

Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln

Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage

1. Programme in der Weiterbildung

Programme in der Weiterbildung beschreiben nicht allein die Leitidee einer Institution, sondern auch die der – in institutionell beschlossener Form – durchgeplanten Angebote, die nach Schwerpunkten gebündelt sind. Das Strukturierungsprinzip kann sich auf eine Fachsystematik beziehen (Literatur, Mathematik, Naturwissenschaft, Sprachen) und nach Problembereichen/Schlüsselqualifikationen (Gesundheit, Berufe/soziales Handeln) bzw. nach Zielgruppen (z. B. Eltern, Frauen) vorgehen. Häufig werden diese Strukturierungsprinzipien miteinander verkoppelt. Die Nachfragen und die über Bildung angebotenen Problemlösungen differenzieren sich aus, d. h., von der Weiterbildung wird Wissen und Kompetenz bis ins optimierte Tun im Alltag erwartet. Kompetenzen entwickeln sich also immer weniger durch individuelles Zusammenfügen von Wissen und in der Praxis gemachten Erfahrungen. Die Programmprofile geben dann Auskunft darüber, welche Bildungskonzeption zu welcher Problembearbeitung angeboten wird. Zusätzlich wirken Veränderungen auf die Kursplanungsebene zurück, berühren also mikrodidaktische Fragen. Neue Lehr-/Lernarrangements, auch als Projektkonzeptionen, beeinflussen die Programmstrukturen und deren Außendarstellung, d. h. die Veröffentlichung in einem Programmheft. Bei institutionellen Veränderungen, wie sie in der Gründung von weiteren kleinen Organisationen mit kurzer Lebensdauer und einseitigen Finanzierungen und Einsparung von Personal zum Ausdruck kommen, werden Programmkonzepte nicht oder nur fragmentarisch und begrenzt genutzt. Die Projektform dominiert hier eher. Es entwickelt sich dabei ein Typus von Weiterbildung, der den Status von fliegenden Händlern hat, um es aus der gegenwärtig üblichen marktwirtschaftlichen Perspektive zu betrachten.¹

Um sich mit den Programmen, d. h. den Angeboten, Projekten und Lernarrangements in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung empirisch zu beschäftigen, gibt es gegenwärtig zwei gezielte und einige indirekte Ansätze. In der Organisations- und Institutionenforschung rangiert Programmentwicklung

als nachgeordnetes Feld institutioneller Konstituierung, sie wird hier als Ausdruck einer bestimmten institutionellen Konzeption gesehen. Die Programmforschung kommt von der pädagogisch-planerischen Perspektive her und fragt nach den konzeptionellen Ideen, nach den Umsetzungsmöglichkeiten, Kontinuitäten und Veränderungen in der Bildungsnachfrage, um Inhalte und Ideen des Wirkens von Weiterbildungsinstitutionen deutlich zu machen.

Einige Zugänge aus der Organisationsforschung verbinden oder vermischen Institutionen- und Programmforschung. Ein neuerer Zugang ist hier die Analyse von institutioneller Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen in einer Region, so in der theoretisch besonders differenziert angelegten Studie von Jütte (2001). Bei der Auswertung der Kooperationsprozesse werden in einigen Studien auch Aufgaben angeführt, die zur Programmplanung gehören (z. B. Faulstich/Zeuner 2001; Schiersmann 2000), ohne sie aber systematisch auszuweisen. In Schiersmanns Institutionenanalyse (1998) ist dies zwar der Fall, doch bezieht sich auch hier ein großer Anteil der Auswertungen auf Programmplanungsaufgaben; institutionelle Entwicklung und Programmplanung gehen eine unhinterfragte Verschmelzung ein. Auch hier werden eher Vernetzungen und Kooperationen konstatiert, die institutionelle Eigenprofile zurücktreten lassen. In der institutionellen Vielfalt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung scheint sich eine intermediär vernetzte Weiterbildungslandschaft zu entwickeln. Wenn diese Interpretation zutreffend ist, kommt dadurch der Programmforschung für die auf die Region bezogene Institutionalentwicklung ein neuer Stellenwert zu.

In praktisch-institutioneller Perspektive nimmt genau aus den gleichen Gründen das Interesse an Profilbildung zu, da sich unter diesen Bedingungen auch die Konkurrenzbedingungen verschärfen und das Bildungsmanagement das Interesse verfolgt, eigenständige Profile zu sichern und institutionelle Aspekte hervorzuheben, um trotz aller Konkurrenz für Kooperationen ein sichtbarer Partner zu sein. Es ist sinnvoll, Institutionenforschung und Programmforschung zu trennen und dann ihre spezifischen Schnittmengen zu erschließen.

Während andere Autor/innen die Programmplanung in Verkenning ihrer pädagogischen Fundierung als organisatorisches Handeln verbuchen, sieht Schäffter (2001) in seiner Organisationstheorie Programmplanung als Zentrum des Institutionalisierungsprozesses. Dafür spricht auch die historische Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2002), die so zur Institutionenanalyse wird und zeigt, wie die pädagogische Aufgabe, unter den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen passgenaue Bildungsangebote zu entwickeln, eine bestimmte Organisations- und Institutionalform nach sich zieht.

Die Institutional- und Organisationsforschung im Bereich der Weiterbildung steht erst am Anfang, sie muss historische Entwicklungen ebenso thematisieren wie die Abhängigkeit von Finanzierungsentwicklungen und bildungspolitischen Bedingungen (vgl. Gierke/Loeber-Pautsch 2000). Programmplanung oder auch Projektentwicklung als besonderer Typ u. a. auch der beruflichen Weiterbildung sind unzweifelhaft damit verbunden. Der institutionelle, organisatorische Rahmen verliert zur Zeit das wenige Eigengewicht, das er für sich beansprucht; dadurch kommt es in der Praxis notwendigerweise zu einer Vermischung von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und Programmplanung. Erwachsenenpädagogische Forschung aber hat sowohl die Institutionalentwicklung und die Vernetzungsergebnisse wie auch die Aufgabenteilung von Bildungsmanagement und Programmentwicklung in und zwischen den Institutionen zu untersuchen. Wenn es ein gemeinsames erkenntnisleitendes Interesse gibt, dann ist es die Optimierung des Angebot-Nachfrage-Verhältnisses in der ganzen Breite von Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Die erwachsenenpädagogischen Anforderungen der Programmplanung liegen in einer teilnehmer/innenorientierten Konzeptionalisierung. Beim Bildungsmanagement tritt die kund/innenorientierte Präsentation der Programme in den Vordergrund. Beide Aufgaben ergänzen sich. Es gibt also eine wechselseitige Abhängigkeit von kundenbezogener institutioneller Organisationsentwicklung und Programmplanung. Eine innerinstitutionelle Entwicklung besonders auch ihres pädagogischen Kernes ist nur so lange gesichert, wie diese Aufgaben in ihrer praktischen Wahrnehmung getrennt werden. Organisations- und Institutionenforschung verweisen also immer auf die Programmplanung, weil dies die inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe der Weiterbildungsinstitutionen ist. Organisationsforschung ist vorrangig konzentriert auf die Analyse ihrer Trägerabhängigkeit, ihrer finanziellen Sicherungen, ihrer Marktpositionierung, ihres spezifischen institutionellen Charakters als Bildungsinstitution jenseits von Schule. Bisher hat sich noch keine Institutionalform bzw. kein eindeutiges Typenspektrum für lebenslanges Lernen herausgebildet. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Organisationsstruktur der Volkshochschule als Modell des lebenslangen Lernens mit Mischstrukturen in Finanzierung, Personalentwicklung, Zeitstrukturen und Verbindlichkeit prägenden Charakter für alle Weiterbildungsinstitutionen hatte. Die bildungspolitisch angeregten Vernetzungsanforderungen stoßen nun weitere Türen zu einer Entwicklung auf, die noch einmal zu institutionellen Veränderungen führen könnte.

