

Aiga von Hippel

Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien

1. Zielstellung, Begriffsklärung und Überblick

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, Spannungsfelder in der Programmplanung stärker als bisher theoretisch zu unterscheiden, indem Widerspruchskonstellationen und professionelle Antinomien systematisiert und differenziert werden. Nur so können Einflüsse gesellschaftlicher Widerspruchskonstellationen auf die Gestaltung von Antinomien und damit auf die Programmplanung analysiert werden. Hierzu sollen zwei Fragestellungen beantwortet werden: Welche Strukturen und Widerspruchskonstellationen können in der Erwachsenenbildung identifiziert werden? Welche Auswirkungen haben diese auf die Gestaltung der professionellen Antinomien und damit auf die Programmplanung? Neben einem Mehrwert für die wissenschaftliche Analyse ist die Unterscheidung auch für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen relevant. Durch eine integrierte Diskussion von Programmplanungs- und Professionstheorien soll ein Beitrag zur Ergänzung von Programmplanungsmodellen geleistet werden. Es geht damit vor allem um eine erste theoretische Klärung. Sie wird im vorliegenden Artikel für die Ebene der Programmplanung ausformuliert, da auch die bislang vorliegende Literatur die Spannungsfelder hervorhebt, die diesen Aufgabenbereich kennzeichnen (Siebert 2000, Tietgens 1992). Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter (HPM) haben eine spezifische Vermittlungsposition zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen; ihre Tätigkeit verweist auf das „Erwachsenenbildungsspezifische“ (Tietgens 1992, S. 13). Die Analyse von Widerspruchskonstellationen und Antinomien im mikrodidaktischen, lehrenden Aufgabenbereich stellt noch ein Desiderat dar.

Unter „Antinomien“ und „Paradoxien“ können Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen verstanden werden. „Antinomien“ beziehen sich enger nur auf logische Widersprüche, bei denen sich zwei Erwartungen gleich gut begründen lassen; „Paradoxie“ ist der weitere, allgemeinere Begriff (Vollmer 1990). Insgesamt herrscht keine einheitliche Verwendung der Begriffe „Paradoxien“ und „Antinomien“ vor. „Spannungsfeld“ ist der weiteste und auch unspezifischste Begriff, da mit ihm professionelle Antinomien und gesellschaftliche Widerspruchskonstellationen bezeichnet werden können. Die Spannung resultiert aus den Polaritäten im pädagogischen Handeln. Spannungsverhältnisse können zu Konflikten führen, spielen

aber gleichzeitig auch eine zentrale Rolle für Dynamik und Produktivität, denn die widersprüchlichen Handlungsanforderungen verweisen – je nach Kontext – auch auf Gestaltungsspielräume und implizieren bei reflexiver Handhabung nicht nur Negatives, sondern auch alternative Gestaltungsmöglichkeiten.

Der Beitrag geht kurz auf Programmplanung im Kontext heterogener Erwartungen ein (2), um dann Antinomien als Strukturkern der professionellen Handlungslogik herauszuarbeiten (3). Darauf aufbauend werden Antinomien und Widerspruchskonstellationen in der Programmplanung beschrieben (4); abschließend wird Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien differenziert (5).

2. Programmplanung im Kontext heterogener Erwartungen

Die Programmplanung in der Erwachsenenbildung ist durch die heterogenen Erwartungen gekennzeichnet, die unterschiedliche Instanzen (Adressaten, Politik, Gesellschaft, Geldgeber, Kooperationspartner, die jeweiligen Organisationen und Professionen etc.) an die Akteure herantragen (von Hippel/Fuchs/Tippelt 2008; Cervero/Wilson 1994; Schlutz 1994; Schöll 2010). Das Programmangebot einer Weiterbildungseinrichtung ist „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 43). Hiermit wird das Spannungsfeld umrissen, in dem die Programmplanung stattfindet: Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit institutionellen Erwartungsstrukturen. Diese Abstimmungsprozesse im Programmplanungshandeln werden von Gieseke (2006) als „Angleichungshandeln“ bezeichnet. Damit ist das Programmplanungshandeln, bei dem didaktische Entscheidungen getroffen werden müssen, durch Spielräume und Einengungen, Abhängigkeiten und Paradoxien gekennzeichnet (Nittel 1990). Gleichzeitig liegen dem professionellen pädagogischen Handeln selbst widersprüchliche Handlungsaufforderungen zu Grunde. So befinden sich Erwachsenenbildner/innen oft in einem Spannungsfeld, in dem sie die heterogenen Erwartungen – die manchmal paradoxe Handlungsaufforderungen implizieren – interpretieren und ausbalancieren müssen, um ihr Handeln zu gestalten.

