da drin steht ... Das hat aber was damit zu tun, wie diese Szenen ticken. Also wenn Sie denen sozusagen ein Lernzielgerüst da aufziehen, würden die sagen: „Um Gottes Willen! Ist doch das Letzte, da geh ich nicht hin!“

Die praktische Planung der Angebote vollzieht sich in einem sozial organisierten Planungsprozess, der den kontinuierlichen Austausch zwischen den Mitarbeitenden und zwischen Mitarbeitenden und Leitung gewährleistet. Dazu ist der Planungsprozess geradezu lehrbuchmäßig in mehreren Schritten angelegt – angefangen von einem gemeinsamen Brainstorming über mögliche Themen, über verschiedene Entwurfs- und Präziserungsphasen, Korrekturschritte der Angebote, einschließlich der Vorlage des Programmentwurfs zur Diskussion im Beirat der Einrichtung bis hin zur Veröffentlichung des Veranstaltungsprogramms als Broschüre. In allen Entwicklungsphasen des Programms stehen die Mitarbeitenden im Austausch miteinander.

Dabei wird in der Einrichtung eine offene Kommunikationskultur gepflegt, die den Mitarbeitenden einerseits die Erfahrung des autonomen Arbei-

tens vermittelt und andererseits ein Sich-Einspielen auf die kollegiale Verfolgung gemeinsamer Ziele durch einen intensiven fachlichen Diskussionszusammenhang ermöglicht.

Der pädagogische Mitarbeiter beschreibt dies – teils wohlwollend scherzend – mit folgenden Worten: „Und in der Programmplanung ... sind wir in hohem Maße autonom und wir respektieren uns gegenseitig, unterstützen uns sehr, indem wir uns gegenseitig kritisieren, Fragen stellen, gegenseitig, freundschaftlich kooperieren, uns helfen auf allen Ebenen.“ – „... also wir sind kollegial, schnell ruppig miteinander, kämpfen, ringen um die Wahrheit.“ – „Wir schicken uns ja sofort unsere ersten Entwürfe zu. Und dann sehe ich, dass der Kollege klasse Ideen hat, wie er eine Ausschreibung noch genauer hinkriegt, noch bessere Wörter findet. Und dann geht man hin und gibt ihm eine Flasche Wein und sagt, dass man ihm das Wort klaut ... nicht nur übers Reden, sondern auch über die Wahrnehmung des anderen findet so etwas statt.“

Mit dem kontinuierlichen sozialen Austausch einher geht eine auf personaler Ebene hochgradig reflektierte Planungsarbeit. Die Evaluierung und Auswertung von durchgeführten Programmen bildet einen integralen Bestandteil der Planungsarbeit. So entsteht, wie der interviewte Mitarbeiter deutlich macht, der Eindruck einer fortwährenden, erfahrungsbasierten Fortschreibung des Programms:

„Das ist kein Prozess, der irgendwann mal begonnen wird ... sondern die Programmplanung findet ... dadurch statt, dass man die Erfahrung, die man in einem Jahr macht, auswertet, ständig und stets, und diese Erfahrung in das veränderte Programm übersetzt. Und diese Prozesse werden relativ kontinuierlich kommuniziert unter den Kolleginnen und Kollegen.“

Die Themenfindung für die inhaltliche Planung der Angebote wird von den Mitarbeitenden selbst verantwortet, wobei hier neben fachlichen und pädagogischen Qualifikationen vor allem auch die Motivation der Mitarbeitenden als besondere Ressource gefordert wird. Dabei wird der menschliche Bezug der Arbeit gleichermaßen als Quelle und Bestätigung motivierter Mitarbeit vorgestellt:

„Das muss, sag ich mal, in dieser Geschichte muss die Motivation [der Mitarbeitenden, d. Verf.] intrinsisch kommen, sonst läuft der Laden nicht.“ – „Und ihre Motivation ... kommt erstens, weil der Gegenstand sie interessiert, zweitens im Idealfall auch, weil die Menschen die interessieren. Und von den Menschen kommt ja was zurück. Das ist ja das Schöne an diesem Beruf.“

Die hier angesprochene Motivation gewinnt vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass sich ein wesentlicher Teil der Planungsarbeit als

durch die Mitarbeitenden selbst organisierte Recherchen in direktem Kontakt mit Teilnehmenden gestaltet. Dabei erweist sich dieser Teil der Planungsarbeit als ein hochgradig personengebundener und kommunikationsintensiver Prozess der Informationsgewinnung und -aufbereitung, der weit über die formal-rechtliche Ausformulierung der pädagogischen Mitarbeit als Angestelltentätigkeit hinausgeht. Der Leiter macht dies an einem Beispiel deutlich, wobei er das enorme Engagement und die enorme Anlaufzeit hervorhebt, die benötigt werden, um ein Programm erfolgreich zu machen:

„Wir haben damals ... den Fachbereichsleiter ‚Musik‘ vor dem Hintergrund eingekauft oder angestellt, weil er da ein ausgewiesenes Profil hatte ... und weil wir der Meinung waren ... das [Konzertmoderation, d. Verf.] ist was, das kommt, das brauchen wir. Jetzt hat der aber vier Jahre lang geackert ... und die Angebote fielen aus. Erst jetzt, seit dem letzten Jahranfang werden die Angebote deutlich verstärkt nachgefragt. ... Dafür musste man also in die entsprechenden Szenen, etwa die professionellen Orchestermusiker ... oder Orchestermanager. Man musste dort ein entsprechendes Problembewusstsein überhaupt erst aufbauen. ... Und das dauert manchmal so lange.“

Die folgende Beschreibung des interviewten pädagogischen Mitarbeiters verdeutlicht eine sachlich und zeitlich flexibilisierte, teils mobile und auf die Belange der eigenen Planungsarbeit hin fokussierte Informationsgewinnung, die die Einbindung der „ganzen Person“ erkennen lässt – dies sowohl im Sinne der Selbstdisziplinierung und -flexibilisierung als auch im Sinne der Identifikation mit dem Produkt der beruflichen Tätigkeit:

„Eine der wesentlichen Arbeiten der Fachbereichsleiter ... besteht darin, mit ihren Teilnehmern ... zu kommunizieren ... in der Regel sind die ... Fachbereichsleiter anwesend, gehen mit den Leuten essen, hocken mit ihnen zusammen, abends beim Bier, und interessieren sich natürlich für das, was in der beruflichen Praxis passiert, ... mit welchen Interessen sie hierher kommen. ... Ich versuche, wenn es nicht zu weit ist, irgendwo hinzufahren. Ich fahre auf Festivals, ich informiere mich gründlich über Entwicklungen in diesen Bereichen. ... Ich will aber deutlich machen, ... dass es mir nicht nur darum geht: ‚Ich mach das, was ihr [die Teilnehmenden, d. Verf.] wollt‘, sondern ich versuche gleichzeitig natürlich ... im Gesamtprogramm ein ganz bestimmtes Profil erkennen zu lassen ... dass ich natürlich eine ganz bestimmte Intellektualität beanspruche. ... Und diese Intellektualität und diesen Anspruch ..., das sind zum Beispiel Faktoren für mein Programm, die ich versuche, einzuhalten.“

Zusammengenommen machen die in den Interviews erhobenen Beschreibungen des Planungsprozesses deutlich, worin man die eigentliche Grundlage der Professionalität und Qualität der pädagogischen Arbeit sieht: Es geht in den Beschreibungen nicht so sehr um die Darstellung

der handwerklichen Seite der Planung, also mit welchen Verfahren und Instrumenten man Evaluationen durchführt, Bedarfe erhebt und Angebote konzeptualisiert – all dies wird in den Beschreibungen allenfalls am Rande als Selbstverständlichkeit mitgeführt. Im Brennpunkt der Planung steht vielmehr die fortlaufende Kultivierung des Wissens, das der praktischen Planungsarbeit orientierend zugrunde gelegt wird. Betont wird dabei die Verfolgung bzw. Nutzung einer Vielzahl von Informationsquellen und -möglichkeiten, wobei hier Authentizität und Direktheit der Informationsgewinnung eine besondere Wertigkeit erfahren. Die Besonderheit der Planung wird also nicht durch Verweise auf indirekte Methoden der Informationsgewinnung herausgestellt, sondern durch *Face-to-face*-Interaktion mit Teilnehmenden, Kolleg/inn/en, Vertreter/inne/n der „Szene“ usw. Der Planende wird dabei gewissermaßen als die zentrale Filter-, Prüf- und Sortierinstanz von Informationen vorgeführt – dies sowohl im Sinne einer erfahrenen und versierten Persönlichkeit als auch im Sinne der Verkörperung des pädagogischen Programms der Einrichtung. Das Programm löst sich so als Gegenstand oder Objekt gewissermaßen auf, es wird eins mit der planenden Person.

So kommentiert der pädagogische Mitarbeiter: „... da biete ich dann auch spezielle Kurse an, als Ausdruck meines Interesses und meiner Leidenschaft und versuche Leute dafür zu interessieren, mir auf meinem Weg ein Stück weit zu folgen. ... Das ist kein Schwerpunkt, das ist kein Prinzip, aber es ist ... Bestandteil dieser Arbeit. ... ich bin auch mit meiner Person, bin ich auch Teil dieses Profils.“

Erzeugt wird so das Verständnis von Programmplanung als gleichzeitige Kultivierung von planungsrelevantem Wissens, einrichtungsbezogener Profilbildung und persönlichem Planungsinteresse – mithin als einer Praxis, die nicht formalisierbar, nicht technisierbar, sondern nur in ihrer irreduziblen Personengebundenheit begreifbar ist.

4.1.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung

In der untersuchten Einrichtung werden die Entwicklung der Finanzierung, enger werdende Entscheidungsspielräume in der Planung von Angeboten und eine gestiegene Aufmerksamkeit für Kostenkalkulation und -controlling aufmerksam beobachtet. Es zeigt sich hier, dass insbesondere die Veränderungen in der Förder- und Finanzierungspolitik in der Einrichtung unübergebar geworden sind und Reaktionen auslösen. Zwar ist die Einrichtung nicht existenziell betroffen, doch haben hier die

Beobachtung von stetigen Veränderungen in der Finanzierung und davon abgeleitete Erwartungen der weiteren Entwicklung bereits eine Aktualität gewonnen. Praktisch bedeutet dies, dass dem Wirtschaftlichkeitsprinzip beim Umgang mit finanziellen Mitteln eine hohe Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, dass bereits Einsparungsmaßnahmen sowie Maßnahmen zur Erhöhung der Einnahmen eingeleitet wurden.

Im Interview berichtet der Leiter: „Es ist so, dass wir seit drei oder vier Jahren keine Zuwächse mehr haben, sondern das ist erst mal stabil geblieben. ... Wir haben das bislang auffangen können, durch entsprechend sparsames Wirtschaften im Sachmittelbereich und zweitens durch Preiserhöhungen.“

Die Beschreibungen des Leiters zur wirtschaftlichen Situation sind durchgehend mit einem „noch“ versehen: „Das Geld ist noch in diesen Größenordnungen.“, „Das ist noch kein Problem.“, „Das gibt der Markt noch her.“, „Wir haben keinen Einbruch gehabt, die Nachfrage läuft noch.“ Mit Statements wie diesen wird zugleich die Erwartung signalisiert, dass die bisherige Entwicklungstendenz zukünftig anhält bzw. sich verschärft:

„Was anderes wäre das, wenn jetzt plötzlich die öffentlichen Zuschüsse um zehn Prozent runtergehen. Dann müssten wir bei den Preisen um 25 bis 30 Prozent hoch gehen. Das merken die Leute dann richtig. ... Es ist auch immer so eine Frage, wie schnell das geht.“

Der Leiter teilt hier deutlich mit, dass er das Problembewusstsein bereits auf Betroffenheit einjustiert hat. Mit all dem macht der Leiter auch deutlich, dass er um die privilegierte Situation der Einrichtung, um den vergleichsweise hohen öffentlichen Finanzierungsanteil und um die hierdurch gegebenen Autonomiespielräume weiß:

„Aber es ist schon richtig, dass wir noch einen relativ hohen Anteil an öffentlicher Grundfinanzierung haben.“ – „Wir haben ... bis jetzt noch extrem freiheitliche Arbeitsbedingungen. Wir können bis jetzt noch im Großen und Ganzen sagen, wir machen das, was wir für richtig halten.“

Die Einsicht in die privilegierte Finanzierungssituation und in die Entscheidungsautonomie wird in der Beschreibung des Leiters mit dem Topos der Verantwortung verknüpft. Hervorgehoben wird dabei die Bedeutung des verantwortlichen Umgangs mit öffentlichen Mitteln – dies vor allem unter dem Gesichtspunkt seiner quantitativen Nachweisbarkeit: „Das Programm muss Interesse finden, es muss Teilnehmer finden,

damit sich das, was da an gesellschaftlichem Geld drinsteckt, auch tatsächlich lohnt.“ Zudem wird der Nachweis des verantwortungsvollen Umgangs mit öffentlichen Geldern in Form von sorgfältigen Bilanzierungen erbracht. In einem zugänglichen Jahresbericht werden die Ziele und Aufgaben der Einrichtung sowie erreichte Ergebnisse – darunter insbesondere auch Teilnahmezahlen – strukturiert dargestellt. Hierzu werden wissenschaftliche Erhebungen, betriebswirtschaftliche Darstellungsmethoden und -gepflogenheiten, wie Entwicklungskurven zu Teilnahmezahlen und Kostenentwicklung, Kuchendiagramme, Tabellen und Vergleichszahlen zur Finanzierungsentwicklung intensiv genutzt. Der Jahresbericht hat hier die Bedeutung einer, speziell für die Schnittstelle von Einrichtung und Mittel gebender Öffentlichkeit geschaffenen und kultivierten Kommunikationsform, die die finanzielle Verantwortung und Wahrnehmung der Pflicht zur Rechenschaftslegung der Einrichtung deutlich präsentiert.

Gleichzeitig werden die in der Einrichtung gepflegten Praktiken der wirtschaftlichen Kalkulation in der Programmplanung in den Bedeutungshorizont wirtschaftlicher Verantwortung eingestellt:

„... das heißt, es gibt jetzt eine Kalkulation, die auch jeder Fachbereichsleiter für sich macht. Und dafür gibt es bestimmte Vorgaben, was erreicht werden muss und was nicht überschritten werden darf an Finanzierungsanteil und auch an möglichem Zuschussbedarf. Und das bezieht sich auf das Gesamtprogramm, also ... als Hausnummer im Gesamtergebnis der Kalkulation des Fachbereichs für das kommende Jahr ... so, und das heißt, im Verlaufe des Jahres gibt es monatlich Rückmeldungen, inwieweit von diesen eigenen Planungen auch das Soll erreicht worden ist.“

In diesem Zusammenhang gerät die Programmplanung – verglichen mit dem pädagogischen Planungsverständnis in ein ganz anderes Licht. Werden in den Beschreibungen der pädagogischen Planungsarbeit Aspekte der Offenheit, Flexibilität, Identifikation, Motivation usw. hervorgehoben, so geht es jetzt – ganz anders und den Sinn der Planung umdeutend – um Methodik im weitesten Sinn. So betont der Leiter die Notwendigkeit der „*ordentlichen Organisation*“ und „*ordentlichen Durchführung*“ des Programms, der Regelmäßigkeit und Transparenz des Planungsgeschehens. Im Blickpunkt stehen hier nicht mehr die Intuition, das Fingerspitzengefühl und die Erfahrung der Planenden, sondern das Prüfen und Belegen von Zuständen und das Abschneiden von unbegründeten Projektionen zugunsten der rationalen Erfassung von Ist-Zuständen:

„... alles ist offen, jeder kann überall reingucken ... und das erlöst mich von dem Verdacht: Es gibt irgendwo eine Spardose, die man einfach nur nicht aufmachen will, die es nie gegeben hat. ... Und das sind die Regeln des Spiels, und so wird es gespielt. Und wer einen Rest von Verstand im Kopf hat, versteht, dass das das Beste ist, was man haben kann.“

Der Leiter spricht in diesem Zusammenhang von der *„Beteiligung der Mitarbeiter am ökonomischen Geschehen“*. Damit zusammenhängend sieht er auch die Möglichkeit einer gestiegenen, wirtschaftlichen Eigenverantwortung der Mitarbeitenden für ihren Arbeitsbereich. Speziell mit Bezug auf die eingeführte Kostenkalkulation kommentiert er: *„... vorher durften sie auch nicht alles, sie haben bloß nicht verstanden, warum nicht. Jetzt verstehen sie's und können aber auch selbst sagen: ‚Okay, das ist mir jetzt so wichtig, da setz ich Geld rein, und ... da spiel ich das wieder rein.‘“* Die Beschreibungen zur finanziellen Situation der Einrichtung und zu den betriebswirtschaftlichen Aspekten der Planung zeigen deutlich, dass und wie es unter dem Gesichtspunkt eines beobachteten Rückgangs von institutionellen Fördermitteln in der Einrichtung zu einer Umdeutung des Programms und der Planungsarbeit kommt. Mit dem Topos der finanziellen Verantwortung wird in der Einrichtung eine Problemformel gefunden, die es ermöglicht, unübergehbare Wirtschaftlichkeitsanforderungen anzunehmen, zu akzeptieren. All dies steht zweifellos im Zeichen der Erhaltung der Legitimation und mithin Förder- und Finanzierungssituation der Einrichtung bzw. der Erhaltung der bisherigen, eher stetigen Entwicklungsdynamik.

Hier werden seitens des Leiters Konzessionsbereitschaften signalisiert: *„Also ich schätze mal, wir haben eine Elastizität in den Preisen. Wenn sich das noch über ein paar Jahre verteilt ...“* – *„Selbst wenn man am Ende eine Mark weniger verdienen würde, das hat man nicht gerne, aber das wirft einen noch nicht um.“*

Die Grenzen der Konzessions- und Änderungsbereitschaft bilden jedoch solche Umstellungen, die die intern entwickelten Formen der Kommunikation und Kooperation und damit einhergehend das kultivierte persönliche Engagement der pädagogischen Mitarbeitenden angreifen. Konkret bedeutet dies die eindeutige Ablehnung der Ersetzung von inhaltlichen, aufgabenbezogenen und sozialen Anreizen durch wirtschaftliche Anreize sowie die Einführung von organisationsinternen Wettbewerbssituationen:

„Also, was ich nicht machen würde, solange ich es irgendwie vermeiden kann, ist aus dem Tarifsystem auszusteigen ... weil ich dann in die Situation kommen würde, mit jedem

Einzelnen verhandeln zu müssen. Das will ich nicht. Ich will nicht sagen: ‚Du bist richtig klasse, du kriegst 50 Euro mehr und du bringst es aber nicht.‘ ... Also auf dieser Ebene will ich in dem Geschäft nicht mit Anreizen arbeiten.“

4.1.4 Spannungsfelder

Die untersuchte Einrichtung lebt gewissermaßen von ihrem Anspruch, im Schnittfeld von Bildung und Kultur ein professionell und qualitätsbewusst erzeugtes Weiterbildungsprogramm anzubieten. Dabei wird die Einrichtung auch in ihrer wirtschaftlichen Konstitution deutlich wahrgenommen, reflektiert und entsprechend behandelt. Und obwohl das Zusammenspiel zwischen dem Selbst- und Aufgabenverständnis, den eingespielten Planungspraktiken und den Erfordernissen der Wirtschaftlichkeit in der Einrichtung auf den ersten Blick wenig Reibung zu erzeugen scheint, zeichnen sich bei genauerem Hinsehen unübergehbare, teils miteinander verzahnte Spannungsfelder ab, die sowohl den Umweltbezug, die Planungsarbeit und die interne Kooperation der Einrichtung betreffen.

Pädagogische „Spitzenleistungen“ implizieren die Verengung des Adressatenkreises

In ihrem Selbst- und Aufgabenverständnis erhebt die Einrichtung den Anspruch, pädagogische Spitzenleistungen zu erbringen. Dabei wird zugleich deutlich gemacht, dass diese Spitzenleistungen nicht unabhängig von den Teilnehmenden erbracht werden können. Das heißt, das mit dem Programm anvisierte Vermittlungsniveau kann nur erreicht und erhalten werden, wenn der Markt bzw. die Nachfrage entsprechende Möglichkeiten, sprich: Interessenlagen an dem Angebot der Einrichtung bereithält. Wenn, wie in der hier untersuchten Einrichtung nun das anvisierte und in der Vergangenheit wohl auch entwickelte Vermittlungsniveau gleichzeitig ein relevanter Marketingaspekt ist, dann zeichnet sich ein dauerndes Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, der Einrichtung, ihren Ruf als Anbieter von Spitzenleistungen zu festigen und den Möglichkeiten des Marktes ab.

In der Einrichtung scheint sich dabei das Bewusstsein eines Dilemmas abzuzeichnen: Einerseits wird es in Zeiten rückgängiger Fördermittel und gestiegener Wirtschaftlichkeitsanforderungen immer wichtiger, auf dem Markt mit überzeugenden, attraktiven Angeboten anzutreten; gleichzeitig werden die Chancen, solche Angebote zu garantieren, durch Veränderungen des Nachfrageverhaltens geringer. So wird in

der untersuchten Einrichtung der Anspruch, ein „Spitzenangebot“ für Multiplikatoren der kulturellen Bildung zu bieten vor allem durch eine bewusste Selektion und Konfiguration von Teilnehmenden durchgesetzt. Dies setzt aber in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht hinreichend differenzierte Nachfrageverhältnisse voraus. Es müssen nicht nur genügend Interessentenzahlen, sondern auch hinreichend komplementär ausgerichtete Weiterbildungsinteressen verzeichnet werden können, um die Möglichkeit zur bewussten Auswahl und Zusammenstellung von Teilnehmendengruppen zu haben.

Genau dies wird in der Einrichtung – auch in Anbetracht der Ökonomisierungstendenzen im Kulturbereich sowie damit einhergehender wirtschaftlicher Probleme von Kulturschaffenden – als zunehmend problematisch beobachtet. So weist der interviewte pädagogische Mitarbeiter kritisch auf die spezielle wirtschaftliche Situation „seiner“ Teilnehmenden aus dem Theaterbereich sowie daran gekoppelte Teilnahmebereitschaften hin:

„Wir erfahren, dass die Kosten, die den Teilnehmenden entstehen, wenn sie an einer Veranstaltung hier teilnehmen ... dazu kommt ja Unterkunft und Verpflegung ... nicht mehr bezahlen können. ... Das ist zwar unheimlich günstig, aber es ist trotzdem Geld, und Theaterleute haben immer zwei Sachen nicht: Geld oder Zeit. ... Und viele von dem Bereich kommen eben nicht ... die haben entweder keine Zeit oder kein Geld.“

Mit der wirtschaftlich notwendigen Erhöhung der Teilnehmerbeiträge wird also zugleich die Verringerung der Zahl derjenigen, die das Geld zur Teilnahme aufbringen können, beobachtet. Hierdurch werden die Möglichkeiten der bewussten Auswahl und Zusammenstellung von Teilnehmenden eingeschränkt. Der Kreis derjenigen, die die Angebote wahrnehmen, wird kleiner und homogener. So bilanziert der pädagogische Mitarbeiter: *„Es kommen weniger Leute. ... Es kommen im Grunde genommen auch nicht die, die es vielleicht brauchen können, um sich zu verbessern.“* Verschärfend kommt hier offenbar hinzu, dass der für die Einrichtung postulierte bundesweite Markt faktisch stark eingegrenzt ist. Das heißt, die Teilnehmenden kommen einer von der Einrichtung in Auftrag gegebenen Studie zu Teilnahmestrukturen zufolge zu etwa einem Drittel aus der Region.