Was mit Weiterbildung verbunden wird, wie sie sich materialisiert, wird am Programm selbst deutlich. Seit Mitte der 1990er Jahre liegt eine Reihe von Programmanalysen vor, die trägerübergreifend (z. B. Körber u. a. 1995) oder

spartenorientiert (z. B. Henze 1998; Kade 1992) angelegt sind oder institutionenbezogen einen historischen Entwicklungsverlauf zeigen (z. B. Giesecke/Oepelt 2002).

Programme sind makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mischung von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein, es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein. Wenn Bildungsinstitutionen vor allem Auftragsarbeit machen und kein eigenes Programm entwickeln, verstärkt dies ihren fluiden Charakter, sie werden zum öffentlich nicht sichtbaren Dienstleister ohne jegliche Eigenständigkeit. Ein Programm ist demnach ein Merkmal für eine vom Markt relativ unabhängige Konzeption von Weiterbildung, es verweist auf allgemeine Zugangsmöglichkeiten und macht z. B. lebenslanges Lernen zu einem sichtbaren, sich institutionalisierenden Tatbestand. Programme geben Zeitstrukturen vor, benennen Inhalte, verweisen auf Verwendungszusammenhänge, auf Nutzungsmöglichkeiten und Zugangsbedingungen.

Die Analysen zur Programmentwicklung, ob sie nun historisch als Tiefenanalyse einer Institution oder als Querschnittanalyse angelegt sind, verweisen in hohem Maße auf Kontinuität und auch auf trägerübergreifende Ähnlichkeiten. Diese sind inhaltlich ausweisbar in einer stärkeren Alltagsorientierung der Angebote, in einer größeren Interdisziplinarität, und sie sind an den Bedarfen und Bedürfnissen der Individuen im Arbeitsleben ausgerichtet. Dies ist ein entscheidender Grund, weshalb verstärkt Kompetenzen nachgefragt werden, die in paradoxer Weise zielgenau und polyvalent zu nutzen sind (vgl. Köhler u. a. 1995). Es ist eine gewisse Trägertreue zu beobachten. Trägerbezogen werden also gleiche Angebote von einer unterschiedlichen Klientel aufgesucht. Neben zeitbezogenen Trends, die trägerübergreifend wirksam sind, zeigt sich aber bei einigen Fallanalysen (vgl. Heuer/Robak 2000), wie stark sich einzelne Institutionen in ihrem Programmprofil unterscheiden. Das Planungshandeln zu beobachten, ist vor diesem Hintergrund einer Veränderung der Bedarfe und Bedürfnisse bei potenziellen und partizipierenden Teilnehmenden hochinteressant.

Ich stelle im Folgenden nur einzelne Beiträge zur Programmentwicklung aus der Programmplanungsstudie vor (vgl. Giesecke (Hrsg.) 2000), die sich auf

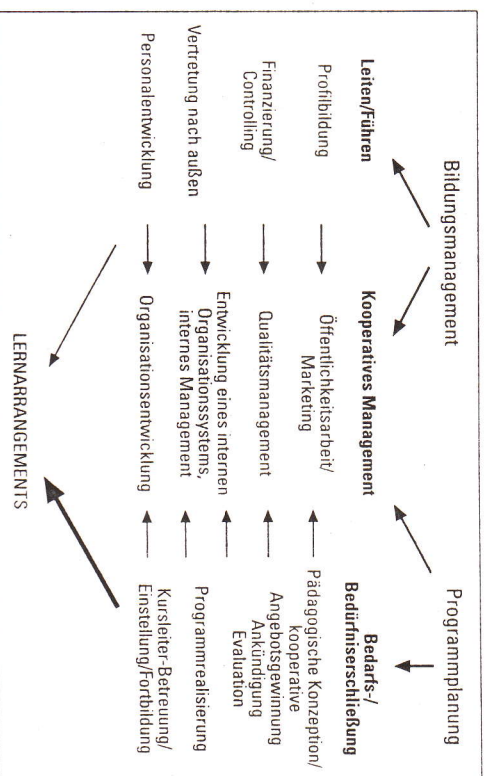
das Programmplanungshandeln beziehen. Unsere Fallstudie (Giesecke/Corecki 2000) zum Programmplanungshandeln, die im genannten Band veröffentlicht wurde, zeigt, wie ein Programm in den klassischen Institutionen konfessioneller Erwachsenenbildungseinrichtungen zustande kommt, welche Vorgehensweisen und Instrumentarien genutzt werden. Es interessiert uns, wie es zu bestimmten Angeboten kommt, wie und warum sie miteinander verbunden werden, und ob sich dadurch erklären lässt, wie sich aktuelle Trends bei allen Institutionen durchsetzen. Wie kommt es dennoch zu speziellen Profilen einzelner Institutionen? Wie planen die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ihr Programm, damit es unverwechselbar einer Institution zugehört, aber auch gesellschaftliche und regionale Bezüge deutlich werden? Haben wir es mit konzeptioneller systematischer Planungsarbeit zu tun, sind es Schreibfisch-Entwürfe, folgen die Angebote einem Agenturprinzip, werden sie durch den Träger mehr oder minder veranlasst? Wandern Planungsprozesse aus den Institutionen aus? Muss Weiterbildung sich an regionale Veränderungsprozesse im kulturellen, wirtschaftlichen oder sozialen Bereich anpassen? Ist die Erwachsenenbildungsinstitution Kooperationspartnerin? Wo liegen ihre Kompetenzen, wenn sie Expertin in Bildungsfragen sein soll, d. h. sich im Umgang mit potenziellen Interessierten, mit der Programmentwicklung, mit Entwicklungen in der Region und bei bestimmten Zielgruppen auskennen soll?

2. Programmplanung und Bildungsmanagement

Programmplanung und Bildungsmanagement hängen voneinander ab, auch und gerade dann, wenn eine Institution finanziell und personell unterversorgt ist. Das Management hat die gesamten Abläufe einer Institution im Blick, es steuert den Prozess im Innern und präsentiert die Institution nach außen. Es ist die leitende organisierende Instanz für die Modernisierung und Entwicklung der Institution und hat dadurch im positiven wie im negativen Sinn Auswirkungen auf die Programmplanung. Die Programmplanung hat zwar gerade bei der Kursleiter- und Dozent/innengewinnung mit Organisation zu tun, ihr Inhalt ist aber bestimmt durch den pädagogischen Anspruch der Institution. Programmplanung ist der pädagogische Kern des Handelns in den Weiterbildungsinstitutionen, und sie basiert auf interdisziplinären Befunden. Ein Programm muss auf regionale, trägerorientierte und teilnehmerbezogene Prämissen hin begründbar sein. Es steht für die konzeptionelle pädagogische Philosophie einer Institution, während das Bildungsmanagement das Profil einer Institution in der Weiterbildungslandschaft verdeutlichen soll. Für eine kreative Programmentwicklung ist es deshalb hilfreich, Bildungsmanagement und Programmplanung von den Aufgaben her und im Sinne einer begrifflichen Schärfung zu unterscheiden, weil sich nur so die von Schule differierten curricularen Aufgaben der Erwachsenenbildung/Weiter-

bildung präzise beschreiben lassen und der inhaltlich offene Charakter von Weiterbildungsinstitutionen sichtbar wird.