In den didaktischen Modellen werden implizit gesellschaftliche und organisatorische Widerspruchskonstellationen beschrieben sowie auch einige professionelle Antinomien genannt, wie z.B. Vermittlung von Sach- und Psychologik bzw. Sach- und Lernendenorientierung (Siebert 2000). Antinomien und Widerspruchskonstellationen sind jedoch nicht systematisch in Programmplanungsmodellen enthalten. Die Ableitung professioneller Antinomien und ihre Unterscheidung von gesellschaftlichen und organisatorischen Widerspruchskonstellationen können nur gelingen, wenn auch Professionstheorien einbezogen werden, um den diffusen Bereich der „Spannungsfelder in der Programmplanung“ systematisch zu analysieren. Die Verknüpfung von Programmplanungsansätzen und Professionstheorien (insbesondere die professionellen Antinomien) stellt einen Mehrwert für die Analyse der Programmplanung dar, da Professionstheorien die widersprüchlichen Erwartungen an didaktische Entscheidungen

– stärker als didaktische Modelle – differenzieren und begründen können. Durch die Verknüpfung beider Richtungen können auch didaktische Modelle zur Programmplanung ergänzt werden (vgl. Punkt 5).

3. Antinomien und der Umgang mit ihnen aus professionstheoretischer Sicht

3.1 Perspektiven der Professionstheorien

Es lassen sich zwei Perspektiven von Professionstheorien unterscheiden (Schmidt 2008). Dies sind zum einen Konzepte, die auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesamtgesellschaftlich zentralen Funktionen auf gemeinsame (ideal-)typische Merkmale einer Profession schließen (Combe/Helsper 1996). Zum anderen gibt es Ansätze, die das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Zwänge charakterisierte Interaktionskomplexe begreifen und die innere Logik professionellen Handelns untersuchen. Die Entwicklung eines eigenständigen Konzepts pädagogischer Professionalität kann darin gesehen werden, neben der merkmalsbezogenen Sichtweise handlungs- und strukturtheoretische Ansätze zu stärken (Koring 1996). Damit rücken das Handeln der Professionellen und die Interaktion zwischen Professionellem und Adressaten deutlicher ins Blickfeld. In dieser Sichtweise wohnt dem professionellen Handeln eine bestimmte Handlungslogik inne, die sich aus spezifischen Struktur- und Anforderungsbedingungen ergibt. Aus der Struktur professionellen pädagogischen Handelns ergeben sich widersprüchliche Handlungsanforderungen: Antinomien und Paradoxien sind Ausdruck der professionellen pädagogischen Grundfigur. Die Handlungsanforderungen und -ziele sind in Paradoxien verstrickt, die nicht auflösbar, aber bewältigbar sind.

3.2 Ansätze zur Differenzierung von Paradoxien und Antinomien im professionellen pädagogischen Handeln

Schütze (2000) beschreibt Paradoxien und ausführlich Fehlertendenzen, während Helsper (2002) begründungslogisch in Antinomien, Paradoxien und Widerspruchskonstellationen differenziert. Beide gehen von unaufhebbaren antinomischen Figurationen als Strukturkern professionellen pädagogischen Handelns und möglichen Fehlertendenzen (einseitige Auflösung der Paradoxie, Ignorieren, Vermeiden etc.) aus. Die Paradoxien müssen ständig umsichtig bearbeitet werden – Professionalität muss immer wieder neu hergestellt werden (vgl. Nittel 2000). Die Definitionen der Paradoxien bei Schütze (2000) und bei Helsper (2002) gehen nicht ineinander auf, überlappen sich allerdings teilweise. Helsper differenziert nach verschiedenen Ebenen und auch nach der Aufhebbarkeit bzw. Unaufhebbarkeit der Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien. Er entwickelt damit auch eine – bei Schütze fehlende – Begründungslogik. Aus diesem Grund soll dieser Ansatz im Folgenden ausführlicher dargestellt

werden. Er ist darüber hinaus ein in der Erwachsenenbildung bislang ungenutztes Konzept – ganz im Gegensatz zu dem von Schütze, das von Nittel (1990, 2000) aufgegriffen wurde. Das Konzept unterscheidet konstitutive Antinomien (1. und 2. Ebene) von Widerspruchskonstellationen (3. Ebene), Dilemmata und Paradoxien (4. Ebene) sowie Modernisierungsantinomien (5. Ebene). Konstitutive Antinomien sind nicht aufhebbar (z.B. durch Reformen, Transformationen, idealtypische Konzepte); ihre Aufhebung wäre gleichsam die Aufhebung des pädagogischen Handelns (Helsper 2002; Wimmer 2006), und man kann nur reflexiv mit ihnen umgehen. Diese Antinomien betreffen die beiden folgenden grundlegenden Aspekte: die stellvertretende Deutung für die Bildung einer anderen Lebenspraxis sowie diffuse und spezifische Haltungen und Handlungen (Helsper 2002). An den Antinomien der ersten Ebene partizipieren alle weiteren in dem Sinne, dass durch die stellvertretende Deutung etwas ermöglicht wird, was noch nicht ist. Auf der ersten Ebene sind folgende Antinomien zu unterscheiden:

- Begründungsantinomie (erhöhter Entscheidungsdruck und gesteigerte Begründungspflicht),
- Praxisantinomie (Vermittlung von Theorie und Praxis),
- Subsumtionsantinomie (Subsumtion des Falls unter wissenschaftliche allgemeine Kategorien),
- Ungewissheitsantinomie (Vermittlungsversprechen bei struktureller Ungewissheit, Riskanz professioneller Interventionen),
- Symmetrie- bzw. Machtantinomie (strukturell gegebene Asymmetrie und strukturell erforderliche Symmetrie),
- Vertrauensantinomie (Unterstellung von Vertrauen, das erst hergestellt und erhalten werden muss) (vgl. Helsper 2002).

Auf der zweiten Ebene sind diese Antinomien als Ausdruck der diffus-spezifischen Lagerung zu nennen:

- Näheantinomie (Nähe und Distanz),
- Sachantinomie (Sachorientierung und Orientierung an den lebensweltlichen Rahmungen der Adressaten in Bezug auf ein Thema),
- Organisationsantinomie (Orientierung an institutionalisierten Regeln, auch Routine, Offenheit, interaktiven und kommunikativen Prozessen),
- Differenzierungs- und Selektionsantinomie (Homogenisieren bzw. Gleichbehandeln und Differenzieren),
- Autonomieantinomie (Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronom organisatorischer Struktur) (ebd.).

Antinomien sind in gesellschaftliche und organisationsförmige Widerspruchskonstellationen (3. Ebene) eingebettet, die daher rühren, dass Bildungsbereiche organisationsförmig gestaltet sind und beispielsweise auch für andere gesellschaftliche Teilsysteme Leistungen erbringen und interdependent sind. Widerspruchskonstellationen sind

prinzipiell auflös- und transformierbar: Sie stellen den unterschiedlich strukturierten Rahmen für die konkrete Ausgestaltung der Antinomien und damit das didaktische Handeln.

Je stärker die Antinomien in Widerspruchskonstellationen eingebettet sind, desto eher entstehen paradoxe Situationen für die pädagogischen Akteure. Bestimmte Strukturen können damit anfällig für paradoxe Situationen und Verstrickungen sein. Doch nicht alle Antinomien, die in der Grundfigur pädagogischen Handelns angelegt sind, müssen auch tatsächlich in Handlungsparadoxien und Dilemmata münden (Helsper 2002, Helsper u.a. 2001). Dilemmata sind Ausdruck der Auseinandersetzung der Akteure mit Antinomien und Widersprüchen. Sie gestalten und handeln Antinomien aus. Auf der Ebene dieser Handlungsverstrickungen (4. Ebene) sind beispielsweise unterschiedliche Planungskulturen in den einzelnen Erwachsenenbildungsorganisationen zu verorten. Dollhausen (2008) analysierte die Angebotsplanung im Spannungsfeld von pädagogischen Qualitätsansprüchen und wirtschaftlichen Effizienzanforderungen. Nach ihrer Studie erfolgen die Angebotsplanung und damit auch die Balancierung der unterschiedlichen Anforderungen vor dem Hintergrund organisationspezifischer Deutungs- und Interpretationspraktiken bzw. Planungskulturen. Neben Letzteren kommen hier die Modi des Umgangs auf Akteurebene zum Tragen. So arbeitete Gieseke (1989) vier Aneignungsmodi heraus, die den beruflichen Sozialisationsprozess und die Aufnahme und Bewältigung neuer Anforderungen steuern. In indirekter Weise zeigen sich in diesen Modi auch Typen des Umgangs mit Widerspruchskonstellationen und Antinomien. So kann man die Typen nachträglich in zwei Dimensionen differenzieren: „erlebte Ambivalenzen/Widersprüchlichkeiten: hoch vs. niedrig“ und „Festhalten an pädagogischen Zielen vs. Bedingungen als determinierend erlebt“.

4. Antinomien und Widerspruchskonstellationen in der Programmplanung

4.1 Theorie- und Forschungsstand

Paradoxien und Antinomien wurden bislang vorrangig in der Schulforschung (Helsper 2002; Terhart/Langkau/Lüders 1999) und Sozialpädagogik (Schütze 2000; Merten/Olk 1996; Thiersch 2007; Dörr/Müller 2007; übergreifend: Fuchs-Rechlin 2010) bearbeitet. Fragen der Profession und Professionalisierung wurden vielfach in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (Dobischat u.a. 2010, Gieseke 1989, Gieseke 2010, Nittel 2000, Peters 2004).