Damit gerät das in der Vergangenheit entwickelte und kultivierte Bedingungsgefüge von Spitzenangebot, Markt und Marketing jedoch in eine

gefährliche Schieflage. Dabei zeichnet sich in der Beschreibung des Mitarbeiters auch die Verringerung speziell der Möglichkeiten einer wirklichen beruflichen Förderung und Beschäftigungsförderung etwa von arbeitslosen Künstlern ab. So droht der postulierte und Legitimation sichernde Anspruch der Einrichtung auf die Unterstützung und Weiterentwicklung der kulturellen Bildung, ein Stück weit ausgehöhlt zu werden.

Bewusste Erzeugung von „reduzierter“ pädagogischer Qualität

Insbesondere werden in der Einrichtung im Zusammenhang mit der Entwicklung der finanziellen Situation und damit einhergehenden Wirtschaftlichkeitsimperativen Reduktionen der Qualität von Angeboten beobachtet. Als selbstverständlich wird in der Einrichtung die Formel kommuniziert „mehr Geld = mehr Qualität“. Der Qualitätsbegriff wird hier vor allem auf die Ermöglichung von Lernerfahrungen in Hinsicht auf die Verbesserung von Meinungsbildung und Selbstreflexion der Teilnehmenden bezogen. In diesem Kontext werden Lehr- und Lernsettings, die den Teilnehmenden Differenz Erfahrungen ermöglichen, als qualitativ höherwertig angesehen.

So kommentiert der pädagogische Mitarbeiter: „Es gab Seminare, in denen ich eine Qualität dadurch herstellen konnte, dass ich zwei Dozentinnen ... hatte. Das sind zum Beispiel Vorgänge, die ... kaum noch möglich sind. Ich leiste mir das drei, vier Mal im Jahr. Ich finde es sehr wichtig, dass zum Beispiel Menschen die Konfrontation von zwei Handschriften sehen oder erleben und dadurch eine eigene Position sehr viel schneller finden und sich nicht ständig überlegen müssen, ob sie mit der Position des Dozenten einverstanden sind oder nicht. Sondern sie können sich sozusagen positionieren in einem Spannungsfeld. ... Das sind zum Beispiel Qualitätsreduktionen, die stattfinden durch weniger Geld.“

In dem Zitat schwingt mit, dass vormalig selbstverständliche Praktiken der Herstellung pädagogischer Qualität zwar nicht aufgegeben, doch wesentlich selektiver und bewusster vollzogen werden, wobei das „Sich-Leisten“ von Qualität hier auch den Horizont eines gewissen Haushaltens mit „wirklicher“ Qualität aufspannt. Die Beschreibung des pädagogischen Mitarbeiters lässt dabei nur erahnen, dass dies in der Planungspraxis auch bedeutet, dass vormalig auf alle Angebote bezogene Qualitätskriterien nun deutlich stärker der Prüfung und Zuordnung unterzogen werden: Welches Angebot benötigt ein aufwendiges Lehr- und Lernsetting wirklich und wo kann man auf die Vermittlung von Differenz Erfahrungen durch zwei Lehrende verzichten? Dabei lässt der pädagogische Mitarbeiter die

Kriterien dieses qualitätsbezogenen „Rankings“ von Angeboten allerdings offen. Immerhin deutlich wird, dass es in der Planungspraxis offenbar zu Formen des Vergleichs, der Wertung und Aushandlung hinsichtlich des Qualitätsanspruchs von Angeboten kommt.

Zunehmende Relevanz wirtschaftlich „sicherer“ Angebote

In der untersuchten Einrichtung wird Wert darauf gelegt, dass sich das Programm von anderen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der kulturellen Bildung unterscheidet, indem es über eine reaktive bedarfsorientierte Fortbildung hinaus den Aspekt der aktiven, vorausschauenden Bearbeitung von Weiterbildungsbedarfen transportiert. In diesem Zusammenhang wird in der Einrichtung als sich abzeichnendes Spannungsfeld die Sicherung von Einnahmen vs. Entwicklung neuer Angebote gesehen. Als problematisch sieht der Leiter vor allem den Umstand an, dass man sich bei steigender Notwendigkeit, einen bestimmten Finanzierungsanteil zu erwirtschaften, nicht mehr auf die Planung solcher Angebote beschränken kann, die im zentralen pädagogischen Interesse der Einrichtung verortet sind. Vielmehr müssen dann auch solche Angebote erstellt werden, die eine deutliche Finanzierungsfunktion haben. Dabei macht der Leiter deutlich, dass er diese Form der Finanzierung ablehnt, weil dadurch das Angebotsspektrum tendenziell auf „sichere“ Einnahmen und nicht mehr auf Neuentwicklung getrimmt wird. Zugleich bricht hier die Frage nach einem angemessenen Selbst- und Aufgabenverständnis der Weiterbildung insgesamt auf. In der Beschreibung des Leiters wird die Problematik dabei ins Grundsätzliche getrieben, also auf den Bildungsauftrag bezogen. Dabei gewinnt man als Beobachter durchaus auch den Eindruck, als handle es sich hier um eine Art vorsorgliche Verteidigung in Anbetracht zu erwartender Kürzungen.

So artikuliert der Leiter – dabei eine fiktive Gutachter-Position einnehmend: *„Also eine Bildungseinrichtung, die nicht auch mal was Neues macht, die würde ja ihrem Bildungsauftrag auch nicht mehr gerecht. Das wäre für mich ein Grund, sehr kritisch in das Programm reinzuzucken, weil die ... nur Mainstream-Geschichten machen, nur auf Sicherheit gehen ... Fände ich sehr verdächtig.“*

Zugleich wird an dieser quasi-gutachterlichen Stellungnahme die eigene Position bemessen und so zum Ausdruck gebracht, dass weitere finanzielle Kürzungen die Einrichtung in eben diese „verdächtige“ Lage zu bringen drohen. Wiederum signalisiert der Leiter hier mit der sprachlichen Wendung des „noch“, dass die Verschärfung des Spannungsfeldes zwi-

schen wirtschaftlichen Interessen der Einnahmensicherung und öffentlich legitimatorischen Interessen der Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages bereits in Sicht geraten ist:

„... wir sind noch in der Lage, dass wir im Durchschnitt kein Geld mit dem verdienen, was wir machen ... in Einzelfällen ja ... Wir haben nur einige Veranstaltungen, die wir auch deshalb brauchen, um andere auch sozusagen quer zu finanzieren.“

Differenzierung kultureller Perspektiven

An der Frage der Finanzierung und Wirtschaftlichkeit entwickelt sich schließlich in der Einrichtung selbst ein Spannungsfeld, dessen Reichweite sich in den Interviews allerdings nur unscharf abzeichnet. Angesprochen ist insbesondere die Differenzierung der Perspektiven von Einrichtungsleitung und pädagogischer Planung auf Mitarbeiterebene. Auf der Ebene der Leitung werden in Anbetracht der sich verändernden Förder- und Finanzierungsbedingungen die Erfordernisse einer betriebswirtschaftlich rationalen und marktorientierten Planung hell gestellt. Dabei geht es nicht allein darum, die existenziell notwendigen finanziellen Grundlagen der Einrichtung zu erhalten. Es geht – etwa bei der Dokumentation der Effizienz und Effektivität der Einrichtung und bei der Einführung von wirtschaftlichen Kalkulationen und Kontrollinstrumenten in der Planung – auch um den nach außen gerichteten Nachweis der Förderungswürdigkeit der Einrichtung. Aus neo-institutionalistischer Sicht betrachtet (vgl. Meyer/Rowan 1977) geht es also auch um die Dokumentation wirtschaftlichen Wohlverhaltens als Voraussetzung für den legitimen Anspruch auf weitere öffentliche Förderung. Auf der Ebene der Leitung impliziert dies das Einhalten wie auch das Auferlegen von Regeln zur Verwendung von Mitteln. Und zugleich scheinen hierdurch die Voraussetzungen dafür geschaffen zu sein, dass eben an diesen Regeln die Verschiedenheit der Perspektiven von Einrichtungsleitung und pädagogischem Personal aufbricht und immer wieder Diskussionen erfordert. So betont der Leiter im Interview in Bezug auf die durch ihn eingeführte Praxis der Kalkulation von Angeboten: *„So, und das hat sich dann auch eingespielt.“* Kurz darauf erwähnt er allerdings die Diskussion mit einem pädagogischen Mitarbeiter, in der die vom Leiter gesetzten Regeln offenbar einen „Stein des Anstoßes“ bilden. Es geht dabei um die Frage, wie hoch ein Dozentenonorar angesetzt werden soll.

Einen Eindruck von einer sich an der Wirtschaftlichkeitsfrage entwickelnden Konfliktlinie gibt auch das folgende Zitat aus dem Interview mit dem

pädagogischen Mitarbeiter. Im Unterschied zum Leiter, der im Interview zu Finanzierungs- und Wirtschaftlichkeitsfragen eine betriebswirtschaftliche Sicht und Haltung einnimmt, lässt der pädagogische Mitarbeiter keinen Zweifel an seiner kritischen Haltung gegenüber einer fortschreitenden Ökonomisierung:

„Wir tun unsere Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen. Also ich sag das jetzt mal allgemein: Natürlich, ich kritisiere sehr heftig die in den letzten Jahren begonnene Diskussion der Ökonomisierung ... Das finde ich einen fatalen Vorgang. ... Und zum anderen reduziert diese Diskussion unsere Arbeit auf Äußerlichkeiten.“

Weniger die konkrete Aussage als vielmehr die in der Aussage enthaltene deutliche Distanzierung von einer zunehmenden Bedeutungsaufwertung wirtschaftlicher Beurteilungskriterien der Arbeit weist darauf hin, dass die Wirtschaftlichkeitsfrage in der Einrichtung die kritische Aufmerksamkeit auf sich zieht. Dabei zeichnet sich an dieser Frage das Brüchigwerden der von Leitung und pädagogischem Personal überwiegend geteilten Sichtweisen an. Hier scheint die eingangs als „integriert“ bezeichnete Planungskultur an einen „Kippunkt“ zu geraten, der das dominierende Muster der Kombination von wertgeschätztem pädagogischem Engagement und einer zwar gekonnten, doch kritisch reflektierten „Bedienung“ des wirtschaftlichen Effizienzparadigmas an Grenzen stoßen lässt.

4.2 Eine differenzierte Planungskultur: Kollision von kulturellen Perspektiven unter dem „Dach“ des öffentlichen Bildungsauftrags

Die untersuchte Einrichtung ist eine Volkshochschule, die als Amt für Weiterbildung in die kommunale Verwaltung eingebunden ist. Neben dem Hauptgebäude, das in der Stadtmitte liegt, unterhält die Einrichtung in mehreren Stadtteilen Zweigstellen. Die für die verschiedenen Fachbereiche verantwortlichen pädagogischen Mitarbeitenden sind auf Hauptgebäude und Zweigstellen verteilt. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren knapp 23 Stellen besetzt, die sich auf acht hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende und knapp 14 Verwaltungsangestellte aufteilten. Die Einrichtung arbeitete mit etwa 460 neben- oder freiberuflich tätigen Kursleitenden zusammen. Die Leitung der Einrichtung war zum Zeitpunkt der Untersuchung seit etwa einem Dreivierteljahr im Amt. Das Angebotsspektrum ist nach den für die Volkshochschulen in Deutschland typischen Fachbereichen gegliedert. „Politik-Gesellschaft-Umwelt“,

„Kultur-Gestalten“, „Gesundheit“, „Sprachen“, „Arbeit-Beruf“ sowie „Grundbildung-Schulabschlüsse“. Finanziert wird die Einrichtung laut Volkshochschulstatistik von 2004³ zu 38,5 Prozent aus Teilnahmegebühren, zu 33,5 Prozent aus kommunalen Mitteln und zu etwa 26,1 Prozent aus Landeszuschüssen. Der Finanzierungsanteil aus Bundesmitteln und sonstigen Quellen macht einen Anteil von zwei Prozent aus.

Die von der Einrichtung jährlich gelieferten Daten für die Volkshochschulstatistik belegen: Der Sprachenbereich bildet den größten Anteil des Programms – hier werden die meisten Kurse angeboten, Unterrichtsstunden verzeichnet und Belegungen gezählt. Nahm 1994 der Sprachenbereich etwas weniger als 50 Prozent der Unterrichtsstundenanteile ein, so sind es 2004 fast 60 Prozent. In demselben Zeitraum wurde der Unterrichtsstundenanteil im Bereich „Grundbildung-Schulabschlüsse“ von über 15 Prozent in 1994 bis 2004 praktisch abgebaut. Der Unterrichtsstundenanteil im Bereich „Gesundheit“ wurde in diesem Zeitraum von etwa zehn Prozent auf mehr als 15 Prozent erweitert. Bei der Teilnehmendenstruktur weist die Statistik für 2004 der Einrichtung zwar eine fast paritätische Verteilung der Altersgruppen 25–34 Jahre, 35–49 Jahre und 50–64 Jahre aus. Diese Altergruppen stellen zusammengenommen etwa 80 Prozent der Teilnehmenden. Doch zeigt dieselbe Jahresstatistik bei der Verteilung nach Geschlecht, dass etwa 70 Prozent der Teilnehmenden Frauen sind.

In den folgenden Ausführungen sind die Perspektiven der Leiterin der Einrichtung sowie einer pädagogischen Mitarbeiterin kenntlich gemacht. Zusammengenommen verdeutlichen die unterschiedlichen Perspektiven eine differenzierte Planungskultur. Das heißt, es lässt sich in diesem planungskulturellen Kontext kein von allen Beteiligten gemeinsam geteilter planungsbezogener Deutungs- und Interpretationszusammenhang beobachten. Der organisatorische Kontext steht zum Zeitpunkt der Untersuchung am Beginn eines Reorganisationsprozesses, der wesentlich durch die Leitung initiiert und vorangetrieben wird. Die Reorganisationsbestrebungen der Leitung implizieren eine umfassende Veränderung der organisatorischen Bedingungen der Angebotsplanung. Für das pädagogische Personal bedeutet dies, dass bisherige Planungs-

³ Die Statistik für das Jahr 2004 war zum Zeitpunkt der Untersuchung die aktuelle ausgewertete Erhebung der Einrichtung. Daher wird sie – mit dem Einverständnis der Leitung – zur Verdeutlichung der Situation der Einrichtung hier herangezogen.

praktiken unter neue Vorzeichen gestellt werden, dass also der Bruch mit eingespielten Deutungen und Relevanzsetzungen in Bezug auf die Planung bevorsteht.

Das Interview mit der Leiterin der Einrichtung spiegelt hierbei die Sicht eines Managements wider, das wesentlich als Krisen- und Veränderungsmanagement angelegt ist. Im Fokus steht zum einen die Offenlegung von Fehlentwicklungen und Defiziten im Verhältnis zu den relevanten Umwelten, so vor allem Träger und Teilnehmende, sowie im Selbstverhältnis der Weiterbildungsorganisation. Zum anderen werden das Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung sowie damit zusammenhängend das Verständnis und die Praktiken der Programmplanung neu justiert. Das Interview mit der pädagogischen Mitarbeiterin verdeutlicht demgegenüber die Perspektive der tradierten Planungskultur, die das alltägliche Kommunikationsgeschehen am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt stellt. Zusammengenommen machen die Interviews vor allem die für die Situation der Einrichtung charakteristische „doppelte“ Realität deutlich, die weder einfach die Einführung neuer Organisations- und Planungsperspektiven, mithin Handlungs- und Entscheidungsspielräume, noch ein einfaches „Weitermachen wie bisher“ zulässt.

4.2.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung

Die untersuchte Einrichtung besteht als Volkshochschule seit gut 100 Jahren. Für den Träger, für die Mitarbeitenden und offenbar auch für viele Teilnehmende hat die Einrichtung einen selbstverständlichen Status. Die Einrichtung ist geprägt durch lange Organisationsmitgliedschaften: Bis auf die Leiterin sind die fest angestellten pädagogischen Mitarbeitenden seit Jahrzehnten in der Einrichtung tätig. Man kennt sich im Kollegium und weiß, was man voneinander erwarten kann. Dies gilt auch für frei- und nebenberufliche Lehrkräfte sowie nicht zuletzt für Teilnehmende, die der Einrichtung teils seit über zehn Jahren verbunden sind. Es haben sich im Laufe der Zeit also relativ stabile soziale Netzwerke entwickelt, die den selbstverständlichen, quasi natürlichen Status der Einrichtung unterstützen. Auch materiell finden das lange Bestehen und die Selbstverständlichkeit der Einrichtung ihren Ausdruck: Das zentrale Gebäude der Volkshochschule ist eine alte Schule. Die Verwaltungsräume und die Unterrichtsräume sind nur teilweise renoviert; einige Unterrichtsräume sind samt Mobiliar noch aus Zeiten des Schulbetriebs übernommen. Plastisch vermittelt die Einrichtung das jahrelange Vorherrschen eines

alltäglichen, unhinterfragten Normallaufs. Die Leiterin kommentiert, die Volkshochschule habe „über Jahre geschlafen“.

Kennzeichnend hierfür benennt sie das Archiv, das sie „ausgemistet“ hat: *„Ich war tagelang sauer, weil also, o.k., es waren auch einige gute Sachen drin, aber 80 Prozent war totes Papier. Wie in einem stinkenden alten Raum. Und dieser Ausdruck des Stillstands hat sich in der ganzen Einrichtung wiedergespiegelt. Die Einrichtung hat eigentlich innerlich stillgestanden. Es wurde nichts getan.“*

Die vorangegangene Entwicklung der Einrichtung wird von der Leiterin im Interview detailliert nachvollzogen. Dabei deckt sie gewissermaßen Schritt für Schritt einen Prozess der organisatorischen Verwahrlosung auf, der am Ende eben zum besagten Stillstand führt. Als wesentliche Gründe für diesen Prozess benennt die Leiterin vor allem eine eher passive, dem Verwaltungs- und eben nicht dem Managementmodell verpflichtete Haltung der vorherigen Leitung. Moniert wird eine zu kurz greifende Auffassung des Bewirtschaftens der Einrichtung, die Vermeidung von aktiven Auseinandersetzungen mit dem Träger über Funktionsbedingungen der Volkshochschule, die quasi hoheitliche Schließung der Einrichtung gegenüber den Wünschen und Bedarfen der Adressaten, der Mangel an Umweltoffenheit bzw. aktiver Erkundung des Umfeldes, Kontaktpflege mit relevanten Partnern in der Region und Bedarfsermittlung. Die folgenden Interviewausschnitte dokumentieren die Erkenntnisse der Leiterin

- zur prekären „Verwaltungsmentalität“ der vorangegangenen Leitung:
„Die Leitungsebene ... hat immer nach dem Motto regiert: ‚Wir verwalten Steuergelder, da muss man nichts ausgeben.‘“ – „Uns kann jeden Tag die Heizung ausfallen. Die können Sie ... mit normalen Mitteln nicht mehr reparieren. Uns kann es jeden Tag ins Dach regnen.“
- zum Verlust eigener Entscheidungsmöglichkeiten:
„Die Volkshochschule hat über Jahre ‚geschlafen‘. Dann hat ... man seitens [der Stadt, d. Verf.] definiert, wie unsere Einnahmen zu sein hätten. Wir durften es gar nicht sagen. ... Die konnten unsere Zielvorgaben mitdefinieren durch ganz rigide Eingriffe. Die waren eigentlich für das Selbstverständnis der Einrichtung [zuständig].“
- zur Schließung der Einrichtung gegenüber der Umwelt:
„... das ist ja immer so ein Wechselspiel: Wo die Kommune lange Zeit nicht hingucken hat ... dann entwickelt so eine Einrichtung ein Eigenleben. Die [Einrichtung, d. Verf.] sagt dann: ‚Ach die böse Umwelt interessiert uns gar nicht mehr.‘ Die Politik sagt: ‚Man hört ja gar nichts mehr von denen.‘“
- zur mangelnden Umweltoffenheit und aktiven Umfeldarbeit der Mitarbeiter:
„In der Öffentlichkeit auch mal zu repräsentieren, mal den Kopf dafür hinhalten, dass man VHS ist. ... es gibt ganz viele Leute, die sich aus Verunsicherung zurückgezogen

haben ... Und wenn Sie natürlich jemanden haben, der für was steht und dem sagen: ‚Nehmen Sie doch mal den Ausstellungstermin wahr, da sind wichtige Leute‘ ... und der sagt Ihnen aber immer wieder ... es geht nicht, dann weiß man, was da los ist.“

Zusammengenommen verdeutlichen die Beschreibungen die Entwicklung eines organisatorischen Niedergangs, der schließlich in eine hermetische Schließung auch der pädagogischen Arbeit gegenüber der Umwelt mündet. In Anbetracht dieser Entwicklung wird als überraschend herausgestellt, dass die Einrichtung trotzdem Teilnehmende findet. In der Schilderung der Leiterin wird die Einrichtung im Prinzip durch „unverdrossene“ Teilnehmende aufrechterhalten – wobei damit zugleich aber auch auf die Fragwürdigkeit und Brüchigkeit dieses Umstands hingewiesen wird:

„... und die Teilnehmer haben das immer mitgemacht. ... Das ist ja das große Glück. ... Die X-Städter sind ja ungeheuer bildungsbeflissen. ... Und dann kommen die Mercedesfahrer mit dem Bewusstsein: ‚Ja die Stadt ist arm, aber Hauptsache wir lernen was Gutes.‘ Ich hab noch nie in einer Volkshochschule ... einen sehr gut besetzten Russisch-Konversationskurs gehabt. In X-Stadt ja. ... Die setzen sich hier in den alten Raum rein. Hauptsache, sie haben ... auf dieser Ebene irgendein Bildungsangebot. ... Das wäre in anderen Städten, glaub ich, kaum vermittelbar.“

Explizit wird hier das Zusammenspiel von Einrichtung und Adressatenumwelt hervorgehoben, das allein auf positive Zuschreibung, Nachsicht und Verständnis sowie auf das Fehlen von alternativen Bildungsgelegenheiten zurückgeführt wird. So, wie sich die Einrichtung durch Passivität den Vorgaben des Trägers ausgeliefert hat, so hat sie sich auch vom guten Willen ihrer Teilnehmenden abhängig gemacht.