Bildungsmanagement und Programmplanung haben aber in einer Institution nicht nur getrennte, sondern auch gemeinsame Aufgaben, bei denen es sich um Anforderungen handelt, die sowohl aus der Sicht der Leitung als auch aus der Sicht einer pädagogisch begründeten Programmplanung einen inhaltlichen Input benötigen. Wenn institutionelle Prämissen und Vorgaben ihre Ausformulierung oder inhaltliche Akzentsetzung durch die Programmplanung erhalten, haben wir dies als kooperatives Management bezeichnet. So soll z. B. die Öffentlichkeitsarbeit nicht nur ein abstraktes Profil formulieren, sondern muss entsprechende Programmschwerpunktsetzungen mit den jeweils eigenen Begründungsmustern der Institution sichtbar machen. Qualitätsmanagement kommt nicht ohne formulierte bereichsspezifische Standards aus, wenn es sich nicht nur auf formale institutionelle Ablaufmuster konzentrieren soll. Auch die internen Organisationsstrukturen haben die bereichsspezifischen Muster zu berücksichtigen, damit für alle Schwerpunkte einer Institution eine optimale Arbeitsentgeltung möglich ist. Organisationsentwicklung kann nicht ausschließlich von oben verordnet werden, sie benötigt vielmehr die inhaltliche und formale Unterstützung aus allen Bereichen. In Institutionen mit nur wenigen Mitarbeitenden sind die Aufgaben des kooperativen Managements eher an den fachsystematischen, inhaltlichen erwachsenenpädagogischen Anforderungen als an personell getrennten Aufgabenbereichen orientiert. Inhaltliche Systematisierungen helfen hier – bei aller Ganzheitlichkeit im Arbeitsanspruch –, die spezifischen Anforderungsprofile zu erkennen.



(Griesseke (Hrsg.) 2000, S. 335)

3. Theoretische Hinweise

3.1 Theoretische Positionen zum Programmplanungshandeln

Programmplannungshandeln wird im NRW-Tätigkeitsmodell aus den 1970er Jahren (Planungskommission 1972) als disponierendes Handeln beschrieben. Von der organisatorischen Grundlegung des Ansatzes her ist dies ein passender Begriff, um die von Schule differente curriculare Entwicklungsarbeit zu beschreiben. Eine weitere Charakterisierung (vgl. Kaiser 1990) verweist auf die Adressat/innen der Programme und betont den Aspekt des Lebensweltbezugs, den biographischen Bezug und den Krisenansatz. Die Handlungsfähigkeit im Alltag potenzieller Adressat/innen ist für die Programmentwicklung danach von herausragender Bedeutung. Höfner-Mehlmer (1999) verweist auf eine spezifische Zeitstruktur der Angebote im Programm und auf ihre Marktbezogenheit. Tiegens (1986) definiert für seine Programmdidaktik die Suchbewegung als permanenten, nicht abgeschlossenen Prozess des Lernens. Siebert und Tiegens (Siebert 1982, 1998; Tiegens 1982) stellen dem Organisieren das Kommunizieren als zentrales Mittel der Programmplanning gegenüber. Das Programm ist demnach Ergebnis von Kommunikation mit den potenziellen Teilnehmer/innen auf dem Weiterbildungsmarkt. Dieser Prozess ist unabgeschlossen und steht unter dem Anspruch permanenter Veränderung, auch wenn sich unter der Hand Kontinuitäten und Regelmäßigkeiten herausbilden. Die Suchbewegungen der Teilnehmer/innen und sekundärer Abnehmer/innen für Betriebe, die häufig nach Bildungs- und Qualifizierungsunterstützung suchen, ohne die Anforderungen genau benennen zu können. Programmplanning als Kommunikation hat mit diesen flexiblen, offenen Bedingungen im flexiblen Arrangement der Weiterbildungsinstitutionen, mit den potenziellen Teilnehmer/innen zu tun.

Im Gegensatz dazu gibt es Betrachtungsperspektiven, die beim Prozess der Programmplanning das Organisieren in den Mittelpunkt stellen, d. h. die durchstrukturierte Planung, den Prozess des Planens in Wenn-dann-Relationen. Bestimmte Ziele der Organisation sollen umgesetzt werden, und hierfür wird nach organisatorischen Mitteln und Wegen gesucht. Die Planenden suchen nach organisatorischen Optimierungsmöglichkeiten, sie nutzen ihr Wissen, um Konzepte zu entwickeln, die verwertungsrelevant sind. Die Steuerbarkeit durch die Institution, durch die Planer/innen steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Auch hier benötigt man pädagogisches Wissen, aber die Betrachtungsperspektiven sind fokussiert auf durchrationalisierte effektive Organisationsstrukturen.

Beide Ansätze stehen in Verbindung mit der zu Beginn der 1990er Jahre aktivierten Bedarfs- und Bedürfnisorientierung der Weiterbildung (vgl. Ger-

hard 1992). Arnold weist zu Recht darauf hin, dass Bedarfe nicht ohne Weiteres empirisch zugänglich sind, sondern ausgehandelt werden müssen (Arnold/Wiegerling 1983). Verfahren der Programmerstellung sind also entsprechende dialogische Bedarfsanalysen, Angebotsvergleiche, didaktische Lebensweltanalysen, Beratungskontakte, Zielgruppenplanungen. Jede dieser Vorgehensweisen setzt umfangreiche Arbeitsvorgänge voraus und überschreitet in der Regel das Maß an Zeiterourcen, das in den Weiterbildungsinstitutionen vorhanden ist. Hinzu kommt gegenwärtig, dass die Bildungsanforderungen immer komplexer werden und ein anderer, alltagsbezogener Anforderungstypus aus den Weiterbildungsinstitutionen auswandert. Je mehr die Modernisierung und Flexibilisierung der Institutionen zunimmt, desto mehr verändern sich auch die Anforderungen an das Planungshandeln.

Es ist daher nicht nur der Konstruktivismus als Leittheorie für pädagogische Überlegungen (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999), der seit Mitte der 1990er Jahre die Planungsindikatoren in einer bestimmten Reihenfolge des schrittweisen Durchdenkens außer Kraft setzt. Eine ähnliche, nur anders fokussierte Entwicklung in Richtung Auflösung zeigt sich bei Merk (1992). Er bündelt die gesamten Betrachtungen von der Leitung bis zur Kursdurchführung unter dem Begriff Bildungsmanagement. Andererseits wird die erwachsenenpädagogische Literatur für betriebliches Lernen reintegriert. Darin liegt die besondere Leistung dieses Ansatzes. Die auf betriebliche Bildung bezogene Praxisorientierung gibt ihm eine entsprechende Bedeutung. In den forschungsorientierten Ansätzen (vgl. Schiersmann 1998; Körber u. a. 1995; Schlutz 1997) finden sich entsprechende begriffliche Ausdifferenzierungen, wo das Eigengewicht von Programmplanung sichtbar ist.

Dieser Prozess der Entdifferenzierung im Vorgehen, der zu konstatieren ist, steht nun einer Zunahme an Wissen und differenzierten Anforderungen im Planungsprozess gegenüber. Es gibt längere und kürzere Wege der Recherche, es gibt differente institutionenspezifische Schwerpunktsetzungen, es gibt Wechsel in der Aufmerksamkeit, Veränderungen und Routine. Das angebotspezifische Vorgehen im Prozess der Programmplanung greift auf jeweils spezifisch notwendiges Wissen zurück. Das Programmplanungshandeln setzt also die Fähigkeit zur Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände voraus, weil die Wege aufgrund der speziellen Anforderungen unterschiedlich weit sind. Wir haben es also nicht mehr mit stringenten Planungsabläufen zu tun, sondern einzelne Wissensinseln sind für das Planungshandeln situationsgerecht zu verbinden. Planung stellt sich jeweils anders dar, differenziert sich von innen her aus. Programmplanungshandeln verlangt also ein vernetztes Handeln, das nicht nach einem Schema abläuft, aber immer zum Programm einer Institution zu führen

hat. (In dem Schaubild auf S. 208 werden die relevanten Wissensinseln vorgestellt, auf die Beeinflussung durch gesellschaftliche Einflussfaktoren wird verwiesen.)