Betrachtet man weniger die merkmalsorientierte Richtung der Professionstheorien, sondern mehr die strukturtheoretische, so ist zu fragen, inwiefern verschiedene Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung professionslogische Züge tragen (Nittel 2000, Koring 1987, Koring 1992, Dewe 1996). Es gibt mehrere Studien, die handlungs- und wissenstheoretisch das Professionswissen und professionelle Handeln von Erwachse-

nenbildnern untersuchen (z.B. Dewe 1996, Gieseke 1989, Kade 1990¹¹). Professionelle Paradoxien wurden bislang in einigen Publikationen diskutiert (vgl. Nittel 1990, 2000 und Schüler in Anlehnung an Schütze: Maier-Gutheil 2009, Pörtner 2006), ohne in Antinomien und Widerspruchskonstellationen zu differenzieren. Relativ getrennt davon erfolgt die Diskussion von Spannungsfeldern im didaktischen Handeln (z.B. Siebert 2000, Schlutz 1994), in der Spannungsfelder auch nicht systematisiert und auf Professionstheorien rückbezogen werden. Es fehlt mithin eine systematische Ausdifferenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien im Sinne einer integrierten Diskussion von Professions- und Programmplanungsforschung.

Im vorliegenden Beitrag soll nicht diskutiert werden, ob Erwachsenenbildung professionslogische Züge zeigt – davon wird, wie oben ausgeführt, ausgegangen. Es ist vielmehr das Ziel, den Ansatz der professionellen Antinomien und Widerspruchskonstellationen (wie ihn Helsper (2002) für die Schule ausformuliert hat) systematisch in Bezug auf die Erwachsenenbildung auszuformulieren. Es ist wichtig, dieses Thema zu bearbeiten, weil Spannungsfelder im didaktischen Handeln nur durch eine Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen angemessen analysiert und differenziert sowie Modelle der Programmplanung erweitert werden können. Es geht somit um eine theoretische Klärung und Systematisierung von Spannungsfeldern sowie um eine Verknüpfung von Programmplanungs- und Professionstheorien.

Zwei Fragestellungen sollen näher betrachtet werden: Welche Strukturen und Widerspruchskonstellationen können in der Erwachsenenbildung identifiziert werden? Welche Auswirkungen haben diese auf die Gestaltung der professionellen Antinomien und damit auf die Programmplanung? Die Antinomien und Widerspruchskonstellationen treffen prinzipiell auf HPM wie auf Kursleitende (KL) zu, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im vorliegenden Text sollen zentrale Widerspruchskonstellationen und ihre Auswirkung auf die Konturierung einiger Antinomien exemplarisch für die HPM näher beschrieben werden, da deren planende Tätigkeit besonders in institutionelle und organisatorische Widersprüche eingebettet ist. Daran anknüpfend könnten zukünftige theoretische und empirische Arbeiten Antinomien und Widersprüche für HPM wie für KL¹² in unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen analysieren.

11 Kade beschreibt drei Antinomien, die eigentlich eine professionelle Antinomie (curriculare Offenheit – unkalkulierbare Folgen) und Widerspruchskonstellationen (relative Autonomie – Loyalität; Bildungsethos – begrenzte Veränderungsmöglichkeiten) sind.

12 für die KL könnten Widerspruchskonstellationen vor allem in ihrer beruflichen Position liegen (von Hippel 2009). So kann die Situation der Mitarbeiter in Projekten, aber auch die vieler Lehrender, als Modernisierungsantinomie von individuellen Freiheiten bei gleichzeitiger Prekarisierung der Arbeitsbedingungen gesehen werden (Boltanski/Chiapello 2003).

4.2 Strukturen und Widerspruchskonstellationen und ihr Einfluss auf Antinomien in der Programmplanung

Strukturen und Widerspruchskonstellationen entstehen durch die Institutionalisierung und Organisation professioneller Praxis: Sie gehören nicht zur unauflösbaren professionellen pädagogischen Grundfigur, sondern sind prinzipiell veränderbar. Sie können die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien entlasten oder erschweren, sie spezifisch konturieren und zu einer Anforderungsseite der Antinomien hin verschieben.