Die Vergangenheit ist in der Sicht der Leiterin mithin durch eine nach allen Seiten hin zu beobachtende Aufgabe von eigenen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Einrichtung gekennzeichnet. In mindestens zwei Hinsichten ist die Situation unhaltbar, ja existenziell bedrohlich: Zum einen läuft die Einrichtung Gefahr, die für sie geltenden gesetzlichen Vorgaben und Nachweispflichten nicht angemessen erfüllen zu können. Zum anderen vermag sich die Einrichtung nicht auf zeitgemäße Kundenerwartungen an qualifizierte Weiterbildungsangebote einzustellen. Sowohl in Bezug auf den Reproduktionskontext des Weiterbildungssystems als auch in Bezug auf den Reproduktionskontext der pädagogischen Interaktion droht die Einrichtung somit ihre Legitimität einzubüßen.

Dabei bringt die Leiterin als Vergleichsfolie und Bewertungsgrundlage typische Erwartungsstrukturen ins Spiel, auf die hin eine Volkshochschule heute ihr Selbst- und Aufgabenverständnis ausbilden muss, um überlebensfähig zu sein. Diese Erwartungsstrukturen werden in der Beschreibung der Leiterin mit dem Verweis auf das Weiterbildungsgesetz einerseits und die Verbraucherschutzorganisation „Stiftung Warentest“ andererseits indiziert:

„Was mich da antreibt? Ich bin da nicht ganz frei. Das Weiterbildungsgesetz, das ist natürlich ... die Richtschnur. Und da muss ich natürlich der Politik Rechenschaft geben, ob wir diese Vorgaben zumindest versuchen zu erreichen [und] wenn wir sie nicht erreichen können, sagen warum.“ – „Also ich muss einfach ... Stiftung-Warentest-tauglich sein, ich ... muss Bestand haben und einigermaßen verlässlich sein.“

In Anbetracht der Situation der Einrichtung wechselt die Leiterin im Reden immer wieder ihre Positionierung zur Einrichtung. Teilweise indiziert sie – im vorangegangenen Zitat – durch das „Ich“ ihre Rolle als Leitung, die sich mit der ihr anvertrauten Einrichtung identifiziert. An anderen Stellen des Interviews nimmt sie eine deutlich distanzierte Haltung gegenüber der Einrichtung ein, wie dies bereits die Beschreibungen des problematischen Ist-Zustandes der Einrichtung belegen. Im folgenden Zitat scheint vor allem das Rollenbild der Organisationsberaterin und -entwicklerin durch. Dabei nimmt die Leiterin nicht nur die für Organisationsberatungen typische Außensicht auf die Einrichtung ein, die es erlaubt, Fehlentwicklungen, Defizite und Entwicklungsnotwendigkeiten offenzulegen. Zudem wird das Rollenverständnis auch dadurch verstärkt, dass sie ihre Position und Rolle wie eine vom Träger aufgabenbezogen engagierte Organisationsberaterin beschreibt:

„Die [Vertreter der Kommune, d. Verf.] haben mich geholt, dass sich was flexibilisiert, die haben mich nicht geholt, damit ich alles weiter verwalte, sondern damit ich, siehe ‚Betrieb statt Behörde‘, damit ich flexibilisiere.“

Die interpretativ modellierte Rolle der Leitung zur Organisationsberaterin und -entwicklerin erleichtert es offenbar auf Distanz zum *status quo* der Einrichtung und zu den hier eingelebten Denk- und Handlungsmustern zu gehen und stattdessen die Aufmerksamkeit auf mögliche Alternativen zum gegebenen Ist-Zustand der Einrichtung zu verlagern. Dabei „deckt“ die Beratungsrolle vor allem auch den Umstand, dass zum Verstehen des Ist-Zustandes der Einrichtung eben nicht organisationseigenes Wis-

sen, sondern extern begründetes Wissen von der Leiterin in Anschlag gebracht wird, sei es das praktische Erfahrungswissen, das die Leiterin aus vorangegangenen Leitungstätigkeiten in Volkshochschulen mitbringt, sei es im wissenschaftlichen Kontext entwickeltes erwachsenenpädagogisches Expertenwissen. So bezieht sich die im vorangegangenen Zitat auftauchende Formel „Betrieb statt Behörde“ auf eine gleichnamige Fallstudie von Nuissl und Schuldt (1993), in der die Umwandlung der Hamburger Volkshochschule von einem kommunalen Amt in einen landeseigenen Betrieb rekonstruiert wird. Die Autoren gehen in dieser Fallstudie insbesondere auf die Adaption von modernen Organisations-Managementkonzepten im Kontext der betrieblichen Reorganisation der Einrichtung ein.

Im Blickpunkt der Beschreibungen der Leiterin steht die Entwicklung eines neuen Selbst- und Aufgabenverständnisses der Einrichtung, wobei hier zur Gewinnung eines orientierenden und sinngebenden Gerüsts die heute zum Stand der Erkenntnis gehörenden erwachsenenpädagogischen Einsichten zur Reorganisation und Modernisierung von Weiterbildungseinrichtungen herangezogen werden. Die Aufgaben der betrieblichen Reorganisation der Einrichtung werden dabei als umfassend vorgestellt. Praktisch werden alle Bereiche und Ebenen der Einrichtung zu Bezugspunkten des Reorganisationsprozesses gemacht:

„[Mein Ziel], das ist ... eine umfassende Modernisierung von Steuerungsinstrumenten. Angefangen bei Satzungen, über Honorare und Entgeltordnungen, über Organisation im Haus und Dezentralität und Zentralität an den Standorten ... und eine umfassende Programmmodernisierung.“

Das anvisierte, zu entwickelnde Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung ist dabei ebenfalls am Stand der erwachsenenpädagogischen Diskussion – und hier speziell an Einsichten über die Notwendigkeit zur Vereinbarung von wirtschaftlich notwendigen und qua Gesetz verpflichtenden pädagogischen Leistungen (vgl. Bastian/Beer/Knoll 2002) orientiert. Dabei weiß die Leiterin auch um die Schwierigkeit der Umsetzung dieser Zielsetzung. Sie spricht von einem „Balanceakt“, der darin besteht, dass zum einen die wirtschaftlich einträglichen Angebote teurer gemacht werden müssen, ohne die zahlenden Teilnehmenden durch allzu rasche und nicht nachvollziehbare Preisanstiege zu verprellen und zum anderen die Zielgruppen angesprochen werden müssen, „die

keine Lobby haben“. Hier gilt es, die gesetzlich gegebenen Spielräume zu nutzen.

Darin eingeschlossen ist das Ziel einer kundenfreundlichen und verlässlichen Einrichtung: *„Da ist die VHS immer noch fehleranfällig, weil wir einfach ein Massengeschäft haben. Da ärgern sich immer noch Leute, dass sie falsch gemahnt werden oder so. ... [Die Einrichtung, d. Verf.] muss für mich widerspiegeln, dass in den Bereichen, in denen ich Abschlüsse vorhalten kann, dass ich verlässlich bin, dass da nicht Linien abbrechen. Das ist unsere [offene] Flanke, zum Beispiel bei den kleineren Sprachen: Sie fangen mit Arabisch an und können nicht weitermachen. [Wichtig ist], dass dort, wo ich wirklich Abschlüsse mache, dass mir auch die Bedingungen und das alles transparent ist.“*

Das von der Leiterin angestrebte Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung ist wesentlich durch die Bezugnahme auf die Umwelten „Gesetzgeber“ und „Markt“ bestimmt. Es geht darum, die Einrichtung in eine Position zu bringen, die sie als öffentlichen und kommunal verantwortlichen Weiterbildungsanbieter sichtbar und begreifbar macht. Dabei schließt die Entwicklungsperspektive der Leiterin bereits die sich verändernden gesetzlichen Anforderungen an die Gewährleistung qualifizierter Angebote sowie die absehbar steigenden Anforderungen der Erwirtschaftung von Einnahmen bereits ein. Gezeichnet wird dabei das Bild einer öffentlichen und selbstständig wirtschaftenden Einrichtung. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, Entscheidungsspielräume zu haben und zu nutzen, um einnahmeträchtige Angebote für eine breite Teilnehmerschaft zu machen, mit denen die weniger einträglichen oder gar kostenintensiven gesellschaftspolitisch relevanten Angebote realisiert werden können, die der Einrichtung den ihr politisch zugeschriebenen, legitimierenden Sinn und ihre Bedeutung als öffentliche, kommunale Bildungseinrichtung verleihen.

Es geht somit darum, in der Einrichtung ein Selbst- und Aufgabenverständnis zu etablieren, das eine marktorientierte und öffentliche Weiterbildung zugunsten der Letzteren balanciert. Die somit formulierte Entwicklungsorientierung bezieht sich gleichermaßen auf den Umweltbezug und den organisatorischen Selbstbezug der Einrichtung, mithin auf die Voraussetzungen, unter denen sich Weiterbildung realisieren soll.

4.2.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses

Die Programmplanung der Einrichtung erfolgt nach dem für Volkshochschulen typischen Semesterrhythmus. Für die Planung der Fachbereichsprogramme sind die pädagogischen Mitarbeitenden, insbesondere die Fachbereichsleitungen zuständig. Die primären Planungsprodukte, die Ankündigungstexte, entstehen in einem mehrschrittigen Verfahren, das formal die inhaltliche Programmkonzeption durch die pädagogischen Mitarbeitenden, die Abstimmung der einzelnen Angebote zwischen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden, die Erstellung der Ankündigungstexte durch die Kursleitenden, die Redigierung der Texte durch die pädagogischen Mitarbeitenden bzw. Fachbereichsleitungen und die Weiterleitung der Texte an die Einrichtungsleitung zur Prüfung und gegebenenfalls Freigabe zur Veröffentlichung vorsieht.

An dem formalen Prozess der Programmplanung kristallisieren sich in der untersuchten Einrichtung unterschiedliche Deutungsansprüche heraus: Die Leiterin macht hier auf ein zur Routine erstarrtes Planungsgeschehen aufmerksam, das weit hinter den gegenwärtigen Anforderungen an professionelle pädagogische Planungsarbeit zurückfällt. Dem stellt sie dezidierte Anforderungen an das Planungsverhalten und die soziale Organisation der Programmplanung gegenüber. Die interviewte pädagogische Mitarbeiterin fokussiert die Planung im Deutungskontext der tradierten Planungskultur. Deutlich schält sich in der Gegenüberstellung der Perspektiven⁴ heraus, wie die Leiterin die Programmplanung der Einrichtung vor dem Hintergrund laufender Fachdiskussionen über Erfordernisse der Bedarfs- und Nachfrageorientierung, der reflexiven und partizipativen Planung von Angeboten, der pädagogischen Profilschärfung usw. problematisiert, wohingegen die pädagogische Mitarbeiterin die Programmplanung als ein alltägliches, auf Erfahrung beruhendes Informations- und Kommunikationsgeschehen hell stellt. Dabei bestätigt und variiert die pädagogische Mitarbeiterin

4 Die Interviews wurden getrennt voneinander als Einzelinterviews geführt. Die hier vorgenommene Gegenüberstellung von Perspektiven ergibt sich aus dem gewonnen Interviewmaterial und spiegelt nicht etwa eine in der untersuchten Einrichtung geführte Diskussion wider. Im Gegenteil, es ist anzunehmen, dass derartige Perspektivenkonfrontationen im Alltagsgeschehen der Einrichtung schon aus mikropolitischen Gründen eher vermieden als gesucht werden.

die Beobachtungen der Leiterin. Im Folgenden werden anhand von besonders augenscheinlichen Punkten die unterschiedlichen Deutungen herausgearbeitet.

Problematische Fachlichkeit vs. anspruchsvolle Planungstätigkeit

Der Beschreibung der Leiterin zufolge gestaltete sich die Programmplanung in der Einrichtung vor ihrem Amtsantritt als eine mehr oder weniger lineare Programmfortschreibung und Texterstellung. Wie in Bezug auf die Gesamtorganisation der Einrichtung nimmt die Leiterin im Interview in Bezug auf die in der Einrichtung in vielen Jahren entwickelten Praktiken der Programmplanung eine kritische, distanzierte Haltung ein. Dabei typisiert sie die tradierte Planungskultur der Einrichtung als einen Normallauf, der aus pädagogischer Sicht durch eine prekäre „Schwächung der Fachlichkeit“, ja „fachliche Verrostung“ gekennzeichnet ist.

Die interviewte pädagogische Mitarbeiterin bestätigt den Eindruck der Leiterin eher ungewollt, indem sie auf die ihr gestellte Frage, was für sie selbst ein „gutes Angebot“ ist, zunächst eher irritiert und verunsichert reagiert. Scherzhaft, lachend bemerkt sie: „Ja, die Frage find ich ja gemein! Da hab ich ja schon lange drüber nachgedacht: Was ist ein gutes Angebot?“ Nach kurzer Überlegung liefert sie dann eine Beschreibung, die die Verunsicherung deutlich erkennen lässt.

Statt einer eigenen Auffassung listet sie typische, allgemeine Aspekte von Angebotsqualität auf: „Ja, ja. Also, das ist eine schwierige Frage. Das hängt natürlich von unglaublich vielen Komponenten ab. Also ich denk mir mal, ein gutes Angebot ist es immer dann, wenn es ein qualifiziertes Angebot ist, wenn es ein aktuelles Angebot ist, wenn es ein erfolgreiches Angebot ist. Das heißt, wenn die Teilnehmer kommen, wenn der Kurs, die Einzelveranstaltung oder was auch immer angenommen wird, sag ich jetzt mal so.“

Mangelnde Planungsverantwortung vs. konstruktive Kooperation

Von der Leiterin wird das Fehlen von fachlicher Auseinandersetzung über Bildungsbedarfe und Bildungsinhalte sowie eine bedenkliche, faktische Abgabe der Planungsverantwortung an die Kursleitenden moniert. Dabei verweist die Kritik der Leiterin auf ein von ihr vertretenes Planungsverständnis, wonach die pädagogischen Mitarbeitenden, und nur sie, die Verantwortung für die Programmplanung innehaben. Im folgenden Interviewausschnitt wird dies in der Weise angezeigt, dass bei der Prüfung der Ankündigungstexte zur Veröffentlichung im Veranstaltungsprogramm die

Leiterin mit der – aus ihrer Sicht fälschlichen – Verpflichtung der pädagogischen Mitarbeitenden bzw. Fachbereichsleiter „ihren“ Kursleitenden gegenüber konfrontiert wird:

„Da wird eine ellenlange Diskussion darüber geführt, dass ein Bereichsleiter ernsthaft auch die Autorität hat, [Ankündigungs-]Texte seiner Kursleiter zusammenzustreichen und zu redigieren und das machen muss. ... Dann setzen die [Bereichsleiter, d. Verf.] mir hier eine Litanei rein und sagen, die Kursleiter hätten ihnen die Hölle heiß gemacht. Dann hab ich gesagt: ‚Dann schicken Sie sie zu mir, dann streit ich mich mit denen ...‘“

In der Beschreibung der praktischen Planungsarbeit der pädagogischen Mitarbeiterin wird dieser Eindruck nicht bestätigt – doch auch nicht eindeutig widerlegt. Vielmehr kommt in der Beschreibung der pädagogischen Mitarbeiterin die Deutung des Planungsprozesses als ein Zusammenspiel zwischen Lehrkräften bzw. Kursleitenden und pädagogischen Mitarbeitenden zum Tragen. Dabei sieht sich die pädagogische Mitarbeiterin in der Verantwortung, die Passung der von den Lehrkräften eingereichten Angebote ins Programm zu prüfen bzw. gegebenenfalls auszuhandeln. Der folgende Interviewausschnitt lässt dabei allerdings auch erkennen, dass eher unsystematische, vage Auswahlkriterien für Angebote angelegt werden. Ebenso wird das Festhalten an bewährten Lehrkräften erkennbar, womit der Spielraum für Veränderungen und Neukonzeptionen von Angeboten deutlich eingeschränkt wird:

„Es kommen einem manchmal Bewerbungen [von Lehrkräften, d. Verf.] auf den Tisch, wo man sagt: ‚Mensch, das hier, das wolltest du doch schon immer machen. Endlich bewirbt sich einer dafür. ... Endlich kommt da mal einer und bietet das an.‘ ... Und das sind dann so Sachen, die sehr aktuell sind ... so Modetrends [zum Beispiel] in der ‚Bewegung‘ oder in der ‚Ernährung‘. Die Ernährung spielt auch eine immer größere Rolle. Und, also es wird sehr gerne gekocht inzwischen. Also ich könnte da in dem Bereich wahnsinnig viel anbieten inzwischen, aber wir haben nicht genügend Räume. ... Und umgekehrt kriegen wir sehr viele Bewerbungen auch, wo wir Dozenten schon haben, die auch gut sind, die auch bleiben, wo ich dann einfach absagen muss.“

Zweifellos ist die Einrichtung auf die dauerhafte Zusammenarbeit mit Lehrkräften angewiesen, wenn es etwa um fortlaufende Angebote geht. Die pädagogische Mitarbeiterin bezieht sich hier jedoch auf einen Fachbereich, indem vielfach Einzelveranstaltungen durchgeführt werden, in dem also Themen nicht nur fortgeschrieben, sondern neu geplant werden. Man fängt hier, so die Interviewte, „ja immer bei Punkt Null an.“ In der darauf folgenden Beschreibung wird jedoch deutlich, dass der besagte

Nullpunkt nicht als Startpunkt für einen durch die Mitarbeiterin selbst initiierten Prozess etwa der Erschließung von Bedarfen, Inhalten und pädagogischen Konzeptionen gedacht wird, sondern als Reaktion auf ein eingereichtes Angebot:

„Es [das Angebot, d. Verf.] muss natürlich in unser Programm passen ... und das sag ich auch klipp und klar – also ich muss ... gucken, ob das hier reinpasst ... und dann gibt's durchaus auch Absagen. ... Dann hab ich schon häufig gesagt: ‚Das hat keinen Zweck, das ist zu spezifisch ... das können wir nicht.‘ Dann wird diskutiert, wie man das verändern kann, oder ‚Kann man das im Grundkern lassen?‘ und so weiter. Also das ist, sagen wir mal, eine richtige Arbeit, die Planung sinnvoll zu gestalten ...“

Angezeigt wird mit dem Interviewzitat eine Planungskultur, die durch das interaktive Aushandeln von Angeboten geprägt ist, wobei das Ziel der Planung hier im Wesentlichen als Prüfung der „Passung ins Programm“ interpretiert wird. Der Planungsanspruch bezieht sich auf die Variation eines Gefüges von Angeboten, wobei die Verantwortung der pädagogischen Mitarbeiterin darin gesehen wird, in Orientierung am pädagogischen Programm eine Auswahl und gegebenenfalls Abänderung von schon entwickelten Angeboten vorzunehmen.

Eingefahrene individualisierte Planungsroutinen vs. eigenverantwortliches Planungshandeln

Deutlich distanziert sich die Leiterin von einem eingespielten Planungsgeschehen, das keinen Raum für inhaltliche Auseinandersetzungen und Ideengenerierung lässt. Eine routinemäßig ablaufende Planung ist aus ihrer Sicht auch ein deutliches Anzeichen für mangelnde pädagogische Reflexion. So kritisiert sie auch die in der Einrichtung in vielen Jahren entwickelten individuellen und sozialen Planungspraktiken:

„Und die waren halt an dieses Prinzip gebunden: Jeder brasselt vor sich hin ... und man schickt sich dass gegenseitig noch ... ein ausgewogenes Programm zu. Da hat man aber nicht darüber geredet: ‚Was können wir inhaltlich gebrauchen?‘ ... Da hat der Kollege dann gesagt: ‚Ja und schieb mir noch mal was für [den Fachbereich] rüber, da hab ich noch nichts, ich muss da irgendwas noch ins Programm haben.‘“ – „Und das war von keiner Fachlichkeit geprägt, sondern von so einem Austauschprinzip. Es hat nach meiner Einschätzung ... keinerlei pädagogische Reflexion gegeben.“

Dem stellt die Leiterin ein Planungsverständnis gegenüber, das die Aktivität und Umweltsensibilität sowie den kommunikativen Austausch der Planungsverantwortlichen betont. Als zentrale Anforderung an die pädagogischen Mitarbeitenden in der zu entwickelnden Planungskultur

wird eine intensive Verfolgung von fachlich relevanten Entwicklungen angesehen.

Wichtig ist, so die Leiterin: *„auf dem Laufenden bleiben. ... Also ich geh davon aus, dass ein Fachbereichsleiter das ständig beobachtet, dass er hingeht und sich über alles informiert. ... Das erwarte ich. Dann erwarte ich natürlich, dass sie die klassischen Möglichkeiten kennen, wo sie sich informieren können ... und dass sie sich vernetzen.“*

In der Beschreibung ihrer Planungspraxis wird von der Mitarbeiterin der Aspekt von Recherche und Informationsgewinnung ebenfalls herausgestellt – dies jedoch weniger im Sinn einer systematischen Bedarfsermittlung und Konzeption von Inhalten.

Vielmehr wird ein globales Sich-Informieren als eigene Weiterbildung interpretiert: *„Also man muss sich selber informieren. Das ist jetzt egal, ob in Fachzeitschriften oder in Büchern. ... Ich spreche auch mit Dozenten, die sich ja auch weiterbilden ständig. ... Manchmal kommt was von mir. ... Ich geh sehr häufig zu [Name einer Buchhandlung, d. Verf.] und les da mal was nach, mal guck ich auch ins Internet. ... Also man muss sich selber ständig weiterbilden, damit man auch entsprechend bei der Planung agieren kann.“*

Deutlich wird in der Beschreibung vor allem auch, dass die Mitarbeiterin mit einem ganz anderen Referenzsystem arbeitet, als die Leiterin: Geht es der Leiterin um das Begreifbar-Machen der Planung im Kontext des Weiterbildungssystems, der Organisation und des professionellen Planungs-handelns, so indiziert die Mitarbeiterin den individuellen, alltäglichen Handlungskontext als die für sie relevante Referenz. Dabei nimmt die beschriebene „Recherche“ der Mitarbeiterin in der Beschreibung eher den Charakter einer Freizeitaktivität an, der im deutlichen Kontrast zu der von der Leiterin anvisierten, systematischen Informationsbeschaffung als Ausdruck professioneller Planungstätigkeit steht. In ähnlicher Weise bestätigt die Beschreibung der Entwicklung von Themen das von der Leiterin kritisierte Verhalten bzw. konterkariert die Beschreibung das von der Leiterin angestrebte Verständnis von aktiver Themenentwicklung.