Programmplanungshandeln kann sich nicht einem vorgegebenen Kreislauf anpassen. Es kann nur passgenau erfolgen, wenn angebotspezifisch bestimmte Wege verfolgt werden, die dann zu einem begründeten und überlegten Programm kombiniert werden. Für jedes Angebot kann sich eine andere Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensinseln ergeben. Der Planende müsste jeweils benennen können, welche Verbindungsschleifen angebotsspezifisch hergestellt worden sind. Der planerische Aufwand ließe sich so nachzeichnen. Dieser könnte dann beispielsweise mit dem Wissen über Teilnehmer/innen in Beziehung gesetzt werden. Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es sicher einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeitsarbeit, Dozent/innengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation, während Angebote, die immer wieder nachgefragt werden, problemlos sofort ins Programm aufgenommen werden können. Bei längeren Routineangeboten ließe sich eine Ist-Analyse mit einer Evaluation verbinden. Wenn Angebote aufgrund der Bedarfserkundung erneuert werden, die Teilnehmer/innen aber dennoch ausbleiben, sind z. B. neue Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenentwicklung und neue Kostenkalkulationen miteinander zu verbinden. Jede Planerin und jeder Planer müsste die für ihre/seine Angebote genutzten Wissensinseln benennen, um den Betreuungsstand der einzelnen Angebote zu dokumentieren. Eine solche Dokumentation des Programmplanungshandelns unterstützt auch die Absprachen im regionalen Umfeld.

So lassen sich z. B. folgende verschiedene Kombinationswege beobachten:

Kursankündigung → Wiederholung → neue Forschungsergebnisse/Medienereignisse → Bedarfserhebung → Dozent/innensuche → Marketing/Öffentlichkeitsarbeit • Ankündigung	Neue Forschungsergebnisse → Bedarfserhebung → Dozent/innensuche → Öffentlichkeitsarbeit → Ankündigung → Medienereignisse
Regionales Umfeld → Bedürfniserschließung → Kostenkalkulation → Dozent/innensuche → Zielgruppengewinnung → Evaluation	Ist-Analyse → Teilnehmer/innenanalyse → Zielgruppengewinnung → Angebotsentwicklung → Dozent/innensuche → Ankündigung → Öffentlichkeitsarbeit • Controlling

3.2 Theoretische Vorannahmen bei der Analyse des Programmplanungshandelns

Wie gestaltet sich nun dieses Programmplanungshandeln? Wo liegen die steuernden Momente und Impulse? Lässt sich die Prämisse, dass Programmplanung aus Kommunikation und/oder Organisation bestehe, noch genauer beschreiben? Welches sind herausragende Charakteristika? Haben wir es mit systemischen Steuerungen zu tun, die keiner individuellen Sinnzufluhr oder Selbstauslegung (vgl. hierzu auch Konzept der Selbstevaluation, Gieseke 2002a) zugänglich sind? So lässt sich die Luhmannsche Konzeption lesen (Luhmann 2000). Ein großer Anteil bürokratisch-institutionellen Handelns kann auf jeden Fall mit diesem theoretischen Hintergrund erklärt werden. Es gibt aber eine Reihe von professionellen Arbeitsanforderungen in Institutionen, die ihre Leistungs- und Qualitätssicherung gerade in der Deutungskompetenz, in der situativen Auslegung haben. Sie sind professionell rückgebunden an Personen/Individuen. Pädagogische Handlungsfelder bedürften als beziehungsgebundene Entwicklungskordinaten besonders dieser flexiblen, kurzfristig zu nutzenden Qualität. Individuelles Handeln, auch als professionelles Handeln (vgl. Gieseke (2000, 2001, 2002b), zielt hier auf einzelne Individuen oder Gruppen von Individuen mit ähnlichen Konstellationen.

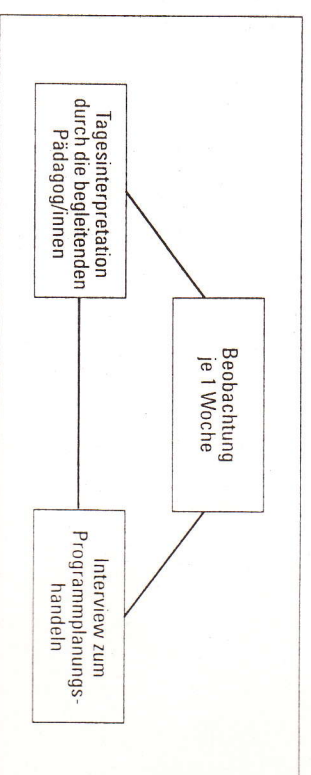
Wenn Handeln erfolgreich sein will, folgt es, auch wenn es bürokratische Vorgaben gibt, nicht allein Zweck-Mittel-Relationen. Deshalb ist es hilfreich, neben anderen handlungstheoretischen Auseinandersetzungen den Handlungsbegriff von Joas heranzuziehen. Pädagogische Planungsanforderungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind prozess- und personengebunden. Aus Joas' Position ist der Alltag generell wenig durch Zweck-Mittel-Veranlassungen bestimmt, so dass Ziele und Konzeptionen nicht der Situation vorausgehen, sondern erst aus ihr erwachsen. Über Reflexionen erhalten Zwecke eine Richtung. „Die Intentionalität selbst besteht dann in einer selbstreflexiven Steuerung unseres laufenden Verhaltens“ (Joas 1996, S. 232). Der Ort der Reflexion ist der Körper: Handlung und Situation gehören zusammen, Pläne haben dabei weniger reflexive Wirkungen, es sei denn, sie sind aus den Situationen geboren. Programmplanung findet nicht in einem bürokratisch vortrukturiertem Großsystem mit maximalem Selbstlauf statt. Jede Institution konzipiert sich und ihre Bedingungen auf eine bestimmte Art mit einem bestimmten Personal. Von den Mitarbeitern hängt es ab, wie „weit“ oder wie „eng“ Programme erarbeitet werden, welche regionalen Kontakte entstehen. Die Individuen haben als Subjekte individuelle Handlungsmomente mit ihrer professionellen Kompetenz eine seismographische Funktion, sie werden zu Interpreten für Stimmungen, Interessen, Trends und Bedarfe. Zum Handlungsbegriff von Joas gehören nicht nur das aktive Moment, nicht nur der subjektive Wille, das Ziel, sondern auch die Bewältigung von Situationen durch Wahrnehmung, Kompetenz, Wissen und Kommunizieren. Zu die-

sem Handlungsbegriff zählen darüber hinaus auch Sensibilität, Passivität, Rezeptivität und Gelassenheit. Aus diesem Zusammenspiel von aktiven und passiven Komponenten kann sich Kreativität entwickeln.

Für die Programmplanung, wenn es nicht allein um Fortschreibung geht, entwickelt sich im situations- und körperbezogenen Handeln eine offene Gestaltungsbreite. Impulse aus dem Umfeld werden aufgenommen und für eine Transformation in Bildungs- und Kompetenzfragen genutzt. Um diesen Prozess analysieren zu können, haben wir in Fallstudien eine gestufte empirische Erhebung angelegt, die wir durch Perspektivverschränkung einer Analyse zuführen.

4. Methodisches Arrangement zur Untersuchung des Programmplanungshandelns

Die Studie ist qualitativ-interpretativ angelegt. Sie nutzt eine Feldbeobachtung zur Beschreibung und Analyse der täglichen Handlungen. Es erfolgt eine Validitätsprüfung der Handlungszuordnung für den jeweiligen Arbeitstag durch die beobachteten Erwachsenenpädagog/innen. Damit können die Handlungen eindeutig und wechselseitig in ihrem Ablauf- und Wertungszusammenhang identifiziert werden. In Leitadeninterviews wird die konzeptionelle, interpretative Grundlegung zur Programmplanung und -entwicklung erschlossen.



(Gieseke (Hrsg.) 2000, S. 60)

- Arbeitsschritte unserer empirischen Analyse sind:
1. Stufe: Differenzierung der Handlungsformen,
 2. Stufe: Kategorisierung des Alltagshandelns,
 3. Stufe: Selbstinterpretation des Handelns,
 4. Stufe: Programmplanung in Sinnstiftung, Vorstellungen zur inhaltlichen, konzeptionellen, strategischen Auslegung von Programmplanung durch die Erwachsenenbildner/innen.