4.2.1 Strukturen, Rahmenbedingungen und Interdependenzen

Die Erwachsenenbildung muss sich u.a. an der Nachfrage orientieren, da sie auf freiwillige Teilnahme, Teilnehmergebühren und Zuschüsse angewiesen ist. Doch auch wenn Adressaten- und Teilnehmerorientierung zentrale Werte in der Erwachsenenbildung sind, so geht es doch um Bedarfsweckung und die Passung zwischen den „Suchbewegungen“ von Programmplanern und Adressaten (Tietgens 1992), also gerade nicht um reine Kundenorientierung. Insofern ließe sich erwachsenenbildnerisches Handeln als bewusst nur relativ klientenautonom charakterisieren. Dies verweist auf die spezifische Gestaltung der Sachantinomie in der Erwachsenenbildung. Diese Antinomie (didaktisches Dreieck) ist geprägt durch die Spannung zwischen einer universalistischen, auch normativen Orientierung an Lerngegenständen und einer spezifischen und partikularen Orientierung an Adressaten und Teilnehmenden. In der Sachantinomie spiegeln sich die berechtigten Interessen der Adressaten – die mündige Erwachsene sind – und die des pädagogischen Akteurs. Die Sachantinomie kann in der Praxis virulent werden, wenn z.B. die von der Förderpolitik vorgegebenen Themen nicht auf das Interesse der Adressaten stoßen oder die Interessen der Anbieter nicht deckungsgleich mit den Interessen der Adressaten sind (von Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Die Sachantinomie wird durch finanzielle Engpässe dann einseitig aufgelöst, wenn nur die Nachfrage bedient und die Bedarfsweckung vernachlässigt wird. Erwachsenenbildung ist dadurch geprägt, dass es keine Lehrpläne gibt; es gibt weder ein Recht auf noch eine Pflicht zur Erwachsenenbildung. Die (meist zutreffende) Freiwilligkeit entlastet die Vertrauens-, Autonomie- und Symmetrieantinomie (beispielsweise im Vergleich zur Schulpflicht) und stellt eine gute Basis für das Aushandeln eines Arbeitsbündnisses dar. Das Curriculum ist offen, aber begrenzt durch Finanzierung. Im Gegensatz zur Schule müssen ständig Entscheidungen über Adressaten und Inhalte getroffen werden. Gleichzeitig müssen diese Entscheidungen legitimiert und plausibilisiert werden (Dewe 1996). Diese Tatsachen verstärken die Begründungs- bzw. Entscheidungsantinomie. Da es kein Curriculum gibt, sondern die Suchbewegungen das Angebot über Antizipation konstituieren, ist auch die Ungewissheitsantinomie spezifisch konturiert.

Erwachsenenbildung ist darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass Leistungen für andere gesellschaftliche Bereiche erbracht werden und externe ökonomische und sozialpolitische Aufgabenzuschreibungen erfolgen, was die Gefahr der Instrumentalisierung birgt (Schäffter 2003). Hierdurch werden die Begründungsantinomie ver-

schärft und die Sachantonomie komplizierter, da der professionelle Akteur nicht nur zwischen sich als Lehrendem, dem Lernenden und dem Lerngegenstand vermitteln, sondern eine Fülle weiterer Erwartungen – an die u.U. die Finanzierung gebunden ist – ausbalancieren muss. Spannungen können auch dadurch entstehen, dass ein doppeltes Mandat vorliegt, z.B. gegenüber der Gesellschaft, dem Arbeitsmarkt und gegenüber der Person, und dass daher nicht klar ist, wer eigentlich Hauptbezugspunkt bzw. Adressat des pädagogischen Handelns ist.

4.2.2 Widerspruchskonstellation von pädagogischen und ökonomischen Kriterien und Zielen

Das Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien scheint die zentrale Widerspruchskonstellation der Erwachsenenbildung zu sein; sie ist in der Tat ein Kernthema der Erwachsenenbildung (z.B. Siebert 2000). Im Folgenden wird sie in ihren Differenzierungen und Variationen sowie in ihrer Auswirkung auf die Antinomien dargestellt.

Zu den widersprüchlichen Anforderungen an öffentliche Weiterbildungsorganisationen gehört, dass Politik und Gesellschaft der Weiterbildung auf der einen Seite eine größere Bedeutung zumessen (Stichworte: Lebenslanges Lernen, Förderung von Benachteiligten), öffentliche Zuschüsse aber auf der anderen Seite gekürzt werden und darauf gedrängt wird, Kostendeckungsbeiträge aus privaten Quellen zu akquirieren und damit marktorientierter zu arbeiten (Meisel 2008). In Bezug auf den Staat erfahren Weiterbildungsinstitutionen eine paradoxe Erwartungshaltung: Während der Staat einerseits weniger finanziert und reguliert, soll die Weiterbildungsbeteiligung andererseits in den nächsten Jahren signifikant erhöht werden (BMBF 2008). Nun stehen die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen vor der Herausforderung, die heterogenen Erwartungen der konkurrierenden Referenzsysteme Ökonomie und Pädagogik auszubalancieren.

Strukturelle Veränderungen – wie z.B. die Abnahme der öffentlichen Förderung – machen es für öffentlich geförderte Einrichtungen schwieriger, eine Balance zwischen pädagogischen Zielen, bildungspolitischen Erwartungen und den Zwängen eines Weiterbildungsmarktes zu halten. Dies verschärft die Begründungsantinomie, aber auch die Differenzierungs- bzw. Selektionsantinomie, wenn Entscheidungen für die Ansprache bestimmter Zielgruppen gleichzeitig die Exklusion anderer bedeutet. Durch den Widerspruch von mangelnder Finanzierung und dem Ziel, Benachteiligte in die Weiterbildung zu integrieren, erfährt die Differenzierungs- bzw. Selektionsantinomie eine besondere Zuspitzung. Sie ist zwar in der Erwachsenenbildung prinzipiell entlastet (im Vergleich zur Schule mit Notengebung, die weitere Berufs- und Lebensentscheidungen prägt) – eine Selektion findet jedoch aufgrund des offenen Curriculums und der finanziellen Abhängigkeit eine Stufe zuvor auf der Ebene der Zielgruppenansprache statt. Der Zielwert der Inklusion und Chancengerechtigkeit, der sowohl extern als Erwartung an die Erwachsenenbildung herangetragen wird wie auch zum internen Selbstverständnis gehört (Schreiber-Barsch 2009), wird jedoch nicht im geforderten