So berichtet die Leiterin von einem noch im Aufbau befindlichen „relativ großen Konferenzsystem“: *„... Wir haben Fachbereichskonferenzen, ... Verwaltungskonferenzen und Gesamtkonferenzen ... und zwar ergänzt sich das. Die Verwaltungsebene lernt auf organisatorischer Ebene, dass die Kursplanung sich verbessert. Und auf der Fachbereichsebene sitzen wir auch planend zusammen. ... Und dann will ich da auch Elemente in die Teamsitzung mit reinbringen, dass einer was vorstellt und sagt: ‚Was kann ein anderer dazu beitragen?‘“*

Der hier präsentierten Vorstellung einer gemeinsamen Planung, einer kommunikativen Auseinandersetzung und konstruktiven Zusammenarbeit der Mitarbeitenden bei der Themenentwicklung stellt die pädagogische Mitarbeiterin eine eher distanzierte Betrachtung von Themenentwicklung gegenüber. Quasi im touristischen Blick weist sie auf den Wechsel und die Wiederkehr von Themen im Zeitverlauf hin:

„Also es gibt ja immer so Dinge, die sich im Lauf einer langen, langen pädagogischen Arbeit wiederholen, also die sind dann wieder weg, dann sind sie wieder wichtig, dann sind sie wieder weg, dann ist es wieder Mode oder es ist ein Muss und so weiter.“

Eher implizit als explizit wird in dieser Beschreibung auch eine gewisse, der Erfahrung geschuldete Immunität gegenüber neuen Anforderungen und Herausforderungen deutlich: Man kennt vieles, hat vieles bereits mitgemacht und kann deshalb das vermeintlich Neue als Altbekanntes wiedererkennen. In diesem Sinn wirkt in der Programmplanung auch dann, wenn Neues angegangen werden soll, aus der Sicht der Mitarbeiterin stets die Erfahrung mit. Nach diesem Muster wird auch im Kleinen, bei der Entwicklung von Angeboten, das Motiv von Wiederkehr und Variation hervorgehoben:

„Das ist ja diese Sisyphusarbeit ... da meldet sich der Dozent. Wir machen dann das Thema, den Ankündigungstext, Titelblatt und neue Termine aus. Und im Laufe der Zeit machen wir mal eins, dass wir die Texte und die Titel ändern, ja, damit man so ein bisschen einen neuen Gesichtspunkt reinbekommt.“

Die auch an anderer Stelle des Interviews nochmals auftauchende Bezeichnung der „Sisyphusarbeit“ verstärkt hier den Eindruck der Erfahrung der Planungsarbeit als eine hochgradig individualisierte und im Prinzip immer wieder gleiche, redundante Praxis – und bestätigt so den Eindruck der Leiterin des „Vor-Sich-Hin-Brasselns“ der Mitarbeitenden – ohne nennenswerte qualitative Programmentwicklungen zu erreichen.

Notwendigkeit von programmatischen Neuentwicklungen vs. Unsicherheit

Für die Leiterin steht außer Frage, dass sich die Programmplanung aus wirtschaftlichen und legitimatorischen Gründen in der Einrichtung auf gegebene und sich abzeichnende Erwartungen einstellen muss, die von Kunden und vom Träger an die Einrichtung gerichtet werden. Die Leiterin stellt hier heraus, dass die Erhaltung der Anerkennung der öffentlichen

Weiterbildung durch politische Entscheidungsträger zunehmend an den Nachweis eines nachfrageorientierten Weiterbildungsangebots geknüpft ist. Genau dieser Nachweis aber wurde in der Einrichtung nur unzureichend erbracht.

Exemplarisch macht die Leiterin dies am Fall eines Englischzertifikats deutlich: *„Und dann bin ich im Ausschuss [des Trägers, d. Verf.] mit solchen Fragen konfrontiert worden: ‚Warum kann man an der Nachbar-VHS ‚Cambridge‘ machen und bei Euch nicht?‘ Wir hatten keine Cambridge-Abschlüsse, weil der Kollege einfach nicht dazu kam. ... Das heißt der Markt war da, aber die [das Kollegium, d. Verf.] waren nicht in der Lage, nicht fähig, haben sich zum Teil nicht getraut, es umzusetzen.“*

In diesem Zusammenhang beobachtet die Leiterin auf Seiten des Trägers dann die verstärkte Tendenz zu einer pauschalen *„dramatischen Entwertung“* auch des *„klassischen allgemeinen Angebots der VHS“*:

„Mein Kämmerer hat mir ganz cool gesagt: ‚Warum müssen Sie die Englischkurse überhaupt machen? Die Leute haben doch alle so viel Geld, die können doch alle zu Berlitz⁵ gehen.“

Gleichzeitig weist die Leiterin auf bereits eingeleitete und erfolgreiche Maßnahmen zur Bearbeitung dieser Problematik hin. Dabei hat sie neben den besagten Englischkursen auch ein Angebot im Bereich *„Arbeit und Beruf“* im Blick:

„Ich hab jetzt in beiden Bereichen schon umstrukturiert. Die Englischkurse laufen sehr gut, die Differenzierung wird angenommen und im anderen Bereich haben wir etliche Teilnehmerzahlen, obwohl wir erst von einem Dreivierteljahr gestartet sind.“

Ebenso signalisiert die Leiterin auch das Bestreben, aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, so vor allem der Programmatik des lebenslangen Lernens, Rechnung zu tragen und so die Legitimation der Einrichtung zu erhöhen:

„Wir versuchen jetzt so ein Qualifizierungssystem im Computerbereich mit Haupt- und Realschulen umzusetzen. Das ist für mich das, wo ich so Bildungsketten im lebenslangen Lernen machen kann und das ist eigentlich das Herausfordernde.“

Während die Planung von der Leiterin also auch als ein Aufgreifen von Erwartungen und als ein Annehmen von bildungspolitischen Herausfor-

5 Berlitz ist ein großer, in beinahe allen Städten vertreter privatrechtlicher Anbieter von Kursen im Sprachenbereich.

derungen interpretiert wird, wird die Umsetzung von veränderten Orientierungen auf Seiten der pädagogischen Mitarbeiterin eher distanziert und in ihrer Problematik betrachtet. Im folgenden Interviewausschnitt zeigt sich dennoch ein gewisses Anfreunden mit neuen Aufgaben, auch weil trotz Schwierigkeiten erste, noch unsichere Erfolge verzeichnet werden können:

„Neue Dinge waren in der letzten Zeit ... Kooperationen mit anderen Institutionen. Wir haben in der letzten Zeit sehr viel mit anderen Institutionen gemacht. Zum Beispiel in der Kunstgeschichte machen wir hier die Theorie, machen wir hier so ein Kurzseminar, und gehen dann in die X-Kunsthalle und besuchen die Ausstellung dann. ... Und das Besondere an uns ist, dass wir zwar mit denen auch da hingehen und die Dozentin das aber vor- und nachbereitet und einbettet seminarmäßig in die Theorien. Und das ist eigentlich, haben wir jetzt festgestellt, recht gut angekommen. Und schauen wir mal weiter. Aber mit den Kooperationspartnern ... ist es ganz schwierig, weil die eine Institution hat die Regeln A-Z. ... Und wir haben genauso unsere Regeln und da ist es manchmal sehr schwierig, zu einer Zusammenarbeit zu kommen.“

Umgang mit Regeln: Bearbeitung vs. Befolgung

Im vorangegangenen Interviewausschnitt wird der Regelbegriff sehr betont. Auch an anderen Stellen im Interview weist die Mitarbeiterin immer wieder auf gegebene Regeln hin; sie verdeutlicht, ja insistiert geradezu auf die Regelgebundenheit ihrer Arbeit, was nicht nur ihre Erfahrung mit der Schwierigkeit des Umgangs mit neuen Arbeitsformen erklärt, sondern im weiteren Sinn auch die Problematik der Entwicklung der Einrichtung insgesamt. Es deutet sich an, wie dem Reorganisations- und Veränderungsbestreben der Leiterin hier deutliche Grenzen gesetzt werden – und dies nicht etwa unter leicht kritisierbaren Verweisen auf persönliche Dispositionen, sondern eben unter Verweisen auf Regeln, die in einer öffentlichen Weiterbildung zweifellos anzuerkennen sind. Wo dann die Leiterin formuliert, angesichts des Weiterbildungsgesetzes „nicht ganz frei“ operieren zu können, wo sie ihr Bestreben nach der „umfassenden Modernisierung von Steuerungsinstrumenten, angefangen bei Satzungen“ äußert, artikuliert die pädagogische Mitarbeiterin:

„Und wir sind natürlich gebunden ... also erst mal an das Weiterbildungsgesetz. Dann haben wir natürlich auch eine Satzung, die auch etwas vorsieht, was wir zu tun und zu lassen haben ... erst mal ist natürlich das Gesetz unsere Grundlage und die Satzung.“

Ähnlich werden die unterschiedlichen Deutungen von Regeln mit Bezug auf die Adressaten und Aneignungsstrukturen deutlich. Während

die Leiterin hier auf die Kundenorientierung, auf die Erschließung von Adressatengruppen sowie auf die Öffnung der Einrichtung für Teilnehmendengruppen aus sozial schwachen Verhältnissen drängt, um den legitimen Status der Kommunalität der Einrichtung zu untermauern, richtet sich das Augenmerk der pädagogischen Mitarbeiterin auf die „Stammdozenten“ und das „Stammpublikum“ und hier auf die Notwendigkeit der angemessenen Berücksichtigung eingespielter Dozenten-Teilnehmenden-Beziehungen. Interpretiert werden relativ strikt gekoppelte Beziehungen, die wiederum auf ihre Erhaltung drängen:

„Man [die Teilnehmer, d. Verf.] geht immer zu seinem Stammdozenten ... man weiß, der macht die Fitness und die die Rückenschule, den find ich klasse oder die finde ich klasse, da geh ich hin. ... Und angenommen jetzt ist ein Dozentenwechsel, da kann das schon mal passieren, dass dann ein anderer Name da steht und die Leute schockiert sind: ‚Oh Gott, meine Dozentin ist weg!‘ Dann kommen die erst gar nicht.“

Kollision kultureller Perspektiven auf die Planung

Die vorangegangenen Abschnitte haben deutlich gemacht, dass die Planungskultur der Einrichtung offenbar geprägt ist durch die unterschiedlichen, ja „kollidierenden“ Erwartungen und Erfahrungen, die verschiedenen Deutungs- und Interpretationsweisen von Leitung und pädagogischem Personal. Die pädagogischen Mitarbeitenden geraten hier offenbar in die Situation, ihre lange Zeit gewohnten und vertrauten Planungspraktiken zumindest punktuell aufgeben und neue Praktiken entwickeln zu müssen. Es kommt in diesem Sinn in der Einrichtung zu planungskulturellen Zusammenbrüchen, denen zumindest einige Mitarbeitende nicht folgen wollen oder können. So sind zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits einige Mitarbeitende in den vorzeitigen Ruhestand abgewandert.⁶ Eine zentrale Problematik der zwei Planungsperspektiven macht sich jedoch subtiler bemerkbar. Denn es ist auf Seiten der pädagogischen Mitarbeitenden offenbar nicht nur mit Abwehr, Widerspruch und Aufkündigung der Zusammenarbeit zu rechnen. Vielmehr scheinen sich gerade auch dort, wo Zustimmung und das Bemühen der Mitwirkung am Modernisierungsprozess signalisiert werden, Kontingenzen aufzutun, die zugleich die Art des Wirkens der Planungskultur verdeutlichen. Die Beschreibungen der pädagogischen Mitarbeiterin lassen keine Opposi-

⁶ Ein Gespräch der Interviewerin mit der Leiterin etwa ein Jahr nach dem Untersuchungszeitpunkt ergab, dass zwischenzeitlich fast alle pädagogischen Mitarbeitenden der „alten Garde“ die Einrichtung verlassen haben, also in Rente oder vorzeitigen Ruhestand gegangen sind und neues Personal eingestellt worden ist.

tion – allerdings auch kein gelingendes Verstehen des von der Leiterin Gewollten und Gewünschten erkennen. Die interviewte pädagogische Mitarbeiterin opponiert keinesfalls gegen die von der Leitung eingeleiteten Veränderungen – aber sie trägt sie auch nicht im gewollten oder gemeinten Sinn mit. Vielmehr kommt es zur Umdeutung und Re-Interpretation, mithin zur Absorption des von der Leiterin anvisierten Neuen. Augenscheinlich wird hier der kulturelle Eigen-Sinn, der Neues im Licht des Bekannten und Vertrauten begreifbar und behandelbar macht. So taucht schließlich auch das von der Leiterin in Anspruch genommene Rollen- und Aufgabenverständnis, die Einrichtung zu flexibilisieren, in der Beschreibung der pädagogischen Mitarbeiterin wieder auf – hier allerdings als alltagsnormale Parallelisierung und mithin Kolportierung des organisatorischen Flexibilisierungsauftrages:

„Was die Planung angeht, da muss man sich einarbeiten und da muss man halt eine Flexibilität an den Tag legen und gucken, dass man zurecht kommt. ... Man muss sich ständig neu einstellen auf viele Dinge, sehr schnell, egal ob es jetzt Telefon, Teilnehmer oder Dozenten, neue inhaltliche Aufgaben sind.“

In der Einrichtung ist man von einem einigenden Planungsverständnis weit entfernt. Dennoch scheint sich bei aller Perspektivendivergenz zumindest auf symbolischer Ebene ein wie immer fragiles gemeinsames Verständnis dessen herauszubilden, was man in der Einrichtung will und wovon man sich unterscheidet. So findet das Modernisierungsbestreben der Leiterin dort Anerkennung, wo es um die Außendarstellung der Einrichtung geht. Hier wird das sowohl von der Leiterin als auch vom pädagogischen Personal bzw. zumindest von der interviewten Mitarbeiterin geteilte, wenn auch in sehr verschiedenen Hinsichten verfolgte Interesse an einer zeitgemäßen und attraktiven Volkshochschule zum Ausdruck gebracht – und dies in symbolisch materiell begreifbarer Form. Von der Leiterin wird die Gestaltung des neuen Programmheftes dabei als ein „einfach“ zu erringender Erfolg präsentiert:

„Dann hab ich gesagt: ‚Ich mach mir diesen [neuen, d. Verf.] Anspruch auch optisch zu eigen.‘ Und dann hab ich dieses neue Programmheft gemacht. Und zwar: X-Stadt hat ja so eine alte Substanz und eine neue Kreativität. Wir kombinieren [im Layout des Programms, d. Verf.] immer alte Gebäude mit neuen, mit so einem Puzzle. Die Idee ist in zwei Minuten entstanden. Und da waren alle begeistert davon.“

Dafür, dass diese „Begeisterung“ in der Sicht der interviewten pädagogischen Mitarbeiterin zumindest nicht dezidiert anders gesehen wird,

sprach in der Interviewsituation, dass die Mitarbeiterin der Interviewerin das Programmheft mit einem gewissen Stolz zur Mitnahme überreicht hat.

4.2.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung

Die Finanzierung der Einrichtung wird in der Einrichtung vonseiten der Leiterin mit großer Aufmerksamkeit beobachtet, wobei sie als Besonderheit der Einrichtung gegenüber allen anderen vergleichbaren Volkshochschulen im Bundesland hervorhebt, dass die Einnahmen aus Teilnahmebeiträgen „die größte Finanzierungsquelle“ der Einrichtung bilden. Die Aussage der Leiterin bezieht sich hierbei auf den Anteilswert der Teilnahmebeiträge, der sichtbar wird, wenn die öffentlichen Zuschüsse von Kommune und Land separiert betrachtet werden. Im Verhältnis zu den öffentlichen Zuschüssen insgesamt von knapp 60 Prozent beträgt der Anteil der Einnahmen aus Teilnahmegebühren im Jahr 2004 knapp 40 Prozent.

Die Betonung der Teilnahmebeiträge als größte Finanzierungsquelle ist hier zugleich der Hinweis darauf, dass der Eindruck einer finanziellen Privilegierung vermieden und derjenige einer Einrichtung, die unter verschärften wirtschaftlichen Bedingungen operiert, unterstützt wird. Die Hervorhebung der selbst erwirtschafteten Einnahmen verweist hier auch auf das Wissen darüber, dass wirtschaftliche Kriterien zur Beurteilung einer öffentlichen Einrichtung zunehmend wichtiger werden. Vor diesem Hintergrund mag die Aussage der Leiterin auch eine Kommunikationsstrategie widerspiegeln, die etwa bei Verhandlungen mit dem Träger angelegt wird und die nur dann plausibel wird, wenn eine Systemumwelt vorausgesetzt werden kann, die diesen Umstand als besondere Leistung und als Zeichen erfolgreichen Managementhandelns anerkennt.

Die Erwirtschaftung von Einnahmen wird sowohl von der Leiterin als auch von der pädagogischen Mitarbeiterin nicht einseitig als Erfolg angesehen, sondern als Erfolg vor dem Hintergrund von prekären Veränderungen der Förder- und Finanzierungssituation der Einrichtung. Beide Interviewten berichten von der Festsetzung von zu erreichenden Kostendeckungen und Ausgabenhöhen, die von Trägerseite vorgenommen wurden und die in der Einrichtung dazu zwingen, immer höhere Einnahmen aus Teilnahmegebühren zu erzielen. Gleichzeitig wird von Trägerseite – auf

der Grundlage der Ergebnisse eines in Auftrag gegebenen Wirtschaftlichkeitsgutachtens – auch darauf gedrängt, dass die Einrichtung ihr Profil als kommunaler Weiterbildungsanbieter schärft, was bedeutet, dass solche Angebote abgebaut werden, die dem öffentlichen, kommunalen Bildungsauftrag im engeren Sinn nicht entsprechen – und dies unabhängig davon, welche Einnahmen aus diesen Angeboten erzielt werden können. Die pädagogische Mitarbeiterin benennt hier etwa einträgliche und gut besuchte Tanzkurse, die aufgegeben werden mussten. Die Entwicklung wird auch im Zusammenhang mit der Erwartung eines neuen Weiterbildungsgesetzes erklärt, in dem das Spektrum der öffentlich zu fördernden Programmbereiche gegenüber der vormals bestehenden Gesetzgebung eingengt wird. Die einfache Beibehaltung von nicht mehr öffentlich mitgeförderten Angeboten ist bei der gegebenen kommunalen Einbindung der Einrichtung kaum möglich. Zudem bedeutet die Beibehaltung von nicht geförderten Angeboten etwa im Bereich „Kultur-Gestalten“ dann auch, dass die Angebote sehr viel teurer gemacht werden müssen, um kostendeckend zu sein, was wiederum mit der Prognose eines Einbruchs der Nachfrage in Zusammenhang gebracht wird.

So sieht man sich in der Einrichtung einer prekären wirtschaftlichen Zwangslage. Gewissermaßen unterhalb dieser gemeinsam geteilten Wirklichkeitssicht werden jedoch wiederum verschiedene Deutungs- und Interpretationspraktiken hinsichtlich des Umgangs mit der wirtschaftlichen Situation der Einrichtung erkennbar. Das Interview mit der pädagogischen Mitarbeiterin belegt hier, dass in der Einrichtung die Beachtung von wirtschaftlichen Rahmenbedingungen selbstverständlich und eingeübt ist. Das folgende Zitat aus dem Interview mit der pädagogischen Mitarbeiterin verdeutlicht hierbei einen Bezug auf öffentliche Mittel als unhinterfragte und unveränderbare Gegebenheit und Ausgangspunkt allen planerischen Handelns:

„Also wir haben uns, bevor wir so inhaltlich gedacht haben, haben wir zunächst einmal immer nur die Finanzen wirklich getüftelt: ‚Wie viel Geld haben wir zur Verfügung?‘, ‚Wie können wir das innerhalb des Fachbereichs aufteilen?‘, ‚Wo müssen wir streichen?‘ oder so. Wir haben selbstverständlich die erfolgreichen Kurse, die also sehr gut gelaufen sind, immer natürlich beibehalten und haben natürlich die Kurse, die so ein bisschen kippelig waren, herausgenommen oder verändert. ... Also man muss da irgendwie auch seinen Erfahrungsschatz wirken lassen: ‚Was ist an dieser Stelle jetzt gut?‘, ‚Rausnehmen!‘, ‚Was Neues!‘, ‚Noch mal probieren!‘ ... und, und, und.“

Das Interviewzitat verdeutlicht die Erfahrung, die man in der Einrichtung im Umgang mit öffentlichen Geldern aufweisen kann. Deutlich wird dabei auch, dass das Geld als selbstverständliche Grenze des pädagogisch Planbaren und Machbaren akzeptiert wurde. Es wird signalisiert, dass an der Geldgrenze nicht gerüttelt wird, dass man stattdessen versucht, knappe Mittel möglichst sparsam und gewinnbringend einzusetzen. Das einzige ausschlaggebende Kriterium für die Angebote wird damit zugleich das Kriterium ihrer möglichst sicheren Einträglichkeit. „Pädagogisches Denken“, so zeigt auch der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit der pädagogischen Mitarbeiterin, wird in dieser Haltung nur unter Absehung von wirtschaftlichen Kriterien als möglich angesehen:

„Also ich möchte das jetzt mal ganz scharf ausdrücken: Während wir vor vielen langen Jahren, als wir noch keine finanziellen Probleme hatten, hauptsächlich pädagogisch gedacht haben, ist es inzwischen so, dass uns eher der Rotstift regiert ...“

Die Entwicklung hin zur Gegenwart wird hier als ein Wechsel des „Planungsregimes“ kritisiert, der dazu zwingt, wie immer entwickelte pädagogische Ansprüche aufzugeben.

Auch die Leiterin sieht die Einrichtung in einer prekären finanziellen Situation und spricht kritisch vom „Auspressen“ oder „an-die-Kandare-Nehmen“ der Einrichtung. Allerdings opponiert sie auch gegen eine zu kurz greifende Formel von „Wirtschaftlichkeit = Sparen“. So distanziert sich die Leiterin wiederum deutlich von dem in der Vergangenheit üblichen Umgang mit Geld der Einrichtung. Dabei zeigt sie auf, dass ein einseitiges Sparen auch und gerade in einer kommunalen Einrichtung keineswegs als verantwortungsvoller Umgang mit öffentlichen Mitteln missverstanden werden darf. Vielmehr ist in ihrer Interpretation das Sparen zugleich auch das Anzeichen für eine Verwaltungsmentalität und Passivität, die letztlich zu einem „Herunterwirtschaften“ der Einrichtung führt:

„Sie können eine Einrichtung kaputt sparen. Das war hier auch so. Der [Vorgänger, d. Verf.] hat immer gespart, auch als noch Geld da war, hat keinen Pfennig ausgegeben. Und dann hat natürlich, weil er nichts gemacht hat und auch keine Forderungen gestellt hat, die Stadt auch nichts gemacht.“

Deutlich unterscheidet die Leiterin hier zwischen Wirtschaftlichkeit im Sinne des reinen Verwaltens von zugewiesenen Geldern und einem betriebswirtschaftlichen Wirtschaftlichkeitsverständnis, das vor allem

auch die Aspekte der aktiven Einwerbung von Mitteln und der Investition in die Entwicklung der Einrichtung umfasst. Es geht also darum, eine Einrichtung aktiv zu bewirtschaften – und zwar sowohl nach Kosten- und nach Rentabilitätsgesichtspunkten. Rentabilität wird dabei dezidiert nicht als Eigenwert betrachtet, sondern nur im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Bildungsaufgabe.