Wir folgen damit empirisch aufsteigenden Reflexionsebenen über praktisches Handeln. Dadurch können wir verschiedene Wirklichkeiten des Programmplanungshandels erfassen und die besonderen Fokussierungen von Kommunikation und/oder Organisation in ihrem empirischen Gehalt und in ihrer Bedeutungseinbindung sowie ihre erwachsenenpädagogische Rückbindung an Wissen verstehen lernen. Aus der Erkenntnis, wie Programmplanung geschieht, erwächst eine Theorie zum Programmplanungshandeln.

Um die Verbindungen zwischen einzelnen Handlungen, die Handlungsabfolgen und ihre Verknüpfungen zu erkennen, haben wir unterschieden zwischen Handlungsform, Handlungsinhalt, Handlungsstrategie, Anschlusshandeln und Handlungsergebnissen. Dabei wird die realisierte Alltagspraxis erklärend präzisiert und mit einer konzeptionellen interpretatorischen Erklärung durch die Interviews versehen (siehe dazu Gieseke (Hrsg.) 2000). Denn was weiß die Empirikerin/der Empiriker, wenn sie oder er institutionelle Arbeitsabläufe, wie das Telefonieren, das Besprechen, das Besuchen, das Sammeln von Papieren erfasst? Sie oder er kennt dann die Aktivitätsformen, die Wege zur Erstellung des Programms, doch weiß noch nicht, zu welchen Zwecken es geplant wird, zu welchem Angebot, zu welcher pädagogischen Konzeption es beiträgt. Deshalb war es vor allem erkenntnisbefördernd, jeweils nach der Feldforschung die begleitende Kategorisierung der Handlungen des Tages zu überprüfen und sich von den Akteur/innen genau erklären zu lassen, was und warum sie etwas getan haben. Ein Telefonat mit einer Person X erweist sich z. B. als entscheidender Durchbruch zu einem neuen Projekt, die gemeinsame Abstimmung über die Wiederholung eines Angebotes führt zu neuen Erkenntnissen usw.

Die Einordnung der täglichen Handlungen geschieht also nicht allein durch die Forscher/innen, sondern durch die Interpretation der Handelnden selbst. Zusätzlich wurden in einer von diesen Feldbeobachtungen unabhängigen Situation in einem problemorientierten Interview die Ziele, die eigene Sinnstiftung, die bildungstheoretische Einordnung, die institutionellen Einbindungen und Abhängigkeiten, die Einschätzungen zukünftiger Perspektiven erhoben. Soziales Handeln wird über dieses Vorgehen im umfassenderen Sinne transparent gemacht. Tägliches Tun und interpretative Selbstwahrnehmung werden in Beziehung gesetzt. Beschreiben, Interpretieren und Entwerfen des alltäglichen Handelns sind für uns die Zugänge gewesen, um Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Dadurch sollen einordnende interpretierende Handlungserklärungen und Perspektiven gewonnen werden. Diese Perspektiven- und Mechanismen verstehbar. Zur Verdeutlichung des Auswertungsverfahrens soll im Folgenden ein Handlungsablauf mit Interpretationskontext dargestellt werden.

5. Die Ergebnisse der empirischen Analyse

5.1 Handlungsformen des Programmplanens

Die entscheidende Handlungsform des Planens/der Planerin ist das Kommunizieren. Dieser Prozess ist fortwährenden Veränderungen unterworfen, wobei die jeweiligen Beziehungen fließend und unbeständig sind. „Die Prozess-Metaphorik bedeutet auch Sich-Befassen mit Flüssen, Fließen und Augenblickerscheinungen. Die Rohmaterialien, aus denen Prozesse geformt werden, bestehen gewöhnlich aus ineinandergreifenden Interessen und Verhaltensweisen von Individuen“ (Weick 1998, S. 68). Wir haben den Weg gewählt, dieses Fließen, den Prozess durch eine begriffliche Kategorisierung von Handlungsabläufen aufzufangen. Deshalb haben wir unterschieden zwischen Handlungsformen, Handlungsinhalt und den dazu gehörigen Interpretationen. Dadurch werden auch Prozessabläufe, wie sie sich über Handlungsabfolgen herausbilden, nachvollziehbar.

Die überwiegenden Handlungsformen in Erwachsenenbildungsinstitutionen sind Außenkontakte (z. B. telefonische Absprachen), Kursleitergespräche, Moderationsfähigkeiten, außerinstitutionelle Gremienarbeit, Abstimmungsprozesse in der hausinternen Organisation. Die unterschiedlichen Schwerpunkte differieren zwischen den Institutionen und entsprechen den Arbeitsphasen. Die Handlungsinhalte, die letztlich Verhandlungsgegenstand sind, lassen sich unter sechs Themen zusammenfassen:

- Programmplanung,
- Programmrealisierung,
- Einrichtungsmangement,
- Evaluation,
- Selbstmanagement,
- Verbandsarbeit.

Die Handlungsstrategien stellen die Verbindung von Inhalt, Kommunikationsstil und Absicht her. Direktive, informative und dialogische Formen werden im Wechsel angewandt, wobei das dialogische Prinzip prägend ist. Strategische Inhalte zielen auf Beraten, Hinweise geben, Weitergabe von Informationen, Auskünfte geben, Rückversicherungen herstellen. Insgesamt bezieht man sich auf den Kommunikationsstil im Programmplanungshandeln sind aber die Handlungsketten, die aufgebaut werden: Eine Information zieht die nächste Handlung nach sich. Die Ergebnisse oder vorläufigen Abschlüsse solcher Handlungsketten werden dann noch einmal rückgemeldet. Die Qualität einer guten Planung hängt davon ab, dass die kommunikativen Abläufe passgenau vollzogen werden, die Antworten und Inhalte der Kommunikation eine pädagogisch-in-

haltliche Ressourcenerweiterung erbringen. Allein aus der Sicherung einer organisatorischen Abfolge erwächst noch kein gutes Programm. Erst die konzeptuelle Arbeit, in die die zuständigen Pädagog/innen empirische Befunde, theoretisches Wissen und methodisches Können integrieren, sichert eine weiterführende nachfragenahe Programmentwicklung.

Gerade weil die Planer/innen der Planer die Programmkonzeption in hohem Maße kommunikativ entwickelt, liegt ihre/seine besondere Anforderung darin, erwachsenepädagogisches Wissen in den Austausch einzubringen. Sie/er ist moderierend und strukturierend in einen Prozess eingebunden. Die Handlungsschleifen, die im Prozess des angleichenden Programmhandels beobachtet werden, sind meist nicht sehr lang und finden in vielen Fällen einen befriedigenden Arbeitsabschluss. Allerdings gibt es auch kommunikative Planungsstränge, die (vorläufig) offen bleiben.

5.2 Angleichungshandeln und sukzessives Handeln als implizite Handlungsleitlinien der Programmplanung

Diese Befunde, die die Bedeutung des Kommunikativen im Programmplanungshandeln präsent machen, wurden nun noch einmal an einzelnen Etappen des Planungshandels ausgewertet. Diese Etappen sind: Themenfindung, Konzeptionserarbeitung und -umsetzung, Sicherung von Rahmenbedingungen, Kursleiter/innengewinnung und Zusammenarbeit, Produktion von Ankündigungstexten, institutionelle Kooperationen, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorische Begleitung. In diesem Zusammenhang bekommen die begleitenden Interviews in der empirischen Auswertung einen besonderen Stellenwert, um die Handlungsformen, d. h. die kommunikativen Vernetzungen, auf dieser Basis genauer zu charakterisieren.