Umfang erreicht. Diese Widerspruchskonstellation verstärkt die professionelle Begründungsantinomie, da in Bezug auf die Frage, welche Zielgruppen angesprochen werden sollen, ein erhöhter Entscheidungsdruck bei gleichzeitiger gesteigerter Begründungspflicht vorliegt.

Als die wichtigste gesellschaftliche Widerspruchskonstellation in der öffentlich geförderten Weiterbildung kann damit der gesellschaftliche Auftrag, (benachteiligte) Zielgruppen zu erreichen und die gleichzeitig zurückgehende öffentliche Finanzierung gesehen werden. Die Themen „Zielgruppen“ und „Finanzierung“ sind die zentralen Herausforderungen (BIBB/DIE 2008, 2009) und gleichzeitig wichtigsten Fortbildungsinteressen für planende Erwachsenenbildner (von Hippel 2009). Hierin spiegelt sich ein Auseinanderklaffen von Mandat (gesellschaftlichem Auftrag) und Lizenz (gesellschaftlicher Erlaubnis, formaler Berechtigung) (Hughes 1984). Erwachsenenbildner verfügen zwar über ein weitläufiges Mandat sowohl in den eigenen wie in den von außen auferlegten Zielen, jedoch über eine engere Lizenz, da die Ressourcen, die für das Erreichen der mit dem Mandat formulierten Ziele erforderlich sind, nicht zur Verfügung gestellt werden.

5. Antinomien und Widerspruchskonstellationen als Beitrag zu Programmplanungsansätzen

Der Einbezug von Antinomien und Widerspruchskonstellationen in Programmplanungsansätze verspricht in verschiedener Hinsicht einen Mehrwert. Zum einen wird damit eine Verknüpfung von verschiedenen Ebenen geleistet, wodurch der Einfluss von Strukturen und Widerspruchskonstellationen auf die zu gestaltenden Antinomien auf Programmplanungsebene deutlich wird. Zum anderen wird durch die Unterscheidung in nicht-auflösbare, aber gestaltbare Antinomien, die Einbettung in Strukturen, Widerspruchskonstellationen und Dilemmata eine theoretische Folie vorgelegt, die differenziertere Analysen ermöglicht. So kann gezeigt werden, dass zwar alle Antinomien immer der professionellen Handlungsstruktur innewohnen, sie jedoch je nach Konstellation nicht immer virulent sein müssen. Es geht mithin nicht darum, Programmplanung zu problematisieren und als destabilisiert und rein widersprüchlich darzustellen. Vielmehr weist die differenzierte Analyse gerade auf eine mögliche Entlastung der HPM hin, wenn diese um Einflüsse und Antinomien wissen und ein Scheitern darum nicht zwangsläufig nur zum Gegenstand selbstbezogener Reflexionsprozesse machen und damit individualisieren. Gleichzeitig erfordert die professionelle Handlungsstruktur und damit der Umgang mit Antinomien Wissen zur Stabilisierung¹³. Die Handlungsanforderungen müssen dabei jedoch nicht zwangsläufig für die

13 So könnte man sagen, dass bei der Bearbeitung aller Aufgaben in der Programmplanung (von Gieseke (2006) als „Arbeitsinseln“ bzw. „Wissensinseln“ bezeichnet) zur Stabilisierung Wissen und Kompetenzen zum Ausbalancieren der Antinomien nötig sind.

Akteure widersprüchlich sein. So kann es z.B. der Fall sein, dass die Strukturen Antinomien entlasten, dass die Akteure im Sinne einer Fehlertendenz die Widersprüchlichkeit leugnen oder dass sie die Widersprüche interpretativ anders auslegen – schließlich bestehen Widersprüche nicht objektiv, sondern sind immer auch Ergebnis einer Unterscheidung, die so oder auch anders ausfallen kann. Der Einbezug von Antinomien und Widerspruchskonstellationen in die Programmplanung stellt auch eine differenzierte Folie für weitere Forschungsfragen dar, da die professionellen Antinomien in ihrem Auftreten und ihrer Ausgestaltung und darüber hinaus der Umgang der Erwachsenenbildner mit diesen untersucht werden können. Hiermit könnte also das pädagogische Programmplanungshandeln empirisch untersucht werden. Der hier vorgelegte Ansatz ist ein soziologisch-professionstheoretisch begründeter. Wie Programmplanungshandeln als Ausgestaltung der Antinomien in der Praxis aussieht, welches Wissen und welche Fähigkeiten zum Umgang nötig und welche Kriterien handlungsleitend sind bzw. sein müssten, müsste empirisch analysiert und in der Profession diskutiert werden.