Als wirtschaftliches Ideal charakterisiert die Leiterin die Entwicklung der Einrichtung zu einem Anbieter „... mit diesen berühmten wirtschaftlich und gesellschaftlich rentablen Produkten. Das heißt also, dass wir dort, wo wir Geld holen können, absahnen ... und gleichzeitig unseren gesellschaftlichen Auftrag stärker wahrnehmen.“

Angesprochen ist damit insbesondere auch die Möglichkeit, wirtschaftlich wenig einträgliche, doch sozial relevante Weiterbildungsangebote für Teilnehmende aus sozial schwachen Verhältnissen mit Geldern zu finanzieren, die mit einträglichen Angeboten erwirtschaftet werden. Im Weiterbildungsbereich ist in Bezug auf diese Refinanzierungsstrategie von Angeboten mitunter vom „Robin-Hood-Prinzip“ die Rede, wobei die gesetzlich und vor Ort jeweils geltenden – kameralistischen oder budgetbezogenen – Finanzierungs- und Abrechnungsverfahren von Programmen und Angeboten die Flexibilitätsspielräume dieser Refinanzierungspraxis bestimmen.

In diesem Zusammenhang wendet sich die Leiterin jedoch auch klar gegen eine Wirtschaftlichkeits- und Refinanzierungspraxis, die letztlich auf dem Rücken der Teilnehmenden ausgetragen wird bzw. werden muss. Denn aufgrund von gesetzten Grenzen der Erhöhung von Teilnahmegebühren können in der Einrichtung Einnahmen nur durch größere Teilnehmezahlen in den Kursen erhöht werden:

„... dann sind Sie, bei der Struktur, die wir hatten, die uns ja nicht ermöglicht hat, kleine Kurse sehr teuer zu machen, sondern nur dann die Kurse entsprechend groß zu machen, im wahrsten Sinne des Wortes in der Falle, ... weil man muss verstehen, auf wessen Kosten das geht.“

Die Herausforderung für ein pädagogisch sinnvolles Wirtschaften besteht also darin, das Gesamtangebot der Einrichtung so auszutarieren, dass einträgliche Angebote zur Mitfinanzierung von weniger einträglichen, doch sozial relevanten Angeboten genutzt werden können, dass dabei aber die aus pädagogischer Sicht erforderlichen Bedingungen eines effektiven

Lehr- und Lerngeschehens gewahrt bleiben. Zugleich bedeutet dies dann auch, dass die von Trägerseite angelegten Bemessungskriterien der Wirtschaftlichkeit der Einrichtung mit kritischer Aufmerksamkeit beobachtet werden. Klar wendet sich die Leiterin hier gegen ein „Auspressen“ der Einrichtung durch das Ansetzen von zu hohen Kostendeckungsgraden, die mit den Angeboten erreicht werden sollen:

„Ich halte es schon für richtig, dass man einen Kostendeckungsgrad definiert. ... Und ich sag ja, es gibt ganz viele Volkshochschulen, die haben ... einen Kostendeckungsgrad ... von 100 oder 110 Prozent. Ich hab mir da mal einen Vergleich besorgt. ... Aber wir haben aus einem Euro 1,92 Euro rausgeholt. Und ich sag ihnen, ich hab mittlerweile hier Kurse mit 28 Teilnehmern. Ich lass mich da vom Kämmerer auch schelten, aber das ist doch Käse, wenn man so etwas macht.“

Es geht hier also nicht um die Ablehnung oder Abwehr von definierten Wirtschaftlichkeitszielen, sondern um die Bestimmung solcher Ziele vor dem Hintergrund der zu erbringenden pädagogischen Leistungen. Dabei strebt die Leiterin die Entwicklung zumindest einer betrieblichen Eigenständigkeit und einer modernen betriebswirtschaftlichen Geschäftsführung an, die den heute im Fachdiskurs der Erwachsenenpädagogik unbestrittenen Erfordernissen des Controlling, des Qualitätsmanagements und des Marketing Rechnung trägt (vgl. Meisel 2001).

4.2.4 Spannungsfelder

Die untersuchte Einrichtung steht an einem Wendepunkt: Die lange Zeit tradierten und planungskulturell eingespielten Denk- und Handlungsmuster werden aufgebrochen. Das dezidierte Bestreben der Leitung nach einer umfassenden Neuordnung des gesamten organisatorischen Geschehens erzeugt innerhalb der Einrichtung Konfrontationen zwischen dem gewollten Neuen und der tradierten Planungskultur. Insofern lassen sich in der Einrichtung praktisch in allen Bereichen und auf allen Ebenen unterschiedliche, ja divergente Sichtweisen beobachten. All dies geschieht jedoch nicht beliebig, sondern steht im Zusammenhang mit veränderten wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die die Einrichtung in neue Zusammenhänge einstellen. Dabei löst diese organisatorisch selbst nicht entschiedene Neupositionierung der Einrichtung offenbar auch im Management eine Betroffenheit und das Anlegen einer gewissen „widerständigen“ Perspektive der Leiterin aus, wie sie innerhalb der Einrichtung vor allem dem pädagogischen Personal zugeschrieben wird. Die seitens der Leiterin *nach innen* hin kommuni-

zierten Reorganisations- und Modernisierungsnotwendigkeiten werden dabei zwar nicht negiert. Es werden jedoch Grenzen der Erneuerung markiert, in denen von der Leiterin auch tradierte Selbstbeschreibungen und Planungspraktiken ins Feld geführt werden.

Erhaltung der programmatischen Breite und moderater Zielgruppenbezug

Die Einrichtung gerät nicht einfach unter dem Eindruck von immer knapper werdenden öffentlichen Mitteln in eine Krisenlage. Wie bereits angedeutet wirken hier gleichzeitig auftauchende Entwicklungen zusammen. So besteht auf der Seite des kommunalen Trägers das offensichtliche Interesse an Einsparungen insbesondere bei kommunalen Dienstleistungen. So etwa beobachtet die Leiterin, dass nicht nur die Volkshochschule, sondern auch andere kommunale Einrichtungen von Sparmaßnahmen betroffen sind. Die Leiterin formuliert dies allerdings im Duktus des Vorwurfs: *„Also das, was kommunale Breitenkultur ist, hat man regelrecht absacken lassen.“* Für die Volkshochschule bedeutet diese Situation jedoch nicht einfach weniger Geld bzw. die Notwendigkeit, mehr Einnahmen zu erwirtschaften. Im Kontext der kommunalen Einsparstrategie und wirtschaftlichen Nachweispflicht wird die Einrichtung mit der besonderen Anforderung konfrontiert, die ihr zugestanden Gelder strikter als zuvor zur Verwirklichung ihres öffentlichen, kommunalen Bildungsauftrags zu verwenden. In den Interviews mit der Leiterin und der pädagogischen Mitarbeiterin wird mehrfach auf ein Wirtschaftlichkeitsgutachten verwiesen, das eben diese Profilierung des Programms auf den kommunalen Bildungsauftrag hin vorsieht.

Im Erfahrungshorizont der Leiterin gerät diese Entwicklung zur paradoxen Instruktion: „Da ist die Politik auch widersprüchlich. Die will, dass wir Geld haben und will andererseits, dass wir in den Brennpunkten die armen Migranten erreichen, die ... nicht mehr die Kaufkraft haben, um unsere Produkte nachzufragen. ... Aber die sollen wir erreichen.“

Zwar werden von der Leiterin das Bestreben der Profilierung des öffentlichen kommunalen Bildungsauftrags und insbesondere die Fokussierung von sozial relevanten Bildungsangeboten für besondere Zielgruppen unbedingt geteilt, dies kann mit Blick auf die wirtschaftlichen Erhaltungsbedingungen der kommunalen Volkshochschule jedoch eben nicht über die einseitige Verengung des Programms bzw. genauer: durch eine Kanalisierung öffentlicher Fördermittel auf eben diese Bildungsaufgabe hin gewährleistet werden. Vielmehr wird gesehen, wie diese Förder-

und Finanzierungspolitik zugleich der Einrichtung die Möglichkeiten zur Erbringung jener wirtschaftlichen Eigenleistungen abschneidet, die zur Verwirklichung der allseits gewollten, zielgruppenbezogenen Bildungsziele erforderlich sind. Aus dem folgenden Interviewausschnitt geht dabei die Erwartung hervor, dass sich hier ein nachhaltiges Spannungsfeld abzeichnet:

„Und ... zu versuchen, diesen Klientenkreis [bildungsferne, sozial schwache Problemgruppen, d. Verf.] zu bedienen, das ist natürlich keine leichte Aufgabe. Und da muss ich die anderen Sachen, die ich noch anbiete, viel teurer machen. Gleichzeitig geraten immer breitere Angebote des Spektrums [in den kritischen Blick des Zuwendungsgebers, d. Verf.]. ... Und es geht schneller, als ich gedacht hab, weil es den Kommunen immer schlechter geht ...“

Verteidigung des „Funktionsprinzips“ der Volkshochschule

In ihrem Bestreben, die Einrichtung gleichzeitig zu modernisieren und den öffentlichen Bildungsauftrag zu verwirklichen, sieht sich die Leiterin von außen immer wieder an Grenzen geführt, deren Überwindung wiederum Verhandlung, Auseinandersetzung und auch Protest erfordern. Als Daueraufgabe zeichnet sich – in Anbetracht der unterschiedlichen Rationalitäten von öffentlicher Verwaltung und Volkshochschulbetrieb – das Ringen um organisatorisch und mithin pädagogisch notwendige Autonomie- und Flexibilitätsspielräume ab. Die folgenden Interviewausschnitte dokumentieren die wiederkehrenden Auseinandersetzungen zwischen Leiterin und Träger und auch die hierzu im Alltag der Einrichtungsleitung entwickelten Formen, den Forderungen Gehör und Bearbeitung zu verschaffen:

„Und als ich hier ankam, war sogar eine Sache dabei, da hab ich noch sechs Wochen vor Vertragsunterzeichnung gesagt: ‚So wenn ihr das nicht klärt, komm ich nicht. Ich werd nicht kommen brauchen.‘“

„Ich hab vorher einen Eigenbetrieb ... geleitet und dann komm ich in eine kommunale Einrichtung, wo ... Kommunalpolitiker sagen: ‚Also nach der GO [Gemeindeordnung, d. Verf.] darf der Leiter einer Volkshochschule so gut wie gar nichts.‘ ... Das war ein langer Kampf, aber ich hab dann damit gedroht, ... ich wollte Eigenbetrieb werden, aber das wollten die nicht. Und siehe da, auf einmal kam Bewegung rein. Dann haben sie mir gesagt, sie wollen das alles noch mal überprüfen und jetzt hab ich seit 14 Tagen schriftlich, dass ich also das, was ich vorher immer ganz selbstverständlich getan habe, hier auch tun kann.“

„Ich kenn da nichts, ich bin zur Presse gegangen und hab dann gesagt: ‚Es muss sich was ... tun.‘ Hab mal kurz den Ball losgetreten, Bibliothek und Volkshochschule zusammenzuwerfen. Und dann hat die Presse das ... aufgenommen. ... Dann kriegte

ich einen drauf, kriegte richtig Ärger, klar. Aber das war mir egal, sonst wäre ja nichts vorangegangen. Und derzeit prüfen wir das, mit einem riesigen Auftrag und da muss man mal gucken, was raus kommt.“

„Und ich hab auch sehr deutlich gesagt, das müssen die X-Städter entscheiden. Ich werde nicht dafür plädieren, dass man diesen Kostendeckungsgrad in dieser Form aufrecht erhalten kann. Damit kann ich kein Qualitätsziel durchsetzen. Wir haben jetzt schon moderat gegengesteuert. Und wahrscheinlich krieg ich Ärger mit dem Kämmerer ...“

Es geht bei den trägerbezogenen Aktivitäten der Leiterin auch, aber keineswegs nur um die Absicherung von Mitteln. Es geht vielmehr darum, das durch das Prinzip der Kommunalität geprägte Verhältnis von Einrichtung und Träger sichtbar und bearbeitbar zu halten. Es geht darum, das Funktionsprinzip der Volkshochschule sowie insbesondere damit einhergehende „eigene Logiken“ der Ausgabenkontrolle zu verteidigen:

„Ich bin hin und hab ein Eilgespräch geführt. ... Also da warte ich auch nicht, wenn wirklich so ein Punkt ist und der war da. Die [Verwaltung, d. Verf.] hatten uns die Hälfte des Geldes weggekürzt, weil die einfach nicht begriffen hatten ... dass wir Verpflichtungsermächtigungen für die schon unterschriebenen Verträge [Honorarverträge für Lehrkräfte, d. Verf.] hatten ... weil die das Funktionsprinzip einer Volkshochschule nicht kennen.“

Nach außen bzw. zum Träger hin gerät die Leiterin hier zur Fürsprecherin des Erhalts der pädagogischen Funktion und Leistung der Volkshochschule, mithin der Tradition. Dabei wird auch der nach innen hin entfaltete „forsche“ Kommunikationsstil zur Durchsetzung neuer Organisations- und Planungsstrukturen in Richtung Verhandlungsbereitschaft umgelenkt:

So kommentiert die Leiterin: „Ich meine, das sagt mir meine Führungspraxis, ich kann da nicht reingehen und sagen: ‚Ihr bewegt Euch jetzt!‘ Ich muss schon erklären, warum ich was damit verfolge.“

„Öffentlicher Bildungsauftrag“ als einigender Bezugspunkt differenzieller kultureller Perspektiven

Überblickt man die organisationsinternen Auseinandersetzungen wie auch die Auseinandersetzungen zwischen Leiterin und Träger, dann zeigt sich, dass hier wie dort immer wieder einmal der „öffentliche Bildungsauftrag“ als quasi selbsterklärender Hintergrund für bestimmte, handlungsleitende Werthaltungen, Orientierungen und Einschätzungen herangezogen wird. Gleichzeitig fällt auf, dass der öffentliche Bildungsauftrag selbst dabei

inhaltlich eher unbestimmt bleibt. Die Leiterin und die pädagogische Mitarbeitern berufen sich zwar auf den öffentlichen Bildungsauftrag, verweisen dabei zugleich aber auf das Gesetz, auf Satzungen, auf den Wunsch des Trägers, auf selbst gesehene Herausforderungen usw., vermeiden jedoch eine nachvollziehbare Operationalisierung des Bildungsauftrags in Richtung auf Gestaltung des pädagogischen Programms und darauf bezogene Planungsprozesse. Wie es scheint, ist zumindest in dieser Einrichtung der „öffentliche Bildungsauftrag“ zu einer inhaltlich unbestimmten und gerade deswegen über kulturelle Divergenzen hinweg anwendbaren Begründungsformel für wie immer geartetes Handeln avanciert. Und womöglich ist es gerade dieser gemeinsame Bezug auf einen letztlich unbestimmt bleibenden „öffentlichen Bildungsauftrag“, der die Herausbildung der hier als „differenziert“ beschriebenen Planungskultur erst ermöglicht und forciert.

4.3 Eine fragmentierte Planungskultur: Changieren von Angebotsmöglichkeiten unter dem Diktat der Wirtschaftlichkeit

Die untersuchte Einrichtung besteht seit Beginn der 1990er Jahre. Gelegen ist sie im östlichen Teil der Bundesrepublik Deutschland auf dem Areal eines Klosters. Die Einrichtung wird in kirchlicher Trägerschaft als gemeinnützige öffentliche Stiftung bürgerlichen Rechts geführt. Unterstützt wird die Einrichtung weiterhin von einem Förderverein mit dem Ziel, die Arbeit der Einrichtung ideell und wirtschaftlich zu unterstützen, dies insbesondere auch durch die Beschaffung und Ausreichung von Mitteln an die Einrichtung.

Die Einrichtung weist als ihre Leistungsbereiche „Bildung“, „Begegnung“ und „Erholung“ aus. Zudem ist sie ein anerkannter freier Träger der Jugendhilfe. Als Tagungs- und Übernachtungsbetrieb stellt die Einrichtung gut 100 Übernachtungsmöglichkeiten zur Verfügung. Eine besondere Aufgabe der Einrichtung besteht in der baulichen Sanierung der Klosteranlage. Das Mitarbeiterteam setzt sich aus sechs hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden und 12 Verwaltungsmitarbeitenden zusammen. Ergänzt wird das Personal durch Auszubildende und Zivildienstleistende. Das Bildungsangebot der Einrichtung umfasste im Halbjahreszeitraum September 2004 bis März 2005 etwa 70 Veranstaltungen. Der Schwerpunkt der Veranstaltungen lag mit knapp 50 in den Bereichen Umweltbildung,

Bildung für Europa, Beruf und Gesellschaft sowie Jugend. Etwa 20 Prozent der Teilnehmenden an Bildungs- und Begegnungsmaßnahmen kommen aus dem benachbarten Ausland.

Der Jahresetat bestand im Jahr 2003 zu einem Drittel aus Zuschüssen für bauliche Projekte, zu 20 Prozent aus Projektmitteln, zu zehn Prozent aus sonstigen Erlösen und zu etwa 2,5 Prozent aus öffentlicher institutioneller Förderung. Zusätzlich erzielt die Einrichtung Einnahmen aus der Vermietung von Seminar-Räumlichkeiten. Die Einnahmen aus dem Übernachtungsbetrieb und die Teilnahmebeiträge bei Veranstaltungen bringen ebenfalls etwa ein Drittel des Jahresetats ein.

Den folgenden Ausführungen liegen die Interviews mit dem Leiter der Einrichtung sowie mit einem pädagogischen Mitarbeiter zugrunde. Die Interviews verdeutlichen eine Einrichtung, die sich unter großem wirtschaftlichem Druck als christlich begründete Begegnungs-, Erholungs- und Bildungsstätte in der Region zu behaupten sucht. Die Arbeit der Einrichtung ist geprägt vom Balancieren der Anforderungen des kirchlichen Trägers, den selbst entwickelten Vorstellungen über ein angemessenes Aufgabenspektrum, das sich auch im pädagogischen Programm widerspiegeln soll, sowie den Leistungserwartungen, die Kunden bzw. Kooperationspartner und Fördermittelgeber mit ihren Geldzahlungen verbinden. Die pädagogische Planungsarbeit steht in dieser Einrichtung im Zeichen der Erschließung von Angebotsmöglichkeiten, die so weit wie möglich kostendeckend durchgeführt werden sollen.

Durch eine Vielzahl von Kooperationen und Netzwerkbildungen, durch die Hinzuziehung von Beiräten bzw. Expertengremien wird ein breiter und permanent changierender Wissens- und Möglichkeitshorizont erzeugt, innerhalb dessen das eigene Angebot entwickelt und geplant wird. Dabei impliziert insbesondere die Abhängigkeit vom Wirtschaftlichkeitsdiktat ein fortlaufendes Projektieren und Variieren von pädagogischen Möglichkeiten und erschwert so die Stabilisierung eines einigenden Deutungs- und Interpretationsmusters für die Planung von Angeboten und die Ausformulierung eines verbindlichen pädagogischen Programms. In diesem Sinn kann hier eine fragmentierte Planungskultur beobachtet werden.

4.3.1 Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung

Das Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung ist wesentlich durch die kirchliche Trägerschaft sowie durch die Tatsache einer beinahe ausschließlichen Finanzierung der Einrichtung durch Projektförderungen geprägt. Zur Ausprägung des Selbst- und Aufgabenverständnisses der Einrichtung trägt auch bei, dass die Akteure bzw. Ideengeber für die Gründung der Stiftung zum Zeitpunkt der Untersuchung im Stiftungskuratorium noch aktiv sind und hier nach wie vor eine für die Organisationsentwicklung der Einrichtung maßgebliche Rolle innehaben. Der Leitung der Einrichtung obliegt zwar die „Rundumverantwortung“ sowohl „im kaufmännischen Bereich, im Verwaltungsbereich, im Baubereich ... im pädagogischen Bereich und im Personalbereich“, die für die Entwicklung der Einrichtung relevanten Planungen werden jedoch in den und mit den Organen der Stiftung vorgenommen. Im Interview mit dem Leiter kommt diese Konstellation deutlich zum Ausdruck. Insbesondere bezieht sich der Leiter im Interview mehrfach auf den Kuratoriumsvorsitzenden, auf das Kuratorium, auf eine im Zusammenhang mit der Gründung der Einrichtung entwickelte und verpflichtende Grundkonzeption sowie auf seine mitwirkende Rolle, wenn es um die Planung von Projekten geht, die den Erhalt und die Entwicklung der Einrichtung sichern helfen sollen.

Die Bindung der Einrichtung an die kirchliche Trägerschaft wird im Interview mit dem Leiter als entscheidend herausgestellt. Sie bildet den zentralen Hintergrund, der die Arbeit der Einrichtung nachvollziehbar und verstehbar macht: „... wir stehen auf der Grundlage des christlichen Glaubens. ... Noch genauer kann man sagen, dass wir natürlich der katholischen Soziallehre entsprechen.“ Auf den ersten Blick wird mit der Aussage die eindeutige Verpflichtung der Einrichtung zur kirchlichen Trägerschaft kenntlich gemacht. Auf den zweiten Blick zeigt sich allerdings auch die interpretative Öffnung dieses Faktums. Betont wird nicht Katholizismus, sondern der *christliche* Glaube; herausgehoben wird nicht die Glaubensfestigkeit als entscheidendes Kriterium, sondern die eher auf das Weltliche gerichtete *Soziallehre*. Sehr feinfühlig wird hier offenbar die interpretative Elastizität der durch den Träger gesetzten Orientierungsvorgaben in Richtung auf Öffnung ausgelotet und genutzt. In diesem Sinn interpretiert der Leiter auch die Personalpolitik der Einrichtung sowie den Adressatenbezug. In beiden Hinsichten wird das Christliche als Grundlage der Öffnung der Einrichtung erläutert und nicht etwa als Hinweis auf soziale Schließung:

„Das zeigt sich unter anderem in der Auswahl der pädagogischen Mitarbeiter, die alle christlichen Glaubens sind. Wir haben derzeit keinen evangelischen Mitarbeiter, aber das ist nicht das entscheidende Kriterium. Entscheidend ist, dass sie auf christlichem Background agieren ... und das ist das, was unsere Arbeit prägt, auch wenn der Einzelne möglicherweise davon in den Veranstaltungen nicht so viel mitbekommt. Also wir sind offen für alle Menschen, egal ob sie an Gott glauben oder nicht, sie katholisch sind, evangelisch, buddhistisch. Zu uns kann jeder kommen. Trotzdem sind wir selber im christlichen Glauben verankert, und dazu gehört es aus meiner Überzeugung, dass wir hier ein offenes Haus sind, nicht irgendwelche Leute ausgrenzen.“

Die Interpretation bzw. die hier angedeutete Diskussion des interpretativen Umgangs mit den Trägervorgaben wird nachvollziehbarer, wenn man in Rechnung stellt, dass die Einrichtung in direkter Nachbarschaft zur beinahe hermetisch geschlossenen Klostersgemeinschaft situiert ist. Weiterhin ist in Rechnung zu stellen, dass ausgewählte Mitglieder des Klosters in Stiftungsrat und Stiftungsvorstand agieren. Sehr vermittelt scheint der Leiter hier im Interview eine einrichtungsspezifische Konfliktlinie mitzuführen, die sich an der Unterscheidung von Weltabschließung vs. Weltöffnung formiert. Denn zumal als eine marktabhängige Einrichtung in einem bis heute eher nicht religiösen Umfeld kann offenbar eine strikte Orientierung an den sozialen Selektionskriterien des Trägers nicht durchgehalten werden, ohne die Existenz der Einrichtung zu gefährden.