Die Programmentwicklung folgt keinem linearen Entwicklungsgang, sondern erfolgt nach unseren Befunden als Angleichungshandeln (vgl. Gieseke/Gorecki 2000). Sie durchläuft verschiedene Etappen, und wie das Ziel erreicht wird, ist von vielen Dingen abhängig. Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg. Bei Kursen, die immer wieder nachgefragt werden, kann die Planung einen einfachen Weg gehen: Es genügt eine Ankündigung, und die Besprechung mit der zuständigen Kursleitung beschränkt sich auf evtl. nötige technische Einzelheiten und kleine Veränderungen und Ergänzungen. Anders ist es, wenn die Planer/innen eine neue Idee umsetzen wollen, mit einer neuen Anforderung in der Region konfrontiert sind, auf bestimmte Bedingungen oder Situationen mit Bildung reagieren sollen. Hier können sich Themen und Umsetzungsmöglichkeiten erst nach und nach herausbilden. Das Programmplanen vollzieht sich dabei in der Tat wie in einer Suchbewegung (vgl. Tietgens 1986), die in der

Praxis jedoch weniger eine freie, autonome Handlung darstellt, sondern in die Rahmenbedingungen der Institution eingebunden sein muss. Programmplanung ist ein offener Vorgang, der die „in der Luft liegenden“ Themen aufgreift und mehrere Prüfinstanzen durchläuft. In der Regel ist ein hoher Aufwand notwendig, um daraus konkrete Bildungsangebote zu machen. Die Kontakte und Arbeitsgespräche mit den Dozent/innen spielen dabei eine große Rolle. Sie sind die Gewähr für das Gelingen eines Programms. Aber auch die Kontakte zu anderen Institutionen sind von einflussnehmender Bedeutung. Die Kommunikationsform, die letztlich gestaltende Kraft für die Programmentwicklung hat, ist die Abstimmung. Diese Abstimmungsprozesse sind nach außen gerichtet. Die Institution ist im Interesse ihres Überlebens offen, denn sie hat keinen amtlichen Auftrag, der gesetzlich zu vollführen ist, der Autorität und Umsetzung verlangt, wie z. B. Schule und Universität. Sie ist marktabhängig, aber sie lebt auch vom wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissen, das für die Planung genutzt und aufgrund der Angebote nachgefragt wird. Das Programm von Weiterbildungsinstitutionen ist somit Ausdruck der jeweiligen Zeit und ihrer Wissenstransformationen und -bedürfnisse, gebrochen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Individuen können diese Prozesse durch konsequente Nachfrage mitsteuern. Programme entstehen also nicht im „luftleeren Raum“. Die Programmplanung zielt mit der Erkundung von Bedürfnissen und Bedarfen auf Akzeptanz in der Region. Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Angleichungshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich. Diese Reaktionsfähigkeit macht die besondere Planungsqualität von Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie sind im positiven Sinne Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren. J. Kade identifiziert als Bezugspunkt für seine theoretische Zeitdiagnose die gesellschaftliche Individualisierung unter dem Fokus von Risiko und Sicherheit: Da individuelle Entwicklungen hoch risikobehaftet sind, ist die Vermittlung und Aneignung von Inhalten der helfende Faktor. Er verweist darauf, dass, „die Erwachsenenbildung auf Grund ihrer institutionell organisierten Verfasstheit und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse“ (Kade 2002, S. 22) hier eine entscheidende Leistung erbringt. Lernformen, die es ermöglichen, mit Überlastungen fertig zu werden – aber auch lebenslange Lernanforderungen –, können zum Risiko werden. Denn Lernen ist offensichtlich keine Option, die es ermöglicht, alles beliebig nachholen zu können: Zeit strukturiert Chancen, und in jeder Lebensphase fallen spezielle Bildungsentscheidungen an, die zwar korrigierbar sind, dann aber einen sehr viel höheren Zeitaufwand verlangen. Programmplanung hat unter der individuellen Perspektive von Risiko und Sicherheitsstreben differenzierte Abgleichprozesse nötig, wie auch Angleichungshandeln immer nur mit Partner/innen, mit Vereinen, mit Expertinnen und Experten, mit Anfragen geschehen kann. Dieses individuelle Interesse ist dann nur mittelbar präsent. An-

gleichungshandels betrifft auch die Themengewinnung, um Bedarfe und Bedürfnisse in Bildungsangeboten/angebots zu transferieren, aber es verlässt sich bereits auf Multiplikatoren.

Schäffer sieht einen Wandel in den Aufgaben der Erwachsenenbildung. „Sie ist weniger als bisher eine Veränderungsinstanz, sondern hat zunehmend die Aufgabe, auch zur psychosozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwartigkeit beizutragen“ (Schäffer 2002, S. 47). Hier scheinen aber eher lebensphasenbezogene differente Angebote möglich, ohne dass sie altersbezogene oder gar normierende Qualität bekommen sollten. Es geht eher um eine neu zu gestaltende Vielfalt, die der Individualisierung entspricht und auch Niveauunterschiede ausweist. Unabhängig von solchen interessenbezogenen Dimensionen benötigt die Eigendynamik von Bildung bei planerischen Konzeptionsüberlegungen eine theoretische Begründung.

Bildung und Lernen scheinen heute stärker in den Lauf gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse einbezogen zu sein, ohne dass daraus eine auf Breitenwirkung zielende neue Bildungsinitiative erwächst. Ein wesentlicher Fehler gegenwärtiger Bildungspolitik ist die alleinige Fokussierung und Förderung von Schule. Damit werden nicht die Bildungsbedarfe im Lebenslauf befriedigt. Konstruktive Lern- und Veränderungsfähigkeit entwickelt sich erst in späteren Lebensphasen. Trotzdem werden viele Menschen schon früh – z. B. aus dem Berufsleben – ausgegrenzt. Nur diejenigen Gesellschaften werden jedoch eine Zukunft haben, in denen Ressourcen für Entwicklung in den späteren Lebensphasen zur Verfügung stehen. So wie nur jene Länder moderne Gesellschaften entwickeln konnten, die die Schulpflicht einführten, wird es für die Zukunft des beschleunigten Wandels darum gehen, welche Gesellschaften neue, andere Möglichkeiten des Lernens für das mittlere Erwachsenenalter anbieten. Allein aus einer Konsument/innenposition heraus betrachtet, ist Erwachsenenbildung relativ überflüssig, allenfalls eine Freizeitbeschäftigung, marktwirtschaftlich nur begrenzt bedeutsam. Unter dieser Prämisse wäre lebenslanges Lernen die neue ideologische Formel, um die mit den mittleren Lebensjahren beginnende Ausgrenzung zu legitimieren. Die Formel: „Jeder ist für seinen Lernprozess selber verantwortlich“ verstärkt diese Störfunktion. Programmplanung im Angleichungshandeln muss also sehr genau wissen, was sie für ein Bild vom lernenden Erwachsenen transportiert.

Theoretisches Wissen, das sich durch seine Konstruktionen Selbstbestätigung zu holen gedenkt, bedarf der empirischen Analyse. Bildungspolitische Absichten als „Wollen“ kommen nicht ohne Wissen über gegenwärtige Lerngewohnheiten aus.

Komplexe Abhängigkeiten und Beziehungen mit ihren verändernden Auswirkungen auf die Weiterbildung zu betrachten, erfordert – gerade wenn der Mechanismus des Angleichungshandels für die Programmplanung gilt – mehr als die sensible, praxisbezogene Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien und empirisch-pädagogischen Wissens. Programmplaner/innen benötigen als Informationsquellen Rückbezüge zur sich verändernden Zivilgesellschaft. Aus einer solchen Position können sie auf bildungspolitische Fehlentwicklungen reagieren. Bildung, auch Erwachsenenbildung, kann sich dabei nicht ihrem doppelten Anspruch entziehen. Sie hat differenziert und mit scharfem analytischem Blick aus verschiedenen Perspektiven die Bildungsprozesse und ihre Wirkungen zu beschreiben, ohne sich von bildungspolitischen Optionen und Tageslosungen abhängig zu machen. Aber die Erwachsenenbildung trifft mit den Programmangeboten auch Entscheidungen, zu denen sie begründet stehen muss, sie ist also rückgebunden an bestimmte Werthaltungen in Bezug auf ihr Menschenbild. Die Leistungsfähigkeit der Programmentwicklung und ihrer wissenschaftlichen Analyse wird darin liegen, unvoreingenommen bei Infragestellung eigener Prämissen die pädagogische Wirklichkeit zu beschreiben, aber gleichzeitig theoretisch und ethisch verantwortbare Entscheidungen zu treffen. Gerade in theoretischen Diskursen, die den Risikocharakter, neue Transformationserfahrungen, Veränderungen der Arbeitsgesellschaft, aber auch die Nutzung von Erlebnisfähigkeit in Rechnung stellen, bleiben für pädagogisches Handeln die Bezüge zu Gruppen oder Individuen der Bezugsmaßstab. Dies um so mehr, als die Marktfähigkeit von Bildung eher zu- als abnimmt, da die finanzielle Sicherung durch Gesetze in den 90er Jahren immer mehr zurückgetreten ist. Angleichungshandeln ist dann der intuitive Versuch der Programmplaner/innen, die Vielfalt der Zugänge zu Bildung zu begreifen und zu verstehen und dafür zumindest verfügbares Wissen unterschiedlicher Reichweite und Interpretationshilfen anzubieten. Aber diese Vorgänge sind nicht sozialpädagogisch umzudeuten. Erwachsenenbildung bietet keine Hilfe an, sondern stellt Programme in differenzierter Vielfalt für unterschiedliche Niveaus zur Verfügung, um die Anschlussfähigkeit an eine sich permanent verändernde Wissensgesellschaft zu bieten. Insofern haben sich die Anforderungen an Programmplanung erheblich erweitert.