Gerade im reflektierten Umgang mit Antinomien und in einer kreativen Ausgestaltung zeigt sich die Professionalität der pädagogischen Akteure, die durch Rahmenbedingungen erschwert oder erleichtert werden kann. Durch die Verknüpfung von Professionstheorien und Ansätzen zur Programmplanung kann Letztere näher definiert werden als die Notwendigkeit und Möglichkeit zur Ausgestaltung von professionellen Antinomien, die durch Strukturen und Widerspruchskonstellationen spezifisch konturiert sind (siehe Abb. 1).

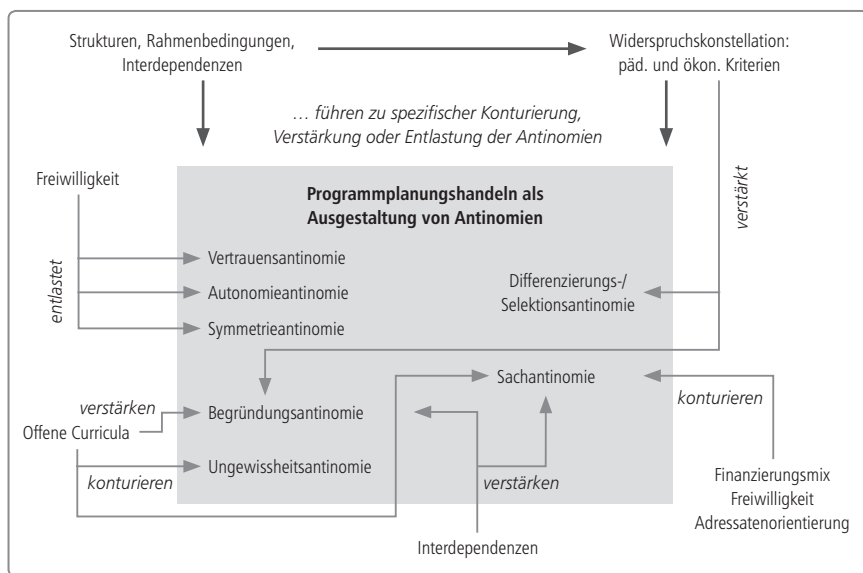


Abbildung 1: Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Strukturen und Interdependenzen zu Widerspruchskonstellationen – insbesondere zu der zwischen pädagogischen und ökonomischen Kriterien – führen und die Antinomien in der Programmplanung dadurch spezifisch konturiert sind. Durch offene Curricula und die freiwillige Teilnahme werden die Vertrauens-, Autonomie- und Symmetrieantinomie entlastet, wodurch eine positive Basis für die Aushandlung eines Arbeitsbündnisses und Gestaltungsspielräume geschaffen wird. Gleichzeitig führen diese strukturellen Rahmenbedingungen – verbunden mit knappen öffentlichen Mitteln – zu einer Verstärkung der Begründungsantinomie, da ständig didaktische Entscheidungen für bestimmte Zielgruppen und Inhalte getroffen und zugleich begründet werden müssen. Erwachsenenbildner müssen sich zwischen konfligierenden Wertvorstellungen und Zielen entscheiden, obwohl die Ergebnisse ungewiss sind (Begründungs- und Ungewissheitsantinomie). Auch wenn die Erwachsenenbildung von einer Selektion durch Noten (mit biographischen Folgen wie in der Schule) weitgehend entlastet ist, entstehen durch die Auswahl von Zielgruppen Spannungen in der Differenzierungsantinomie, was gleichzeitig die Exklusion nach sich zieht. Die Sachantinomie – in der sich die Suchbewegungen von Erwachsenenbildnern und Adressaten spiegeln – ist in der Erwachsenenbildung durch die Spannung zwischen Adressatenorientierung und Markt- bzw. Kundenorientierung spezifisch geprägt. Die Rahmenbedingungen haben sowohl einen Einfluss auf die Stärke der Antinomien wie auch auf den Umgang mit ihnen. So wird beispielsweise die Begründungs- und Sachantinomie umso mehr verstärkt, je größer die Anzahl heterogener Erwartungsträger ist. Auch die Ressourcen beeinflussen die Stärke der und den Umgang mit den Antinomien. So hängt es z.B. von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab, ob Zeit für Reflektion bleibt und ob kollegialer Austausch und Supervision stattfinden können.