Mit Blick auf das Aufgabenspektrum verortet sich die Einrichtung somit im Schnittfeld von kirchlichen und säkularen Leistungen in den Bereichen Bildung, Begegnung und Erholung. Zugleich wird aus der Art und Vielfalt der Aufgaben die regionalentwicklerische und -politische Bedeutsamkeit der Einrichtung ersichtlich. So legt der Leiter im Interview Wert darauf, dass die Einrichtung nicht als reine Bildungseinrichtung missverstanden wird. Bildung wird vielmehr als eine Sparte innerhalb des Gesamtleistungsspektrums der Einrichtung betrachtet.

Im Interview erläutert der Leiter: „Wir machen hier nicht nur Bildung, wir machen auch Begegnung, wir machen Erholung und wir machen eine Vielzahl von Projekten, also im sozialen Wohnungsbau, wir haben eine Naturschutzstation, wir haben ein Walderlebnisbad, einen Garten der Bibelpflanzen, eine Ausstellung zum Thema Energie, ein historisches Sägewerk. Wir führen also kleine und große Projekte durch, zur Waldaufforstung, ... wir machen derzeit ein Projekt zur Bekämpfung von Rechtsextremismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und vieles mehr. Bildung ist nur ein Teil der ... Arbeit.“

Das beschriebene Leistungsspektrum zeigt, dass die Einrichtung insbesondere im Umwelt- und Sozialbereich aktiv ist. Dabei werden offenbar

die besonderen Gegebenheiten vor Ort und in der Region in das Leistungsspektrum der Einrichtung integriert. Das Bildungsprogramm lässt dabei eine besondere Offenheit sowohl für Bildungsthemen als auch für Adressaten erkennen:

„Also einen Überblick kann man sich am besten verschaffen, wenn man sich das Veranstaltungsprogramm nimmt. ... Und da sehen Sie die Kernbereiche Kultur- und Geistesgeschichte, Glaubensgespräch, Umweltbildung, Beruf und Gesellschaft, Bildung für Europa.“

Die genannten Schwerpunkte greifen zum einen nahe liegende strukturelle Gegebenheiten der Einrichtung – kirchliche Trägerschaft, ländliche Region und Grenznähe – auf. Zum anderen scheinen sie der, in den Geistes- und Sozialwissenschaften geprägten Unterscheidung von Sphären sozialer Wirklichkeit, wie etwa Kultur vs. Gesellschaft, Lebenswelt vs. Arbeitswelt, Geschichte vs. Organisation u.Ä.m. (vgl. zur Darstellung und Kritik etwa Bauman 1995) zu folgen. Erzeugt wird somit eine Programmstruktur, in der eine Vielfalt von Angeboten eingeordnet werden kann.

Die hier aufscheinende Offenheit fällt auch bei der Beschreibung der Adressaten und Teilnehmenden der Bildungsangebote auf. Als Zielgruppen benennt der Leiter bereits eine große Bandbreite von jungen Erwachsenen bis hin zu Senioren: *„Dann haben wir Angebote der besonderen Zielgruppen, nämlich Jugendliche, Seniorinnen, Senioren und Familie. Das sind also die Schwerpunkte unserer Arbeit.“*

Noch deutlicher formuliert er die Offenheit der Einrichtung im Verlauf des Interviews: *„Unser Hauptansatz ist hier zunächst mal die internationale Begegnung zu fördern, die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen, Weltanschauungen, unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Herkunft. Also unser pädagogischer Ansatz ist zunächst einmal durch die Breite der Zielgruppen charakterisiert.“*

Die zum Untersuchungszeitpunkt bestehende Programmstruktur wird vom Leiter als bewusste Entscheidung, als *„gewählter umfassender Ansatz“* interpretiert. Die zum Untersuchungszeitpunkt bestehende Struktur des Programms wird dabei als Ausdruck und Ergebnis der erfolgreichen Umsetzung einer entsprechenden Ausgangskonzeption für die Bildungsaktivitäten der Einrichtung interpretiert:

„Wir haben hier insbesondere mit der Umweltbildung angefangen. Das war am Anfang ein ganz klarer Schwerpunkt. Andere Dinge sind dazu gekommen. Also wir haben dann mit der Seniorenbildung angefangen, dann kam die Jugendbildung, zuletzt die Familienbildung. Also das ist hier nicht von Anfang an so gleich zum Laufen gekommen. Es war wohl so konzipiert. Sie haben ja dieses grüne Heft gesehen und da ist die Grundkonzeption ja drin, aber man konnte natürlich nicht von Null auf Hundert das gleich alles entwickeln, und wir sind sicherlich mit dieser Profilierung noch nicht am Ende.“

Deutlich wird in der Beschreibung, dass Profilbildung in dieser Einrichtung gänzlich anders interpretiert wird als etwa im Volkshochschulbereich, wo der Profilbegriff vielfach als Reduzierung des Programmspektrums interpretiert wird. Hier geht es gerade im Gegenteil darum, ein Profil zu erzeugen, das möglichst breit gefächert ist; es geht also um die programmatische „Entspezialisierung“, die nicht allein, wenn überhaupt, einer auf Offenheit zielenden christlichen Ausrichtung geschuldet ist, sondern den besonderen regionalen und wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen die Einrichtung arbeitet. Offenheit verspricht größere Anschlussfähigkeit, mithin größere Marktchancen und Sicherung der wirtschaftlichen Existenzgrundlagen der Einrichtung. Insofern ist der „breite Ansatz“ der Einrichtung keine willkürlich gewählte und entschiedene Ausrichtung, sondern eine Entscheidung, die in Kenntnis der spezifischen Umweltabhängigkeit der Einrichtung getroffen wurde.

Entsprechend kommentiert der Leiter: „Wenn wir hier in der Region bestehen wollen, dann geht das nur in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Verbänden, Vereinen, Unternehmen. Also das ist das erste, was man lernen muss hier in der Projektplanung. Wir können hier nicht ein tolles Programm entwickeln, dann in der Zeitung dafür werben oder auf Faltblättern ... und hoffen, die Leute kommen hierher. Das kann man in dieser Gegend vergessen. Also da haben wir am Anfang auch Lehrgeld zahlen müssen, hatten die schönsten Seminare, die leer standen.“ – „Also eine Zielgruppe allein, Familien, Jugendliche, Senioren, geht meiner Meinung nach schief. Also ich glaube dass man nur mit einem umfassenden Ansatz ... eine Bildungseinrichtung dieser Art ... dieser Größe ... erfolgreich betreiben kann.“

Mit Blick auf den Zusammenhang von regionalen Gegebenheiten der Einrichtung und damit einhergehenden Marktbedingungen gewinnt auch die Personalpolitik eine Wendung: Jetzt stehen nicht mehr christliche Motive bei der Personalauswahl im Vordergrund, sondern bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen, die auf die Erfordernisse der Zusammenarbeit mit anderen sowie auf die Bearbeitung eines vergleichsweise breiten Themenspektrums abgestimmt sind. Hierzu bringt der Leiter die

Interpretation des pädagogischen Mitarbeiters als Bildungsmanager ins Spiel:

„Die pädagogischen Mitarbeiter müssen hier eher Bildungsmanager sein, als Mitarbeiter, die jetzt in bestimmten Teilbereichen über herausragende Kenntnisse, über Erfahrung und Wissen verfügen. Also es ist notwendig, dass sie sehr kommunikativ sind und in der Lage, sich schnell in andere Themen einzuarbeiten. Es geht nicht darum, in die Tiefe dort einzusteigen, ... sondern es geht darum, dass man sich ... relativ schnell eine Übersicht verschafft.“

Dementsprechend werden die Mitarbeitenden dann zwar auch nach ihrem themenbezogenen Qualifikationsprofil ausgesucht – *„der eine kommt aus der Umweltbildung, der andere aus der internationalen Bildung, also da wird schon geguckt, dass ... die mit unterschiedlichen Ausbildungen und Befähigungen hier dazukommen.“*

Als entscheidend wird allerdings angesehen, dass die Mitarbeitenden *„in der Lage sind, auch sich in andere Themen einzuarbeiten und mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten.“* Die Beschreibung des pädagogischen Mitarbeiters unterstützt diese Vorstellung von Bildungsmanagement, indem er hervorhebt, dass er im Bereich der Umwelt- und Jugendbildung auch selbst Veranstaltungen durchführt – *„Also eine Jugendgruppe führ ich selber durch den Wald ...“* – zugleich aber auch Veranstaltungen plant, zu denen er *„eben das Organisatorische drum herum“* macht. Zudem weist er auf seinen Beitrag im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Themen hin, die nicht in seinen Schwerpunkt fallen: *„Ich sag mal ... die Erfahrung, die ich im Umweltbildungsbereich gesammelt habe, kann man das nicht auch auf den Bereich Familienbildung übertragen oder so? Da kann man sich dann schon gut austauschen.“* Zugleich ist dieses Zitat, das sich auf die Kommunikation unter Kollegen bezieht, auch ein Hinweis darauf, dass und wie in der Einrichtung die Entwicklung von Themen durch Wissenskommunikation und -transfer vorangetrieben wird.

Zieht man die Hinweise auf das Selbst- und Aufgabenverständnis einmal zusammen, dann zeichnet sich die besondere Position der Einrichtung zwischen christlicher Ausrichtung und Marktorientierung ab. Wenngleich diese „Mittellage“ der Einrichtung nicht als konfliktlos wahrgenommen wird, bildet sie in der Einrichtung doch kein wirklich behinderndes Faktum. Vielmehr scheint sich das Augenmerk in der Einrichtung vor allem darauf zu richten, wie in der gegebenen Situation immer wieder Möglichkeits- und Entscheidungsspielräume erschlossen werden können,

um die wirtschaftlichen Existenzgrundlagen der Einrichtung zu sichern ohne die christlichen Legitimationsgrundlagen zu übergehen.

4.3.2 Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses

Die Planung von Bildungsangeboten und Veranstaltungen erfolgt in der untersuchten Einrichtung vor dem Hintergrund von strukturellen Einschränkungen: Die Bildungsangebote müssen kostendeckend sein. Die Planung ist demnach immer als dualer Prozess der Themenentwicklung und Finanzierungssicherung organisiert. Die Durchführbarkeit von Angeboten hängt davon ab, ob entweder Mittel eingeworben werden, Ko-Finanzierungen gefunden oder Aufträge akquiriert werden können. Die Auswahl von Bildungsinhalten folgt dabei zwar auch dem Kriterium der Attraktivität für mögliche Finanziers. So erläutert der Leiter: *„Wir versuchen Themen zu besetzen, die gerade in sind, die innovativ sind und ... machen Projekte.“* Gleichwohl ist man in der Einrichtung nicht in der Weise nachfrageorientiert, dass nach dem Motto „gemacht wird, was finanziert wird“ geplant wird. Vielmehr spielen in der Planung zwei weitere strukturelle Bedingungen eine Rolle und zwar zum einen die Vorgaben des kirchlichen Trägers, zum anderen die spezifischen regionalen Marktbedingungen der Einrichtung.

Der kirchliche Träger wird dabei als die Instanz gedeutet, die einen bestimmten Korridor vorgibt, innerhalb dessen Bildungsthemen entwickelt und Bildungsinhalte ausgewählt werden können. Die Grenze der Auswahl von Bildungsinhalten ist dabei klar bestimmt: *„Also Veranstaltungen, die nicht auf der Basis des christlichen Glaubens zu verantworten sind, finden bei uns nicht statt.“* Der Leiter nennt im Interview drastische Beispiele, wie etwa rassistische Themen oder Kooperationen mit der NPD. Zugleich wird damit angezeigt, dass vor dieser extrem gesetzten Grenze ein gewisser Variationsspielraum gegeben ist. Ebenso ist aber auch zu vermuten, dass durch den Träger noch differenziertere und womöglich strittigere Kriterien der Vertretbarkeit von Inhalten geltend gemacht werden. Der pädagogische Mitarbeiter vermeidet im Interview eine solche Problematisierung, indem er positiv einen gegebenen Themenraum anspricht, innerhalb dessen Angebote geplant werden *sollen*. Er formuliert: *„Also wir haben ja von den [Ordens-]Schwestern Stiftungsaufträge mit auf den Weg bekommen ... so dass wir Arbeitsschwerpunkte haben ...“* Als Schwerpunkte werden dabei Umwelt- und Jugendbildung,

Familienbildung und internationale Begegnung genannt. Dabei hebt der Mitarbeiter neutral das Themenspektrum hervor, das keinen augenscheinlichen Bezug zum kirchlichen Träger hat. Die thematischen Setzungen des Trägers, wie etwa „Glaubensgespräch“, werden in der Aufzählung nicht berücksichtigt – und somit einer möglichen weiteren Thematisierung und Problematisierung im Interview entzogen. Offen ist, wie weit mit diesem kommunikativen Heraushalten der spezifisch religiösen Angebote auch eine entsprechende formale oder auch informelle Zuständigkeitsverteilung in der Einrichtung angezeigt ist, wonach der Mitarbeiter den kirchlichen Rahmen der Planungsarbeit zwar kennen und respektieren muss, ihn aber in seiner speziellen pädagogischen Planungsarbeit eher im Hintergrund halten kann.

Neben den Vorgaben des Trägers sind zweifellos die wirtschaftlichen Bedingungen der Durchführung von Angeboten für die Planung von besonderer Bedeutung. Die durchgeführten Angebote müssen dabei nicht nur kostengünstig geplant und durchgeführt werden, sie müssen auch Marketingeffekte zeitigen. Die Planung von Angeboten ist in der untersuchten Einrichtung immer auch Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Teilweise werden Veranstaltungen sogar bewusst zu diesem Zweck geplant und durchgeführt.

Der Leiter erläutert hierzu: „Da gibt’s sicherlich Veranstaltungen ... da ist es uns einfach wichtig, solche Veranstaltungen durchzuführen, ... wo oftmals viel Geld [hineinfließt] und dann kommen null Einnahmen heraus. ... Das ist uns aber wichtig hier auch Profil zu zeigen. ... Das sind so Luxusveranstaltungen, aber die braucht eine Einrichtung auch, um nach draußen zu wirken. Also wir können nicht nur Veranstaltungen für Schüler machen, wo keiner was mitkriegt, oder für Senioren. Wir müssen auch öffentlichkeitswirksam Veranstaltungen machen. ... Also letztlich rechnen sich solche Veranstaltungen ...“

Angebote, mit denen nicht der explizite Zweck der Öffentlichkeitsarbeit verfolgt wird, unterliegen in der Einrichtung im Prinzip demselben Gedanken. Dabei werden vom interviewten Mitarbeiter als Hintergrund der besonderen Aufmerksamkeit für den Erfolg von Angeboten auch die spezifischen regionalen Aneignungsstrukturen als besondere Marktbedingungen mitgeführt, unter denen die Einrichtung arbeitet:

„... das Wichtigste sind zufriedene Gäste. Es bringt mir relativ wenig, wenn ich einmal eine Tagung mit 40, 50, 100 Mann mache, die viel Geld ins Haus spielt und alle nach Hause fahren und sagen: ‚Nie wieder da hin!‘ Dann ... ist es besser, wenn ich eine Tagung mit 40 Mann mache und die sagen: ‚Super, da möchten wir jedes Jahr jetzt hinkommen!‘

Das rechnet sich langfristig deutlich besser, weil so viele Leute haben wir hier nicht, dass alle nur einmal kommen dürfen. ... Und deswegen sag ich mal, ist inhaltlich und wirtschaftlich identisch.“

Die Erreichung eines Markterfolgs ist in der Einrichtung ein offen vertretener Anspruch an die Planungsarbeit. Dabei wird das Problem des Erfolgs in deutlichem Bezug zur Region und speziell den hier begrenzten Möglichkeiten der weiteren Erschließung von Marktchancen betont. Dass der regionale Aspekt in der Planungsarbeit durchgehend mitläuft verdeutlicht der Mitarbeiter auch in Bezug auf die Informationsgewinnung und Wissensaneignung über Möglichkeiten der Umsetzung von Bildungsinhalten. Hier wird die regionale Passung und mithin Marktfähigkeit zu einem besonderen Prüfkriterium von Informationen.

Der pädagogische Mitarbeiter erläutert dies so: „Wenn ich bei so einer Sitzung im [Name eines überregionalen katholischen Arbeitskreises] dann irgendwo bin und von einem Kollegen höre: ‚Da mach ich gerade eine Seminarreihe oder ein Seminar zu dem und dem Thema‘, dann überlegt man sich: ‚Mensch, passt das für [Name der Region], passt das hier auch? Kann ich das auch anbieten oder ist das ein typisch bayerisches Thema?‘ oder so.“

Die strukturell bedingt eingeschränkten Möglichkeiten der Teilnehmengewinnung haben zur Folge, dass durch die Angebote eine gewisse Stammkundschaft entwickelt werden muss. Das impliziert wiederum, dass sich die Angebote nicht zu oft und deutlich wiederholen dürfen; es geht vielmehr darum, immer wieder neue Bildungsgelegenheiten zu erzeugen, um Teilnehmende an die Einrichtung zu binden. Andererseits ist das Themenspektrum des Programms beschränkt; es kann also nicht für alle möglichen Bildungsbedarfe und Lernwünsche ausgeprägt werden. In dieser Lage scheinen in der Planungsarbeit wichtige Möglichkeits- und Innovationsspielräume vor allem auf Seiten der Didaktik und Methodik verortet und genutzt zu werden.

So kommentiert der Mitarbeiter als Qualitätskriterium seiner Arbeit: „Also ein gutes Seminar, ... ist ein Seminar, was die Leute, die Teilnehmer beeindruckt ... Wenn ich nicht Umweltbildner wäre, würde ich sagen, was nachhaltig wirkt. Also ... wo die Leute sich noch in fünf Jahren daran erinnern können, wo die sagen: ‚Mensch, das haben wir mal in [Name der Einrichtung] besprochen, ... kontrovers diskutiert ... aber damals hab ich mir eine Meinung gebildet ... Ja, vorher hatte ich keine Meinung, vielleicht eine andere Meinung, oder ich hab meine Meinung bestätigt gefühlt, aber ich kann ... dem [damaligen] Diskussionsverlauf noch folgen.“

Deutlich wird in der Beschreibung, dass der Aspekt der Herstellung von Qualität *nicht* auf die Auswahl von Bildungsthemen zurückgeführt wird – was in anderen Einrichtungen beispielsweise als entscheidend angesehen wird. Im vorliegenden Fall wird ein themenunabhängiges Qualitätskriterium, das heißt die „Tiefe der Beeindruckung“ hervorgehoben. Die Gewährleistung dieser Qualitätsform wiederum wird vom interviewten Mitarbeiter auf die zielgruppenbezogene Auswahl der pädagogisch-didaktischen Konzeption zurückgeführt:

„Und das kann man natürlich unterstützen, indem man eine angepasste Methodik, Didaktik wählt, dass das eben nicht immer das Gleiche ist, was man macht, dass man nur Vorträge hält, sondern dass man eben die Methodik wechselt, dass man das auf die Zielgruppe anpasst ...“

Für die hohe Relevanz, die der Didaktik hier zugesprochen wird, spricht auch der Hinweis des pädagogischen Mitarbeiters, dass man sich im Kollegium mit didaktischen und methodischen Fragestellungen befasst – *„Und da versuchen wir halt auch im pädagogischen Team uns da auch immer wieder Tipps zu geben“* – und dass in Bezug auf didaktische und methodische Aspekte in der Einrichtung ein Wissensmanagement-Verfahren etabliert wurde:

„Da haben wir auch so etwas, das nennen wir ... ‚didaktische Dokumentation‘, wo [wir] aufschreiben: ‚Zu dem und dem Thema hab ich ein Planspiel, das läuft super ...‘ und das wird dann in ein, zwei DIN-A4-Seiten aufgeschrieben und für die anderen Kollegen transparent gemacht.“

Schließlich bedeutet diese Orientierung auch, dass bei der Auswahl von Referent/inn/en Wert auf deren Vermittlungskompetenz gelegt wird, wobei hier die Mundpropaganda als Prüfkriterium mitgenutzt wird:

„Also ich setze zum Beispiel selten Referenten ein, wo ich nicht irgendwie schon vorher mal was gehört hab. Also dass ich da nicht irgendwie von einem hausinternen oder externen Kollegen gehört hab: ‚Mensch, guter Mann, gute Frau. Die kann reden, die kann Leute begeistern.‘ Es ist relativ selten, dass wir einfach mal so probieren.“

Die Interviewten verdeutlichen so ein Planungsverständnis, das auf die „Einarbeitung“ von Möglichkeiten in einem strukturell bedingt limitierten Horizont von Entscheidungsmöglichkeiten ausgerichtet ist. Dabei scheint die Art der Begrenzungen des planerischen Möglichkeitsspielraums auch eine besondere Aufmerksamkeit für die didaktischen und metho-

dischen Möglichkeiten der Umsetzung von Angeboten zu befördern. Die Beachtung der legitimatorischen und wirtschaftlichen Bedingungen ist dabei unhinterfragter, selbstverständlicher Orientierungsgesichtspunkt der Planung.

Dieser Ausrichtung des Planungsverständnisses auf die Erschließung von Möglichkeiten entspricht auch die Organisation des Planungsprozesses selbst, der in der Einrichtung eine komplexe Struktur annimmt. In der Einrichtung erfolgt die Planung nach dem Grundsatz der Kooperation und Netzwerkbildung.

Der Leiter erklärt dazu: *„Das ... ist unser Ansatz, dass wir versuchen, in Netzwerken Dinge zu entwickeln. Wir versuchen also nicht alleine loszugehen auf die Menschen, um ihnen irgendetwas beizubringen, ... sondern wir versuchen [es] erst immer mit anderen Einrichtungen, Verbänden zusammen.“*

Gemäß diesem Grundsatz ist offenbar die gesamte Planungsarbeit aufgebaut. Zwar sind die pädagogischen Mitarbeitenden für ihren jeweiligen Arbeitsschwerpunkt verantwortlich, doch erfolgt die Themen- bzw. Projektentwicklung nicht autokratisch, im Rahmen von kollegialen, organisationsinternen Besprechungen sowie von Veranstaltungen mit Beiräten, die für bestimmte Projekte zusammengestellt werden sowie im Rahmen der Kontaktpflege mit Kooperationspartnern in der Region:

„Wir haben also mehrere Beiräte nicht nur zu den Projekten, sondern wir haben laufende Beiräte, die also zeitlich unbefristet sind. ... Und da werden neue Projekte entwickelt, Projektideen meistens ... daraus entwickeln sich dann oftmals Einzelveranstaltungen.“

Insbesondere größere und längerfristige Projektplanungen werden zudem in Konferenzen mit den Organen der Stiftung abgestimmt. Hier wird zudem versucht, die unterschiedlichen Aufgaben der Einrichtung in komplexe Projektformen zu bringen, so dass mehrere Ziele – so etwa bauliche Sanierung und Aufbau eines Bildungsbereichs – gleichzeitig verfolgt werden können. Der Leiter verdeutlicht dies am Beispiel eines Projekts, das zum Zeitpunkt der Untersuchung konzeptionell weit gediehen ist, für das aber noch ein Fördermittelgeber gesucht werden muss:

„Das ist das Projekt ‚Begegnungszentrum der Familiengenerationen‘. Hier haben wir zwei Jahre an der Konzeption gearbeitet. ... Das ist sehr lange. Dieses Projekt hat drei Ebenen, eine ..., wo es darum geht, zwei Gebäude zu sanieren. ... Das zweite ..., hier geht es darum, ein Netzwerk aufzubauen von all denjenigen, die sich für die Belange

von Familien einsetzen ... der dritte Punkt [ist], dass wir versuchen, die Familienbildung hier zu konzipieren.“

Insbesondere bei Projekten dieser Art werden die im Kuratorium der Stiftung versammelten „Peers“ der Einrichtung als Experten relevant. Bei den Kuratoriumsmitgliedern handelt es sich unter anderem um Vertreter/innen von Stiftungen, Verbänden und Einrichtungen, die in Bezug auf die Relevanzen und Kriterien, die bei der Förderung von komplexen Projekten eine Rolle spielen, ein Wissen aus erster Hand in die Planung mit einfließen lassen können. Die Erarbeitung von Projekten erfolgt so nicht in einen offenen Möglichkeitsraum hinein, sondern ist von Beginn an das Wissen über deren Machbarkeit und Umsetzbarkeit rückgebunden.

In der Art und Weise, wie in der untersuchten Einrichtung die Planungsarbeit angelegt ist, wie also Themen entwickelt, Projekte und Veranstaltungen geplant werden, weist die Einrichtung eine deutliche Nähe zu der in der modernen Organisationsforschung entwickelten Vorstellung von „intelligenten“ Systemen (vgl. Willke 2001) auf. Als Spezifikum dieser Systeme wird dabei herausgestellt, dass sie ihre Operationen durch die Nutzung von „mehr Wissen“ über die Umwelt und über sich selbst abstützen und zu diesem Zweck entsprechende Strukturen herausbilden. In Bezug auf Organisationen ist hier etwa von Wissensmanagement die Rede, das darauf zielt, durch die Intensivierung von Kommunikation, Kooperation und Vernetzung Wissen zu erheben, zu prüfen und so aufzubereiten, dass es als Organisationsressource zur Verfügung gestellt werden kann. Dies scheint mit der in der untersuchten Einrichtung angelegten Planung im Rahmen von Kooperationen und Netzwerken der Fall zu sein.

4.3.3 Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung

Die Finanzierungssituation der Einrichtung wird mit Blick auf die institutionellen Zuschüsse einerseits und die selbst erwirtschafteten Einnahmen andererseits in den Blick genommen. Dabei wird eine zwiespältige Entwicklung hervorgehoben. Während sich die institutionellen Zuschüsse eher verringert haben, sind die Einnahmen der Einrichtung insbesondere aus dem Übernachtungsbetrieb sowie die Höhe der Zuschüsse für bauliche Projekte gestiegen. Ebenso wurden mehr Projektmittel für Bildungsmaßnahmen akquiriert. Insgesamt zieht der Leiter also die vorsichtige

Bilanz: *„Ob das sehr viel ist weiß ich nicht, aber auf jeden Fall haben wir mehr erwirtschaftet.“*

Die Entwicklung der institutionellen Förderung wird in der Einrichtung kritisch gesehen, wobei hier zugleich auf den sowieso äußerst geringen Anteil der institutionellen Förderung am Finanzierungsvolumen der Einrichtung hingewiesen wird. Gleichermaßen stolz, dass man trotz eines geringen Förderanteils existenzfähig ist als auch enttäuscht darüber, dass die institutionellen Mittel immer weiter verringert werden, weist der Leiter im Interview auf die besondere Situation der Einrichtung hin: *„Ich kenne keine Bildungseinrichtung in Deutschland, die mit einer so geringen institutionellen Förderung auskommt. Ich behaupte auch, es gibt sie nicht in Deutschland.“* Die Tatsache des „Auskommens“ der Einrichtung bedeutet dabei jedoch nicht, dass in der Einrichtung nicht auch Grenzen des Zumutbaren gesehen bzw. gegebene Spielräume der Förderung, wie sie vorhanden sind, zu nutzen versucht werden. Der Leiter berichtet in diesem Zusammenhang von einer über Jahre währenden Auseinandersetzung mit dem Zuwendungsgeber über eine signifikante Kürzung des öffentlichen Zuschusses um zehn Prozent. Im Brennpunkt der Auseinandersetzung standen dabei offenbar *„Auffassungsunterschiede“* zwischen Zuwendungsgeber und Einrichtung über die Frage nach der Förderungswürdigkeit von bestimmten Zielgruppen und Angeboten. Die Brisanz dieser Auseinandersetzung wird vom Leiter auch darin gesehen, dass eine Einigung auf *„friedlichem Weg“* hier nicht möglich war und erst nach einem Rechtsprozess ein Teil der Kürzung zurückgenommen wurde. Wie eine Lehre, die der Leiter aus diesem Prozess zieht, kommentiert er mit Bezug auf die institutionelle Förderung:

„Es gibt da keine Verhandlungsmöglichkeiten. Es gibt ein Erwachsenenbildungsgesetz, es gibt entsprechende Verordnungen und Richtlinien. Daran sind die Mitarbeiter gebunden und da gibt es keinen Verhandlungsspielraum. Es gibt nur unterschiedliche Einschätzungen, ob Veranstaltungen förderfähig sind oder nicht.“

Dabei belegt der Hinweis auf den Prozess zum einen, dass man in der Einrichtung die Auseinandersetzung über die unterschiedlichen Einschätzungen weder sucht noch scheut, sondern als eine – in den Regelungen der öffentlichen Förderung angelegte – Potenzialität mitführt. Im Gegensatz dazu wird die durch die Einwerbung von Projekten gestaltete Finanzierungsentwicklung der Einrichtung positiv als Wachstum und als

im Laufe der Zeit sich entwickelnde Erschließung von weiteren Finanzierungsmöglichkeiten vorgestellt:

„Durch die höheren Einnahmen, die wir haben, können wir natürlich mehr Mitarbeiter einstellen. Mehr Mitarbeiter können auch wieder mehr Veranstaltungen durchführen und können mehr Projektanträge schreiben. Vorher war ich hier ganz alleine ... jetzt sind es mehrere, die daran beteiligt sind und von daher haben wir ja natürlich einen ganz anderen Output.“

Die Beschreibung des Leiters zeigt hier die Deutung eines positiven Zusammenhangs von personellem und finanziellem Aufwuchs der Einrichtung. Das Personal wird dabei als organisationsstrukturelle Voraussetzung bzw. „Ressource“ zur Verbesserung des finanziellen Ressourcenbezugs der Einrichtung angesehen. Es kommt hier also eben nicht, geknüpft an die projektmäßige Sicherung der Finanzierung, zur Wertung des Personals als Kostenfaktor, sondern als Faktor der Steigerung von Einnahmemöglichkeiten. Allerdings ist diese Einbindung des Personals ihrerseits an spezifische Voraussetzungen, vor allem an ein entsprechendes Wissen der Mitarbeiter sowie an eine „eingebaute“ Planungspraxis gebunden:

„Was die finanziellen Dinge betrifft, wissen die Mitarbeiter auch, wenn sie eine Veranstaltung planen, dann muss die anschließend auch gefüllt sein mit Teilnehmern. Die können nicht ins Blaue irgendwas hier anbieten, wo nachher kein Mensch kommt. Und das ist trainiert, eingeübt, dass das eben mit Kooperationspartnern durchgeführt wird. ... Also von daher sind die [Veranstaltungen], sag ich mal, zu 90 Prozent der Fälle wirtschaftlich ...“

Zudem wird bei der Planung und Durchführung von Angeboten ein Controlling verpflichtend gemacht, das jeder pädagogische Mitarbeiter beachten und gegenüber der Verwaltung, die faktisch auch die pädagogische Leitung ist, verantworten muss. Hierzu wird in der Einrichtung ein spezifisches Instrument eingesetzt, das der Leiter wie folgt beschreibt:

„Es gibt zu jedem Seminar eine Veranstaltungsmappe. Da drin ist das Finanzierungskonzept, wie es laut Antrag, laut Plan, also wie es im Vorfeld gesteckt worden ist. Und da steht dann drin, wie es tatsächlich abgelaufen ist. ... Letztlich wird das dann vom Verwaltungsleiter ... ausgewertet. Diese Mappen sind von den pädagogischen Mitarbeitern mitzuführen. ... Die müssen auch sachlich richtig zeichnen, wenn also Kosten da entstanden sind ... muss der pädagogische Mitarbeiter abzeichnen, dass das auch so war.“

Wirtschaftlichkeit und Controlling bei der Planung von Angeboten werden in der untersuchten Einrichtung nicht infrage gestellt, sondern als selbstverständlicher Teil der Planungspraxis angenommen und kommuniziert. Den unhinterfragten Rahmen gibt dabei die Deutung der Einrichtung als Ganze in ihrer prekären wirtschaftlichen Situation ab.

Der Mitarbeiter kommentiert dies so: *„Wir sind zwar eine Stiftung, aber eine Stiftung ohne Geld, wie ich immer sage. ... Wir haben hier ... ein Stiftungskapital damals mitbekommen, ... damit können wir noch nicht mal unsere Porto- und Telefonrechnung bezahlen, von den Zinsen.“*

Im Vordergrund steht somit das Wissen, dass die Sicherung der Finanzierung die unabdingbare Voraussetzung nicht nur für die Durchführung des einzelnen Angebots, sondern letztlich für die Erhaltung der Einrichtung und mithin der pädagogischen Arbeit ist.

Der pädagogische Mitarbeiter beschreibt dies so: *„Wir können jetzt hier im Jahr nicht vier, fünf Seminare planen, die dann ausfallen. Also wenn mal ein Seminar ausfällt, dann ... ist das schon ein finanzieller Verlust, der schon schwer wiegt. ... Das geht nicht ...“*

Für die praktische Planungsarbeit bedeutet dies auch eine fortlaufende Mitprüfung der marktlichen und mithin wirtschaftlichen Akzeptabilität von Angeboten.

So kommentiert der pädagogische Mitarbeiter: *„Also ... dieses Kriterium ‚finanziell‘ [ist] eigentlich allgegenwärtig bei uns. ... Das sind immer zwei wichtige Dinge: Kann ich’s inhaltlich durchbringen das Seminar? Interessieren sich überhaupt Menschen dafür oder ist das nur ein Spleen von mir persönlich? Und kann ich’s finanziell durchkriegen das Seminar? ... Da kann ich noch so tolle Ideen haben, noch so ausgefeilte Methodik, Didaktik mir überlegen oder mir vom Kollegen in Bayern sagen lassen: ‚Das ist ein super Seminar, das musst du unbedingt mal machen.‘ Wenn ich hier niemanden finde, der dafür das Geld bezahlt ... kann ich’s nicht machen. Das ist so.“ – „Also wenn ich im Vorfeld niemanden hab, der mir sagt: Super Thema, da bin ich ganz sicher, da kommen Leute von uns, dann mach ich das nicht, das Seminar. ... Dann setz ich das gar nicht in die konkrete Planung, weil das ja sonst bedeuten würde, dass da 30 Betten leer stehen, eine ganze Woche und das kann man sich nicht lange leisten.“*

Umso wichtiger sind in der Einrichtung die entwickelten und gespannten Netzwerke, die Arbeit in Kooperationen und die Planung von Projekten mit Beiräten und Experten.

Der Leiter spricht dies wie folgt an: *„... in den Beiratssitzungen werden meist Ideen genannt. Es wird manchmal auch noch genannt mit wem man das vielleicht zusammen*

machen kann, mit dem und dem Schwerpunkt ... manchmal werden auch Hinweise zur Finanzierung gegeben, dass gesagt wird, ah da ist ein Fördertopf und da ist was zu holen ..."

Die aufwendigen Kooperations- und Netzwerkstrukturen, in die die Planungspraxis eingebettet ist, können und müssen vor dem Hintergrund der Allgegenwart des Finanziellen auch als Ausdruck einer besonderen Abhängigkeit der Einrichtung von der strategischen Erschließung von Förder- und Finanzierungsquellen angesehen werden. Dabei zeichnet sich in der Einrichtung – wenn auch sehr vermittelt – das Problembewusstsein darüber ab, dass die Förder- und Finanzierungsquellen im Zeitverlauf nicht in derselben Weise sprudeln und dass immer wieder neue Quellen aufgetan werden müssen. So weist der Leiter in sehr vorsichtiger Weise auf die Verlagerung des Aufmerksamkeitsschwerpunkts zu den „Fördertöpfen“ hin:

„... wir haben in der Vergangenheit weniger nach Fördertöpfen geguckt und dann versucht uns irgendwie darauf anzupassen, sondern wir haben gesagt ... wir wollen hier ein bestimmtes Thema besetzen und dann haben wir die Konzeption gemacht und dann findet sich das.“

Offenbar ist in der Einrichtung zum Untersuchungszeitpunkt bereits ein Punkt erreicht, wo das Zusammenspiel von eigener Themensetzung und Projektfinanzierung wenn nicht zu kippen droht, so doch nicht mehr umstandslos durchzuhalten ist.

4.3.4 Spannungsfelder

Allein schon von ihrer rechtlichen Konstitution als öffentliche Stiftung in kirchlicher Hand ist die untersuchte Einrichtung eine Besonderheit. Ebenso ist die Vielzahl der Akteure nicht nur in den Organen der Stiftung, sondern auch im Förderverein sowie in den verschiedenen Beiräten, die zum Erhalt der Einrichtung beitragen, beeindruckend. Herausragend ist auch, dass die Einrichtung bei einer äußerst geringen öffentlichen institutionellen Förderung und insgesamt knapper werdenden Mitteln der öffentlichen Hand dennoch seit ihrem Bestehen ein stetiges Wachstum und – darin eingeschlossen – den Auf- und Ausbau eines qualitativ hochwertigen Bildungsprogramms verzeichnen kann. All dies hat allerdings seinen Preis. Bei genauerem Hinsehen ist die besondere Konstitution und Operationsweise der Einrichtung nur möglich, wenn damit zugleich eine Vielzahl von Abhängigkeiten und damit auch aktuellen wie potenziellen

Spannungsfeldern in Kauf genommen wird. Im Folgenden werden nur die augenscheinlichen, aus den erhobenen Interviews ersichtlichen Spannungsfelder skizziert.

Grenzen der Auslegung von Förderrichtlinien

Ein erstes Spannungsfeld tut sich in der Kommunikation mit dem öffentlichen Zuwendungsgeber auf. Hier trifft die planungskulturell eingespielte Erschließung von Möglichkeiten auf eher enge administrative Auslegungen von Förderrichtlinien. In der insgesamt stark auf die Sondierung und Nutzung von Fördermöglichkeiten ausgerichteten Planungskultur werden konsequenterweise auch gesetzliche Bestimmungen der Bildungsförderung auf darin enthaltene Auslegungsspielräume beobachtet. Dieses möglichkeitsorientierte Verstehen trifft nun immer wieder auf eine öffentliche Verwaltung, die ihrerseits die Gegebenheit von Richtlinien der Förderung betont. Nicht auszuschließen ist, dass die Einrichtung – selbst stark mit Akteuren und Institutionen im Westen Deutschlands vernetzt – hier auch auf typische Transformationsprobleme der öffentlichen Verwaltung in Ostdeutschland trifft (vgl. dazu: Hiller 2005). Entscheidend für die Einrichtung ist, dass man sich in der Kommunikation mit dem öffentlichen Zuwendungsgeber, von dem man wirtschaftlich abhängig ist, erfahrungsgemäß an Grenzen der Auslegung geführt sieht, womit diese Beziehung zugleich zu einem dauerhaften Konfliktfeld gerät.

Begrenzte Möglichkeitsspielräume durch trägerspezifische Selektivität

Ein weiteres einrichtungsspezifisches Spannungsfeld ergibt sich aus dem Zusammentreffen von kirchlicher Trägerschaft und wirtschaftlich notwendiger Marktorientierung der Einrichtung. Zwar wird in den Interviews die Akzeptanz der Trägervorgaben zum Ausdruck gebracht. So werden weder im Interview mit dem Leiter noch im Interview mit dem pädagogischen Mitarbeiter direkte Hinweise auf eine störende Einengung des Handlungs- und Entscheidungsspielraums durch den Träger virulent. Vielmehr wird durch eine sprachliche Wendung, wie *„dass wir eine inhaltliche Herkunft haben, nämlich: Wir stehen auf der Grundlage des christlichen Glaubens“* die nicht diskutierbare Anerkennung des kirchlichen Trägers signalisiert. Dennoch wird in der Einrichtung ein Lavieren zwischen den Anforderungen des Trägers hinsichtlich der Selektion von Arbeitsschwerpunkten, Bildungsinhalten und Zielgruppen und den marktbezogenen Erfordernissen der Offenheit deutlich. Dies zeigt sich insbesondere in der

im Interview mit dem Leiter zutage tretenden Auslegung der christlichen Grundlage in Hinsicht auf die „*Offenheit für alle Menschen*“ jeden Glaubens und einer, mit der Formel des „*christlichen Backgrounds*“ deutlich weit ausgelegten Interpretation der vom Träger vorgegebenen Kriterien der Personalwahl. Dabei wird im Interview mit dem Leiter vor allem auch das Erfordernis ersichtlich, dass die Balancierung der verschiedenen inhaltlichen und sozialen Selektionsanforderungen, Anforderungen des Trägers und des Marktes, ein Wissen über die Interpretationsspielräume der christlichen, hier speziell der katholischen Glaubens- und Soziallehre voraussetzen.

Umgang mit nicht-realisierten Möglichkeiten

Die wirtschaftliche Situation der Einrichtung lässt eine nachfrage- und fördergeldunabhängige Planung von Angeboten nicht zu. Für die Planung von Angeboten hat dies die Konsequenz, dass das Finanzierungsargument alle anderen Überlegungen zu Angebotsmöglichkeiten dominiert. Die Finanzierung wird zu einem hochgradig selektiven Filter, der nur die Angebotsmöglichkeiten zur Realisierung durchlässt, die finanziell abgesichert sind. Für die Planungskultur der Einrichtung bedeutet dies auch, dass ein Wissen über mögliche Angebots- und Programmgestaltungen mitgeführt wird, vor dessen Hintergrund die realisierten Angebote als finanziell begründete Auswahl erscheinen:

„Wir haben hier in der Klausursitzung super Ideen, was wir machen wollen. Es gibt auch schon konkrete Ideen, wie man das Programm zusammenstricken kann, aber es scheitert dann eben an finanziellen Gründen.“

Die planungskulturelle Problematik besteht hier vor allem in der Anforderung, Nicht-Mögliches akzeptieren und aushalten zu müssen und mit einem geringen Spielraum zur Realisierung von persönlich und pädagogisch wichtig erachteten Angeboten umzugehen.

So kommentiert der pädagogische Mitarbeiter: „Und dann gibt es aber auch Themen, wo ich sage, das ist mir einfach wichtig, hier als Stiftung, als Mitarbeiter der Stiftung und ich möchte dass das Thema besprochen wird. Ich kann den Leuten aber nicht zumuten, dass die dann 100 Euro oder mehr für das Wochenende hier bezahlen. Und dann muss jetzt eben geguckt werden, ob es auch von öffentlichem Interesse ist, das heißt, ob ich da irgend eine Förderung für akquirieren kann. ... Und wenn jetzt keine öffentliche Förderung dafür gefunden wird, dann muss das Seminar leider ausfallen.“

Der Interviewausschnitt weist auf die Schwierigkeit hin, Angebote in Anbetracht von begrenzten Zahlungsbereitschaften einerseits und Möglichkeiten der Akquisition von Fördermitteln andererseits zu lancieren, denen eine besondere Relevanz zugesprochen wird.

Dabei geraten in der Einrichtung dann teilweise auch die thematischen Setzungen und Entscheidungslogiken von Fördermittelgebern als ärgerliche Aufforderungen zur Übernahme von Semantiken bzw. zu einem bildungspolitisch korrekten *wording* in den Blick, um das je eigene Interesse zu verdeutlichen:

„... was mir ganz persönlich gegen den Strich geht, ist ‚Netzwerkarbeit‘. Das ist so ein Schlagwort. Wenn ich in einen Antrag ‚Netzwerkarbeit‘ reinschreibe, was wir sowieso immer schon machen, dann wird der bewilligt. ... Das sind so Sachen, so Strömungen, ... die gibt es im Moment, da muss man eben mit aufspringen.“

Im vorliegenden Fall speist sich der Ärger auch aus der Tatsache, dass in der Einrichtung die Netzwerkarbeit bereits als Arbeitsprinzip verankert ist, mit dem die inhaltlichen Belange bearbeitet werden sollen und werden.

Die Problematik der Abhängigkeit von Fördermittelgebern erhält eine noch deutlichere Kontur, wenn die durch Förderbestimmungen – etwa bei Netzwerkprojekten – aufgezwungene Selektivität von Kooperationspartnern in den Blick genommen wird. Hier beobachtet der pädagogische Mitarbeiter, dass durch derartige Selektionsprinzipien, die für die Region und die Einrichtung wichtigen Kooperationspartner ausklammern:

„Das wird nach meiner Ansicht bei den Förderrichtlinien immer vergessen, dass es auch ganz engagierte Privatpersonen gibt, die einen großen Einfluss auf einen großen Bekanntenkreis haben ... kann ich aber nirgendwo in eine Kooperationsvereinbarung, in einen Antrag oder so reinschreiben, weil ich kann da nicht reinschreiben: ‚Herr Müller macht auch mit.‘ Da lachen mich die Fördergeldgeber aus. Aber das sind für so ein Bildungshaus unheimlich wichtige Kontakte auch, die wir haben.“

Ambivalente Wachstumsdynamik

Die Einrichtung weist in ihrer gut zehnjährigen Geschichte eine gute Erfolgsbilanz aus, was sich unter anderem in einem nach Schwerpunkten gegliederten, zunehmend differenzierten Programm zeigt. Das Wachstum der Einrichtung ist aktiv vor allem auch dadurch unterstützt worden, dass in der Einrichtung die Kompetenzen der Akquisition von Fördermitteln

systematisch entwickelt wurden und werden. Sowohl der interviewte Leiter als auch der pädagogische Mitarbeiter weisen auf entsprechende Einarbeitungs- und Schulungsprozesse in der Einrichtung sowie auf den von allen pädagogischen Mitarbeitenden verlangten systematischen Aufbau von Netzwerken zur Erschließung von inhaltlichen und didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten sowie vor allem auch zur Förderung und Finanzierung von Angeboten hin. Die pädagogischen Mitarbeitenden erarbeiten sich offenbar im Laufe der Zeit einen gewissen Stamm an Kunden und Kooperationspartnern sowie – auch mit Hilfe von Beiräten – ein vergleichsweise breites Wissen über öffentliche Fördermöglichkeiten von Angeboten sowie über die Erstellung von Projektanträgen bei den verschiedenen Projektmittelgebern. Angeregt worden ist damit eine Wachstumsdynamik, die mit zunehmendem Erfolg allerdings auch zunehmend schwieriger aufrecht zu halten ist. Das heißt, es gibt mehr Personal und ein differenzierteres pädagogisches Programm, breitere Adressatenkreise und eine größere Zahl von Teilnehmenden. Das erfordert seinerseits wiederum die Verstärkung der Aktivitäten hinsichtlich der Einwerbung von Fördermitteln.

Dabei wird in der Einrichtung mit Sorge beobachtet, dass der wirtschaftliche Erfolg zunehmend mit einer Programmentwicklung einhergeht, die durch die Wahrnehmung von Finanzierungsgelegenheiten geprägt ist und nicht durch eine in der Organisation selbst betriebene Profilbildung sowie ein darauf bezogenes Marketing (vgl. dazu Möller 2002).

Der pädagogische Mitarbeiter „diskutiert“ dies wie folgt: „Bei uns ist es ... generell so, die zwei Punkte zu beachten: Ist es gut für das, was das Haus will, also inhaltlich und ist es gut für das Finanzielle des Hauses. Und das beißt sich manchmal ein Stück weit auch, auch wenn das in Untersuchungen anders rauskommt. Da wird meistens nur gesagt, wenn man ein ganz klares Profil hat, geht es einem auch wirtschaftlich gut. Das sehen wir hier in der Praxis aber leider nicht immer so. Man muss ein Profil haben, ... aber man muss neben dem Profil ... auch einfach Strömungen der Zeit aufnehmen.“

Deutlich wird die hier als „fragmentiert“ bezeichnete Planungskultur damit an die Grenze eines einfachen Weitermachens geführt. Vor allem zeichnet sich ab, dass die Orientierung auf die flexible Erschließung und Nutzung von Finanzierungsmöglichkeiten von Bildungsangeboten mit einem Manko an organisatorischer und programmatischer Steuerung einhergeht. Sie wäre aber wichtig, um in einem erwartbar schärfer werdenden Verteilungskampf um Projektmittel die eigene Einrichtung

als Adresse für die Vergabe von Aufträgen und Fördermitteln zu stärken. Deutlich gerät hier die Ambivalenz in den Blick, die sich mit der planungskulturellen Ausrichtung auf die Erschließung von Möglichkeiten durch flexible Anpassung einstellt. Die Stärke gerät zur Schwäche: der fehlenden Herausbildung eines eigenen, nach außen hin kommunizierbaren, erwartbaren Leistungsangebots und Anbieterprofils. Zugleich ist eine unvermeidbare planungskulturelle Umorientierung in Aussicht gestellt – an deren Horizont sich eine integrierte Planungskultur abzeichnen beginnt.

5. Resümee: Planungskulturen als „Katalysatoren“ des Wandels in Weiterbildungsorganisationen

In den vergangenen Abschnitten wurde an drei Planungskulturen aufgezeigt, wie sich in Weiterbildungsorganisationen in Bezug auf die Planung von Leistungsangeboten Deutungs- und Interpretationszusammenhänge formieren, die das praktische Planungshandeln orientieren. Die Aufmerksamkeit wurde insbesondere darauf gerichtet, wie veränderte Rahmenbedingungen und damit verbundene organisatorische Umstellungen im Kontext der Planungskulturen wahrgenommen, kommuniziert und instruktiv ausgelegt werden. Im Brennpunkt stand dabei die Frage, wie wirtschaftliche und pädagogische Orientierungen in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Die Analyse zeigt zunächst, dass das Vordringen von wirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern heute unabhängig von bestimmten Organisationssituationen und planungskulturellen Ausprägungen an Bedeutung gewinnt. Der Umgang mit Fragen der wirtschaftlichen Effizienz und Effektivität ist in Weiterbildungsorganisationen unvermeidbar geworden und bereits tief in die alltägliche Praxis eingedrungen. Weiterbildungsorganisationen sehen sich dabei vor allem durch öffentliche Zuwendungsgeber, Träger, Aufsichtsgremien, Beiräte und Kooperationspartner, konkurrierende Anbieter – kurz: durch das jeweilige Netzwerk von Organisationen, in das sie eingebettet sind – teils direkt, teils indirekt aufgefordert, ihre Mittelausstattung und Mittelverwendung sowie ihre Fähigkeit, selbst Mittel zu erwirtschaften, offenzulegen. Nach innen hin gewinnt dies praktische Bedeutung für die Planung von Leistungsangeboten. In den untersuchten Weiterbildungsorganisationen werden bei der Planung von Angeboten wirtschaftliche Steuerungs- und Kontrollverfahren relevant, mit denen ein organisatorisch vorgegebener Kostendeckungsgrad von Angeboten erreicht werden soll.

Darauf bezogen entwickeln sich in Weiterbildungsorganisationen nach außen hin gerichtete Kommunikationsformen, in denen die pädagogische Arbeit und ihre Ergebnisse mit wirtschaftlichen Leistungs- und Bedarfsaspekten verwoben werden. Weiterbildungsorganisationen ent-

wickeln damit einhergehend offenbar auch Weisen der Beobachtung und Bewertung der pädagogischen Arbeit, in denen die pädagogische Professionalität und Qualität, Fachlichkeit, die Ermöglichung von nachhaltigen Lernerfahrungen usw. als notwendige Voraussetzung der wirtschaftlichen Existenzsicherung im Prinzip anerkannt werden. Wie im Einzelnen mit dieser Erkenntnis verfahren wird, ist wiederum davon abhängig, wie in der Organisation das jeweils erreichte Professionalitätsniveau der pädagogischen Arbeit gesehen und bewertet wird. Die Analyse belegt hier ein Spektrum, das von einer hohen Wertschätzung der entwickelten Professionalität bis hin zu einer deutlichen Markierung von professionellen Defiziten reicht.

Zudem ist es, wie gezeigt, nicht zuletzt eine Frage des persönlichen Stils von Führungskräften, der jeweils relevanten Verhandlungspartner und der in der Organisation entwickelten „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003), welche Akzentuierung und Gestalt die kommunikative Außendarstellung jeweils annimmt. Dies gilt ebenso für die nach innen entwickelten Kommunikationsformen und Formen der Mitarbeiterführung. Auch sie scheinen stark abhängig von den jeweiligen Mentalitäten, Führungsstilen und entscheidungsbezogenen Moderationskompetenzen der Führungskräfte.

Diese Beobachtungen bestätigen, dass sich in Weiterbildungsorganisationen durchaus Phänomene der Angleichung beobachten lassen, soweit die Verschränkung von wirtschaftlichen und pädagogischen Leistungs- und Bedarfsaspekten sowie der Zusammenhang von pädagogischen und organisatorischen Bestandsvoraussetzungen angesprochen ist. Aber das bedeutet nicht, dass damit ein Wandel angezeigt wäre, der sich für den gesamten Weiterbildungsbereich durchgängig etwa als „Ökonomisierung“, „Verbetrieblichung“ oder „marktbewusste Modernisierung“ beschreiben ließe. Man kann die beobachteten Entwicklungen in Weiterbildungsorganisationen allenfalls unter Inkaufnahme von „rabiatischen“ Vereinfachungen als Entwicklungen beschreiben, die einer dominierenden Logik folgen, (vgl. auch: Schemmann 2006, S. 181). Solchen in Teilen des erwachsenenpädagogischen Diskurses beobachtbaren Tendenzaussagen stellt die Analyse von Planungskulturen den Nachweis der prinzipiellen Abhängigkeit des Umgangs mit wirtschaftlichen Orientierungen von jeweiligen organisatorischen Strukturbildungen, Programmentwicklungen sowie insbesondere von damit einhergehenden, kulturell eingespielten

planungsbezogenen Deutungs- und Interpretationszusammenhängen gegenüber.

Gerade mit Letzterem, also mit der Herausarbeitung der Kulturabhängigkeit des Umgangs mit wirtschaftlichen Orientierungen, widerlegt die Planungskulturanalyse die im erwachsenenpädagogischen Diskurs häufig anzutreffende These, dass die „Betroffenheit“ der Weiterbildungsorganisationen von einer größeren Ressourcenknappheit und Marktabhängigkeit vom jeweiligen „Finanzmix“ (vgl. Faulstich 2003, S. 636) der Organisationen abhängt. Vor allem widerlegt die Planungskulturanalyse Annahmen einer korrelierenden Entwicklung zwischen der organisatorischen Abhängigkeit von privaten Finanzmitteln und Einengungen des pädagogischen Handlungsspielraums oder objektiv nachvollziehbaren pädagogischen Qualitätsverlusten. Sowohl die Art und Intensität der organisatorischen „Betroffenheit“ von veränderten Rahmenbedingungen wie auch die in den Organisationen kommunizierten Einschätzungen der Entwicklung pädagogischer Handlungsspielräume und Qualitäten sind unabweisbar an kulturell eingespielte Werthaltungen, Überzeugungen und normative Orientierungen rückgebunden. Wie in Weiterbildungsorganisationen mit wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen an die Planung von Leistungsangeboten umgegangen wird, ist somit immer auch eine Frage der in den Organisationen und in Planungspraktiken entwickelten Werthaltungen und Überzeugungen. Insofern sind Aussagen über die „pädagogischen Folgen“ von Ressourcenknappheit und Markt- bzw. Nachfrageorientierung nie „objektive“ Aussagen, sondern stets Aussagen, die in einem planungskulturellen Sinnhorizont getroffen werden – und somit nur in diesem Horizont praktisch effektive Bedeutung gewinnen.

Die Analyse hat in allen vorgestellten Planungskulturen auch die planungspraktische Verankerung des Umgangs mit wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen aufzeigen können. Gezeigt wurde so, dass von außen eindringende und organisatorisch unübergehbare Anforderungen im Kontext der Planungskultur nicht einfach angenommen und „absorbiert“ werden. Vielmehr setzen sie veränderte Deutungs- und Interpretationsaktivitäten gemäß der je entwickelten planungskulturellen Typik frei. Dabei scheinen die heute an Weiterbildungsorganisationen gerichteten wirtschaftlichen wie pädagogischen Anforderungen Planungskulturen nicht nur auf ein – katalytisches – „Bremsen“ oder aber „Vorantreiben“ von organisatorischen Entwicklungs- und Veränderungsnotwendigkeiten

zu dirigieren. Vielmehr lassen sich in den Planungskulturen auch Hinweise und Anhaltspunkte dafür finden, dass die jeweils entwickelten Werthaltungen und Relevanzsetzungen hinsichtlich der Planung des Leistungsangebots *peu à peu* an Grenzen geführt werden: In der „integrierten Planungskultur“ kommt man nicht umhin, das Auseinandertreten von unterschiedlichen Perspektiven auf die Planung von Angeboten mit zu beobachten. In der differenzierten Planungskultur tun sich einigende Fluchtpunkte bei der Deutung des Planungshandelns auf. Die fragmentierte Planungskultur stößt auf die Notwendigkeit der Eindämmung ihrer Möglichkeitsüberschussproduktion.

Mit all dem wird absehbar: Die heute beobachtbaren Veränderungen in den Rahmenbedingungen und deren wie immer geartete Beachtung durch den organisatorischen Entscheidungszusammenhang fordern eingespülte Planungskulturen zur Explikation ihrer Sinn gebenden Eckpunkte und Deutungs- wie Interpretationsfähigkeit heraus. Vom Standpunkt der Organisation aus betrachtet macht sich hier – informationstheoretisch formuliert – ein „Rauschen“ der Kultur bemerkbar, das darauf drängt, gehört zu werden. Externe Heraus- und Anforderungen werden nicht nur organisatorisch entschieden und in Strukturen überführt. Sie geraten – durch ihre organisatorische Bearbeitung – zugleich in den Aufmerksamkeitsbereich der Kultur, die den organisatorischen Entscheidungszusammenhang und – darin eingeschlossen – pädagogisch-programmatische Entscheidungen zur Aktivität herausfordert. Es gilt, organisatorisch neue Anhaltspunkte kultureller, planungsbezogener Selbstverständigung zu setzen. Die Frage, wie sich Weiterbildungsorganisationen auf eine veränderte Gegenwart und Zukunft einstellen, ist insofern nicht allein mit Blick auf den jeweiligen organisatorischen Entscheidungszusammenhang zu beantworten. Darüber hinaus sind die *nicht* entscheidbaren, doch für die pädagogische Planungsarbeit in Weiterbildungsorganisationen entscheidenden kulturellen Vorannahmen und Direktiven zu berücksichtigen, denen eine effektive Bedeutung für die Bestandserhaltung der Organisation und die Entwicklung des pädagogischen Programms zugeschrieben werden kann.

Die vorgestellte Analyse von organisationsspezifisch entwickelten Planungskulturen sollte schließlich auch gezeigt haben, dass Weiterbildungsorganisationen nicht nur eine „Vermittlungsebene zwischen systemisch vorstrukturierten Rahmenbedingungen institutionalisierter

Bildung und konkreten individuellen Lernanlässen und Bildungsbemühungen“ (Behrmann 2006, S. 19) bezeichnen. Darüber hinaus lassen sich Weiterbildungsorganisationen als eigenständige Entscheidungs- und Deutungszusammenhänge beobachten, die ihrerseits auf die Verhältnisse, in denen sie agieren, zurückwirken: Durch die Art, wie pädagogisches Planungs Handeln organisationsintern programmiert und kulturell ausformuliert wird, bestimmen Weiterbildungsorganisationen durchaus mit, ob und wie gesellschaftliche, individuelle und nicht zuletzt professionelle Ansprüche an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -programmen instruktive Bedeutung gewinnen und mithin pädagogische Effekte zeitigen. Insofern sind gängige Vorstellungen einer durch Politik und Staat oder durch den Markt regulierbaren Weiterbildung mit der Einsicht eines letztlich nicht von außen steuerbaren „Dazwischenkommens“ der organisatorischen Strukturierung und Bedeutungsgenerierung der pädagogischen Arbeit und ihrer Ergebnisse zu konfrontieren.

Diese Sichtweise legt es nahe, die vielzitierte „organisationsbezogene Wende“ (Schäffter 1998, S.37) in der Erwachsenenpädagogik nicht nur als Chiffre für eine intensiviertere Rezeption und Adaption betriebswirtschaftlicher Organisations- und Managementmodelle zu verwenden. In ihr vermittelt sich auch die Anforderung, das erwachsenenpädagogische Begriffs- und Unterscheidungsinventar um einen Organisationsbegriff zu erweitern, der die Organisation als innergesellschaftlichen Systemkontext für „eigenwillige“ Konditionierungen der Hervorbringung von Weiterbildung berücksichtigt.

Literatur

- Argyris, C./Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading/Mass.
- Baecker, D. (1999): *Organisation als soziales System*. Frankfurt a.M.
- Bardmann, T. M. (1994): *Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten*. Frankfurt a.M.
- Bardmann, T. M. (1998): Einleitung. in: Ders. (Hrsg.): *Zirkuläre Positionen 2. Die Konstruktion der Medien*. Opladen/Wiesbaden, S. 7–28
- Barz, H. (2006): *Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen*. Augsburg
- Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (2002): *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln*. Bielefeld
- Bauman, Z. (1995): *Ansichten der Postmoderne*. Berlin
- Behrmann, D. (2006): *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt a.M. u. a.
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C. u. a. (Hrsg.) (1997): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen
- DIE (2008): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld
- Dietrich, S. (2007): Die – selbstgesteuert – lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. In: Dollhausen, K./Nuissl von Rein, E. (Hrsg.): *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 75–98
- Dupuy, J.-P./Varela, F. (1991): *Kreative Zirkelschlüsse: Zum Verständnis der Ursprünge*. In: Watzlawick, P./Krieg, P. (Hrsg.): *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus*. München/Zürich, S. 247–273
- Eisenhardt, K. M. (1989): *Building Theories From Case Study Research*. In: *Academy of Management Review*, H. 4, S. 532–550
- Faulstich, P. (2003): *Weiterbildung*. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A. u. a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg, S. 625–660
- Fischer, A. (2000): *Zwischen Technik und Inspiration*. In: *GdWZ*, H. 2, S. 73–75
- Flick, U. (2000): *Konstruktivismus*. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *a.a.O.*, S. 150–163
- Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg
- Foerster, H. v. (1985): *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig
- Frost, P. J./Moore, L. F./Reis Louis, M. u. a. (Hrsg.) (1991): *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park, Cal./London/New Delhi

- Fuchs, P. (1994): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? In: Fuchs, P./Göbel, A. (Hrsg.): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 15–39
- Fuhr, T. (1994): Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Pädagogische Rundschau, H. 5, S. 579–591
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Geißler, H. (2005): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In: Göhlich, M./Hopf, C./Susele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 25–42
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003 a): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2003 b): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Dies. (Hrsg.): a.a.O., S. 189–211
- Gnahn, D. (2004): Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 92–99
- Goodman, N. (1978): Ways of Worldmaking. Indianapolis/Cambridge
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114
- Harney, K. (2002): Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 125–136
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Hiller, P. (2005): Organisationswissen. Eine wissenssoziologische Neubeschreibung der Organisation. Wiesbaden
- Hitzler, R./Honer, A. (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Dies. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 7–30
- Hoffmann-Riem, C. (1984): Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München
- Hörning, K.-H. (1999): Kulturelle Kollisionen. Soziologie vor neuen Aufgaben. In: Hörning, K.-H./Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M., S. 84–115
- Hörning, K.-H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung praktischen Wissens. Weilerswist
- Hörning, K.-H./Dollhausen, D. (1997): Metamorphosen der Technik. Der Gestaltwandel des Computers in der organisatorischen Kommunikation. Opladen
- 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 a.M., S. 30–70
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen. Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn
- Kowalski, T. J. (1988): The Organization and Planning of Adult Education. New York
- Kuckartz, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden

- Küchler, F. v. (Hrsg.) (2007): Organisationsveränderungen von Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Küchler, F. v./Schäffer, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Kuhlenkamp, D. (1982): Programmplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und knappen Ressourcen. In: Becker, H. u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 39–53
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1., S. 83–106
- Kuper, H. (2004): Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 122–151
- Kurtz, T. (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 879–897
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 7–10
- Lieckweg, T. (2001): Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisationen. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 267–289
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1988): Organisation. In: Küpper, W./Ormann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2. Aufl. Opladen, S. 165–186
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd. 2. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiebaden
- Luhmann, N./Schorr, E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 463–480
- Martin, J./Meyerson, D. (1987): Cultural Change: An Integration of three different Views. In: Journal of Management Studies, H. 6, S. 623–647
- Martin, J./Meyerson, D. (1988): Organizational Culture and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity. In: Pondy, L. R./Boland, R. J./Thomas, H. (Hrsg.): Managing Ambiguity and Change. New York, S. 93–123
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, H. 2, S. 340–363
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (1996): Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffent-

- lich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 731–750
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K. u. a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Frankfurt a.M.
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen
- Rein, A. v. (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen. Bielefeld
- REPORT (2004): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Management und Organisationsentwicklung. H. 2
- Robak, S. (2002): Vernetztes Planungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT, S. 185–194
- Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138
- Schäffter, O. (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Organisationsgeschichte. In: Vogel, N. (Hrsg.): a.a.O., S. 35–53
- Schäffter, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–81
- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Organisationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 53–63
- Schemmann, M. (2006): Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 172–182
- Schimank, U. (1997): Kommentar: Zur Verknüpfung von gesellschafts- und Organisationstheorie. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, S. 312–314
- Schimank, U. (2001): Funktionale Differenzierung, Durchorganisation und Integration der modernen Gesellschaft. In: Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 19–38
- Schimank, U. (2005): Organisationsgesellschaft. In: Jäger, W./Schimank, U. (Hrsg.): Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden, S. 19–50
- Schrader, J. (2006): Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 25–40

- Schütz, A. (1981): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.
- Schweikert, T. (2007): *Erwachsenenbildung weiterdenken. Theorien der Erwachsenenbildung und ihre Kritik*. Frankfurt a.M. u. a.
- Simerly, R. u. a. (1987): *Strategic Planning and Leadership in Continuing Education*. San Francisco/London
- Soeffner, H.-G. (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.
- Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele, Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München
- Spradley, J. (1979): *The ethnographic Interview*. New York u. a.
- Starke, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks u. a.
- Tacke, V. (Hrsg.) (2001): *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*. Wiesbaden
- Tacke, V. (2004): *Organisation im Kontext der Erziehung*. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden, S. 19–42
- Ufermann, F. (1987): *Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen*. In: Tietgens, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 172–192
- Vogel, N. (Hrsg.) (1998): *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Weick, K. E. (1985): *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a.M.
- Willke, H. (2001): *Systemisches Wissensmanagement*. 2. Aufl. Stuttgart
- Zech, R. (Hrsg.) (1997): *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen*. Bad Heilbrunn, S. 22–62

Autorin

PD Dr. Karin Dollhausen ist Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und vertritt seit Oktober 2007 zu 50 Prozent die Professur für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Leibniz-Universität Hannover. Außerdem ist sie als Lehrbeauftragte der Universität Duisburg-Essen in den Studiengängen Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit tätig.