Mit dem Handlungsmuster Angleichungshandeln wird offensichtlich in den Erwachsenenbildungsinstitutionen versucht, dieser neuen Vielfalt an noch nicht ausreichend formulierten Anforderungen immer stärker näher zu kommen. Ihr Überleben hängt geradezu davon ab, dass die Institutionen sich nicht als systemisch geschlossen betrachten, weil sie für Zugänge zu den Bildungsbedürfnissen Erwachsener aus den verschiedenen Milieus offen bleiben müssen, wenn sie bildungswirksam bleiben wollen. Aber zur Wirkung des Angleichungshandels im Programmplanen gehört auch der Programmplanungsprozess selbst.

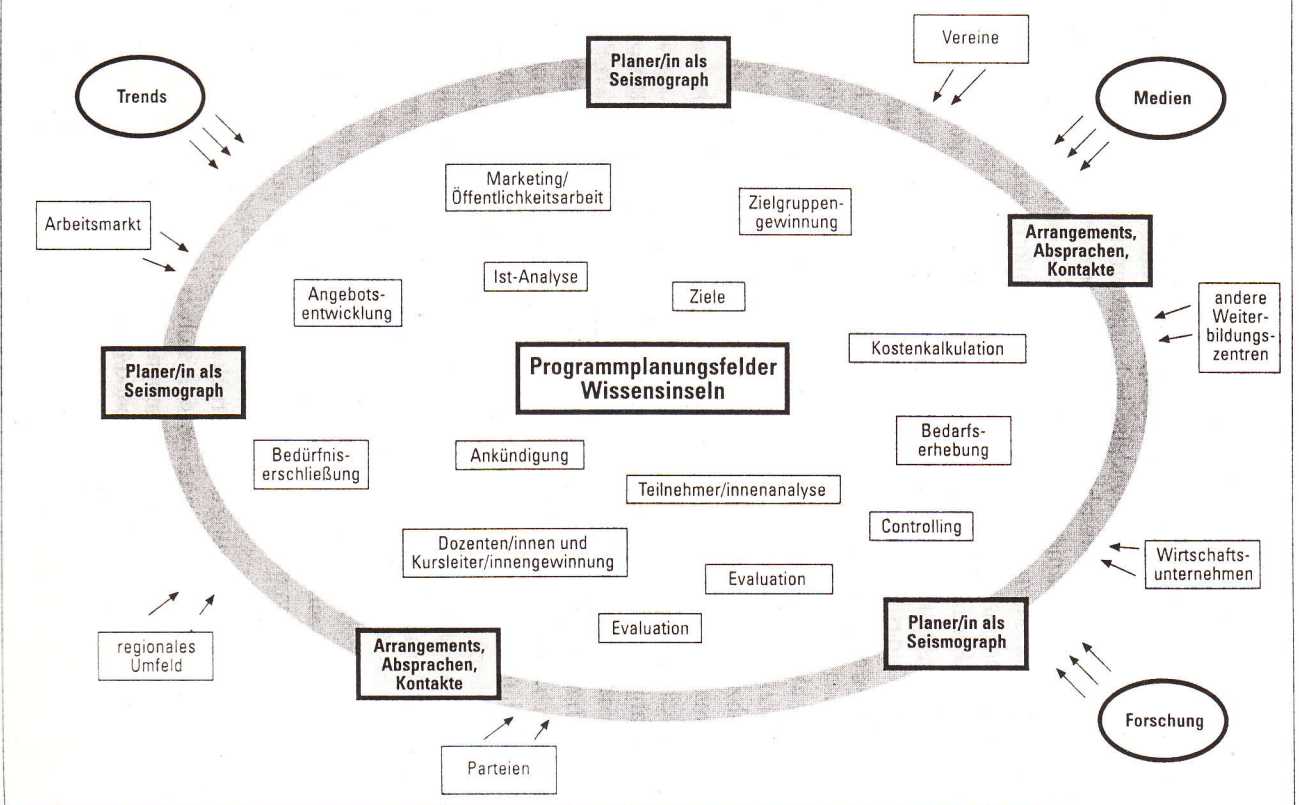
Hier hat man ebenfalls einen Angleichungsprozess der beteiligten Akteur/innen zu konstatieren. Damit ist auf die Zusammenarbeit mit den Kursleiter/innen verwiesen. Öffnen sich die Planenden für die Verarbeitung und Aufnahme von Bedarfen und Bedürfnissen nach außen und sehen sie darin auch eine Befriedigung ihres Interesses an Wissen über Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt, auf die sie mit ihren Vorstellungen reagieren können, so verändert sich das Angleichungshandeln dahingehend, dass auch die Partner/innen in diesem Prozess sich den Mechanismen zu Konstituierung von Bildungsprozessen anzugleichen haben, wenn es zu einer engeren Zusammenarbeit kommen soll. Der Expert/innenstatus der Programmplaner/innen unter den Bedingungen des Angleichungshandelns wird so in neuer Weise deutlich. Sie sind damit Expert/innen für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, für die Strukturierung von Programmen und ihre inhaltliche Begründung sowie für die Auswertung und Evaluation von Bildungsprozessen und dies vor dem Hintergrund des Lernens Erwachsener aus differierten Milieus. Sie erschließen die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse in der Region. Sie treffen Entscheidungen darüber, was in den Kreislauf des Bildungsrelevanten eingebracht wird, und sind dabei eingebunden in ein Netz und eine Vielfalt von Erwartungen und Interessen, die in spezifischer Weise interpretiert und für den Programmplanungsprozess ausgewertet werden. Die Programmplanung wird in diesem Angleichungshandeln durch Übernahme und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch, durch gemeinsame Arbeitsbeschlüsse etc. zu einem mit anderen Menschen gemeinsam erarbeiteten Vorhaben. Angleichungshandeln ist damit ein Optimierungsvorgang, ein Wissenserschließungsprozess, der mit individuellen Verbindlichkeiten ausgeglichen wird. Er verlangt Autonomie und eine sichere Vernetzung wäre, zumindest was die Programmplanung betrifft, dabei ein selbstverständlicher Prozess. Aber wenn mit der Vernetzung nicht nur eine optimale Ausnutzung der Ressourcen in einer Region erreicht werden soll, sondern auch der Entwicklungsgedanke einbezogen wird, dann kommt einem anderen Aspekt unserer Untersuchung Bedeutung zu: dass nämlich Programmplanung als Angleichungshandeln, aber gleichzeitig als sukzessives Planungshandeln zu charakterisieren ist (vgl. Giesecke/Corecki 2000).

Angleichungshandeln zur Organisierung von Kooperationen und Vernetzungen benötigt Zeit. Vertrauen – ein wesentliches Merkmal aller Vernetzungen (vgl. dazu Faulstich/Zeuner 2001; Dehnbostel 2001; Kailler/Scheff 2001; Schäffer 2001) – muss auch im ökonomischen Bereich wachsen und reifen. Emotionale Faktoren und intuitives Wissen spielen eine größere Rolle, als bisher die theoretische Diskussion erkennen lässt. Kooperationen, die zu einem Angleichungshandeln führen, beginnen mit einem Informationsaustausch. Man baut

Kontakte auf, man prüft ihre Zuverlässigkeit, sucht nach gegenseitigem Verständnis auf der Beziehungs- und Kompetenzebene. Über Informationsketten rationalisiert man kommunikatives Berufshandeln, das aber bereits einen Vertrauensvorschluss voraussetzt. Die Informationsketten sind der Einstieg und der erste Schritt zu Abstimmungsprozessen. Vernetzungen mit anderen Institutionen, die ein Ausdrück aktiven Planungshandeln sind, ergeben sich in der Praxis offensichtlich permanent und führen häufig auch zu neuen Themenschwerpunkten. Bis daraus aber gemeinsame Programmangebote entstehen, gibt es eine Phase des Kennenlernens, des Austausches. Dieser Kooperationsprozess muss nicht immer sofort zu gemeinsamer Programmarbeit führen. Aber ohne diese Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen scheint sich vieles auf dem Weiterbildungsmarkt nicht mehr realisieren zu lassen. Diese neuen Anforderungen setzen für das Programmplanen eine Offenheit in Bezug auf wechselseitige Abstimmungsprozesse der Angebote und auf Zeiträume voraus. Planungsarbeit beginnt über Kooperationsbeziehungen, ohne das Ziel vorher schon zu wissen, sie wartet aktiv ab, indem sie kennenlernt, sich beschäftigt, sich auseinandersetzt, sucht. Manche Fäden lässt sie von Zeit zu Zeit liegen, ohne dabei Beziehungen abzubrechen: Sie hält Kontakt, erstellt unterschiedliche Reichweiten von Vernetzung und Kooperation. Man kennt sich, man verändert sich, wahrt wechselseitig seinen Spielraum, bleibt aber in den Informationsketten verbunden. Auf diesen langsam gewachsenen Arbeitsbeziehungen lässt sich dann aber sehr schnell und flexibel im Sinne der Sukzessivität des angleichenden Programmplanungshandelns ein gemeinsames Angebot erstellen. Angleichungshandeln und sukzessives Handeln sind also wesentliche Handlungsmuster eines offenen Agierens im Planungshandeln auf dem Weiterbildungsmarkt. Ein solches Vorgehen kann nur durch gelassene Professionalität realisiert werden, die institutionell verbindlich gepflegt wird. Jede Labilisierung wird diese offene Form zerstören und die Weiterbildung/Erwachsenenbildung wechselnden Interessen zuspülen. Die berufliche Weiterbildung in der Umschulungseuphorie ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Fehlen von Autonomie der Planer/innen sich im weitesten Sinne zerstörerisch auswirkt. Auch die betriebliche Weiterbildung und die trägerbezogene Bildung wären daraufhin zu untersuchen.

Programmplanung als Ausdrück spezieller curricularer Arbeit kann sich in diesem beschriebenen Sinne – wie es sich z. Z. darstellt – weiterhin nur entfalten, wenn bildungspolitisch zwischen Markgebundenheit, objektiven und subjektiven Anforderungen, Bezahlbarkeit und Teilnahmemöglichkeit ein Zeitressourcen- und Finanzierungssystem sich entwickelt. Schule und Marktkonomie sind dafür aber nicht die ausreichenden Wegweiser oder gar Parameter.

Skizze zum vernetzten Planungshandeln: (leicht überarbeitet)



6. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse unserer Untersuchung sind nicht nur in die Programm-forschung einzuordnen, sondern sie liefern auch einen Beitrag zur Netzwerkfor-schung. Wesentliche Ergebnisse der Studie von Jütte können durch unsere Fall-studien zur Programmplanung bestätigt werden. Der informelle, auf Beziehung und Kommunikation basierende Charakter, ihre Langfristigkeit und die Eingebundenheit in das Spannungsverhältnis von Konkurrenz, Kooperation und Infor-mationsnetzen wird auch in unserer Studie deutlich. Vernetzung in der Programm-planung ist aber unproduktiv ohne Professionalität, ohne Wissen, ohne instituti-onelle Substanz der Weiterbildung. Sie hilft einer destruktiven Konkurrenz ent-gegenzuwirken, und dieses ist möglich, wie die Jütte-Studie belegt. Im Falle der Programmplanung steht sie aber unter dem Anspruch, Angebote zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Vielfalt in komplexer Differenz gerecht werden. Und dieses gelingt über einen bestimmten Typus von Programmplanung, wie wir ihn hier beschreiben konnten.

Anmerkung

- 1 Für die Anforderungen lebenslangen Lernens, das zwar ein flexibles offenes, zur Schule al-ternatives Konzept braucht, aber auch nachhaltig wirksames Lernen benötigt, sind verlässli-che Angebote zu zentralen Wissensbereichen, Räume, Orte bei flexiblen Zeiten unumgäng-lich. Wenn Individuen sich selbststrukturierend und -steuernd ins lebenslange Lernen ein-binden sollen, haben sie Anspruch auf entsprechende gesellschaftlich/betriebliche Dienst-leistungen.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung; Bd. 4). Baltmanns-weller
- Arnold, R./Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Bergold, R./Hohmann, R./Seiwert, A. (Hrsg.) (2000): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinfüh-rung ...“ vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach. Recklinghausen, S. 12-22
- Dehnpostel, P. (2001): Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 104-106
- Faustich, P./Zeuner, C. (2001): Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbünde in der Wei-terbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 100-103
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hannover
- Gierke, W./Loeber-Pautsch, U. (2000): Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. 2 Bde. Oldenburg
- Gieseke, W. (2000): Zum Stand der Professionenentwicklung in der Weiterbildung. In: Bergold, R./Hohmann, R./Seiwert, A. (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinführung ...“ vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach. Recklinghausen, S. 12-22

- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
- Gieseke, W. (2001): Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxisshilfen
- Gieseke, W. (2002a): Evaluation in Zeiten der Veränderung. unveröff. Manuskript (Vortrag Bundesakademie für Öffentliche Verwaltung am 8.5.2002a, Boppard)
- Gieseke, W. (2002b): Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovationen. unveröff. Manuskript Juni 2002b (Vortrag Weiterbildungspreis Brandenburg am 5.6.2002, Potsdam)
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114
- Gieseke, W./Opelt, K. (unter Mitarbeit von Heuer, U.) (2002): Erwachsenenbildung seit 1945. Das Programm der Volkshochschule Dresden von 1945 – 1997. Opladen
- Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 115-209
- Höfler-Mehlmer, M. (1999): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen, S. 691-703
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.
- Jütte, W. (2001): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Beziehungsstrukturen lokaler Institutionenlandschaften. Habilitationsschrift. Flensburg
- Kade, J. (2002): Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 9-38
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.
- Kaller, N./Scheff, J. (2001): Ansätze zur Verbesserung der Innovations- und Strategieorientierung kleiner und mittlerer Unternehmen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 107-109
- Kaiser, A. (1990): Curriculum und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxisshilfen, S. 1-3
- Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden
- Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Neuwied
- Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kulturministers des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1972): Erwachsenenbildung. Weiterbildungs. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kulturministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u. a.
- Schäffer, O. (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.5.2001. Bonn
- Schäffer, O. (2002): Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39-68
- Schiersmann, C. (2000): Chancen und Grenzen von Kooperation und Vernetzung. In: DVV-magazin Volkshochschule, H. 3, S. 11-12
- Schiersmann, C. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen

- Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxisshilfen, S. 1-18.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied
- Siebert, H. (1982): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannweiler, S. 100-121
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, H. (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannweiler, S. 122-144
- Weick, K. E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.