Die Arbeit der HPM ist durch eine gewisse Punktualität der täglichen Arbeit und zeitliche Ressourcen gekennzeichnet, die zu knapp sind, um langfristige Perspektiven zu entwickeln (Gieseke 1989; von Hippel 2009). Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass es keine festen Rahmenlehrpläne gibt und immer wieder neu reagiert werden muss, zum anderen wird diese Tendenz insbesondere in den letzten Jahren durch den Druck, Drittmittel zu akquirieren, gefördert (von Hippel 2009). Meine These ist, dass in der Erwachsenenbildung gerade die Widerspruchskonstellation pädagogischer Zielerreichung und ökonomischer Kriterien die planenden Erwachsenenbildner davon abhalten, über die professionellen Antinomien balancierend reflektieren zu können. Diese Widerspruchskonstellation wird von den Erwachsenenbildnern als so zentral erlebt, dass die professionellen Antinomien u.U. zu wenig Aufmerksamkeit erhalten. Wenn Erwachsenenbildner z.B. angeben, keine langfristigen Perspektiven entwickeln zu können und keine Zeit für Reflektion zu haben, weil sie durch Drittmittelakquise und zunehmende Verwaltungstätigkeiten belastet sind (von Hippel 2009), dann zeigt sich darin eine Verstärkung der Begründungsantinomie, bzw. es zeigen sich Fehlertendenzen, da die Antinomie nicht reflektiert bearbeitet werden kann. Belastungen entstehen für die HPM, wenn Widerspruchskonstellationen bear-

beitet werden wollen – die auf Ebene der HPM nicht bearbeitet werden können – und davon Antinomien nicht unterschieden werden, die bearbeitet werden müssen. Hieraus folgt, dass die Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen wichtig ist. Aus- und Fortbildung müssen Kompetenzen im Umgang mit Antinomien fördern, sonst entsteht „Labilität gegenüber jedem Außendruck, weil keine entwickelten professionsinternen Maßstäbe vorliegen“ (Gieseke 1989, S. 235). Ein reflektierter Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen erfordert Professionswissen und impliziert, wissenschaftliche Wissensbestände mit fallrekonstruktivem und (selbst-)reflexivem biographischen Wissen zu verbinden (Helsper 2002). Erwachsenenbildner benötigen ein Wissen darum, was sie gestalten können und müssen (unaufhebbare Antinomien), und dass diese Gestaltung u.a. von strukturellen Gegebenheiten abhängt. Hier handelt es sich um eigentlich transformierbare Widerspruchskonstellationen, auf die sie aber nur zum Teil Einfluss nehmen können.

Literatur

- BIBB/DIE Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): *wbmonitor*. URL: www.wbmonitor.de
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. URL: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 19.05.08)
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz
- Cervero, R. M./Wilson, A. L. (1994): *The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education*. In: *Adult Education Quarterly*, Bd. 45, S. 249–268
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld
- Dewe, B. (1996): *Das Professionswissen von Weiterbildunglern: Klientenbezug – Fallbezug*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2010): *Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf*. In: Bolder, A./Reutter, G./Klein, R./Epping, R. (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden, S. 163–181
- Dollhausen, K. (2008): *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld
- Dörr, M./Müller, B. (Hg.) (2007): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim
- Fuchs-Rechlin (2010): *„Und es bewegt sich doch ...!“ Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen*. Münster
- Gieseke, W. (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern*. Oldenburg
- Gieseke, W. (2006): *Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten*. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*. Bielefeld, S. 69–88
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg*. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stoch, H./Börjesson, I.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u.a., S. 43–108
- Helsper, W. (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 64–102
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen

- Hippel, A. von (2009): Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. In: Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hg.): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim, S. 89–114
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 663–678
- Hughes, E.C. (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers*. London
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Koring, B. (1987): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., S. 358–400
- Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 303–339
- Maier-Gutheil, C. (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden
- Meisel, K. (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 233–250
- Merten, R./Olk, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 570–613
- Nittel, D. (1990): Ein Arbeitsleben in Paradoxien – Wovon Supervision mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen ausgehen sollte. In: Fuchs-Brüninghoff, E. u.a. (Hg.): Supervision und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 31–46
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektive der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Pörtner, S. (2006): Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen. Frankfurt a.M.
- Schäffer, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–84
- Schlutz, E. (1994): Markt und Bildung. Entwicklungen und Gefährdungen des pädagogischen Denkens und Handelns in der öffentlichen Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland. In: Meisel, K. u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 181–191
- Schmidt, A. (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 2, Wiesbaden, S. 835–864
- Schöll, I. (2010): Organisation und Institution. Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 1/2010, S. 35–43
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–72
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), H.1, S. 49–96
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, S. 67–70
- Terhart, E./Langkau, T./Lüders, M. (1999): Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrhandelns. Abschlussbericht an die DFG. Bochum
- Thiersch, H. (2007): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, M./Müller, B. (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/ München, S. 29–46
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Vollmer, G. (1990): Paradoxien und Antinomien. In: Naturwissenschaften, Bd. 77/2, S. 49–66
- Wimmer, M. (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld