

Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

# Programmplanung als Bildungsmanagement?

## Qualitative Studie in Perspektivverschränkung

Begleituntersuchung des Modellversuchs  
„Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes  
für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen  
in der konfessionellen Erwachsenenbildung“

Gefördert vom



**bmb+f**

Bundesministerium für  
Bildung und Forschung

## EB BUCH 20

Herausgegeben von der  
Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Bonn,  
und der  
Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung  
(DEAE), Frankfurt

Die KBE veröffentlicht unter dem Signet **EB BUCH** Symposien, Expertentagungen, Werkstattgespräche; auch werden Ergebnisberichte von Projekten mit bundesweitem Interesse, wissenschaftliche Abhandlungen etc. berücksichtigt. Hiermit will die KBE einen Beitrag für einen offenen Dialog über Fragen der Erwachsenenbildung heute leisten.

Diese Veröffentlichung wurde im Rahmen des gemeinsamen KBE/DEAE – Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“ unter dem Förderkennzeichen W0989.00 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei den Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

„Programmplanung als Bildungsmanagement?“ – Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“

Gieseke, Wiltrud (Hrsg.)

ISBN 3-933480-07-8

Als Band 1 der Dokumentation des Projekts erscheint gleichzeitig:

„Pädagogische Professionalität und Berufseinführung“ – Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“

Ralph Bergold, . . . (Hrsg.), – Recklinghausen: Bitter, 2000

(EB-Buch 19)

### IMPRESSUM

Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Bonn, und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Frankfurt

**Lektorat:** Rosemarie Landsiedel

**Layout und Satz:** Harald Ott, Bonn

**Copyright:** KBE, September 2000

**Druck und Verlag:** Bitter GmbH & Co., Recklinghausen

**ISBN 3-933480-07-8**

## Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG (WILTRUD GIESEKE) . . . . .	9
2.	PERSPEKTIVVERSCHRÄNKUNG ALS ANSATZ FÜR DIE ANALYSE VON PROGRAMMPLANUNGSHANDELN (WILTRUD GIESEKE) . . . . .	11
	2.1 Fragestellung und Zielsetzung . . . . .	12
	2.2 Vier perspektivische Zugänge für die Untersuchung zum Programmplanungshandeln . . . . .	14
	2.3 Validitätsprüfungen . . . . .	17
	2.4 Kommunikation und Handeln . . . . .	18
3.	PROGRAMMPLANUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (WILTRUD GIESEKE) . . . . .	30
	3.1 Theoretische Ausgangssituation . . . . .	30
	3.2 Theoretische Grundlagen zur Programmplanung . . . . .	35
	3.2.1 Bildungsmanagement, Angebot, Programm . . . . .	36
	3.2.2 Klassische Ansätze zur Programmplanung . . . . .	40
	3.2.3 Neuere Begründungen zur Programmplanung in den 90er Jahren . . . . .	45
	3.2.3.1 Didaktisches Handeln (Horst Siebert) . . . . .	45
	3.2.3.2 Bildungsmanagement (Richard Merk) . . . . .	46
	3.2.3.3 Programmgestaltung (Landesinstitut Soest) . . . . .	50
	3.2.4 Zusammenfassung . . . . .	50
	3.3 Studienmaterial – Studentexte . . . . .	51
	3.4 Empirische Untersuchungen . . . . .	52
	3.4.1 Programmanalysen im Rahmen von Systemevaluation . . . . .	52
	3.4.2 Untersuchung zur ökologischen Weiterbildung in NRW . . . . .	55
	3.4.3 Ankündigungsorientierte Auswertung . . . . .	56
	3.5 Resümee . . . . .	57
4.	PROGRAMMPLANUNG ALS ANGLEICHUNGSHANDELN – ARBEITSPLATZ- ANALYSE (WILTRUD GIESEKE/CLAUDIA GORECKI) . . . . .	59
	4.1 Zum Untersuchungsfeld und zur Vorgehensweise . . . . .	59
	4.2 Beruflicher Alltag in der kirchlichen Erwachsenenbildung . . . . .	62
	4.2.1 Handlungsform . . . . .	62
	4.2.2 Handlungsinhalt . . . . .	64
	4.2.3 Handlungsstrategie . . . . .	66
	4.2.4 Anschlusshandeln . . . . .	69
	4.2.5 Handlungsergebnisse . . . . .	73
	4.3 Die Kategorisierung des Handelns . . . . .	75
	4.3.1 Programmplanungshandeln . . . . .	75
	4.3.2 Programmrealisierung . . . . .	77
	4.3.3 Internes Management . . . . .	78
	4.3.4 Evaluation . . . . .	79
	4.3.5 Selbstmanagement . . . . .	79

4.3.6	Verbandsarbeit	79
<b>4.4</b>	<b>Planungshandeln als Angleichungshandeln</b>	80
4.4.1	Wie man zum Thema kommt	80
4.4.2	Wie man die Konzeption erarbeitet und umsetzt	83
4.4.3	Wie man Rahmenbedingungen festlegt	86
4.4.4	Wie man Kursleiter gewinnt und mit ihnen zusammenarbeitet	87
4.4.5	Wie man zum Ankündigungstext kommt	89
4.4.6	Wie institutionelle Kooperationen aussehen	90
4.4.7	Wie die organisatorische Begleitung aussieht	91
4.4.8	Wie man Öffentlichkeitsarbeit anlegt	92
4.4.9	Zusammenfassung	93
<b>4.5</b>	<b>Programmplanung als sukzessives Planungshandeln</b>	95
4.5.1	Konzeptionsentwicklung in Etappen nach Abstimmungslogik	95
4.5.2	Kooperation durch Informationsketten	96
4.5.3	Vernetzungen mit anderen Institutionen und innerkirchlichen Gremien	98
4.5.4	Organisatorisches und pädagogisches Denken im Planungshandeln	99
4.5.5	Zusammenfassung	101
<b>4.6</b>	<b>Spezifika kirchlicher Erwachsenenbildung</b>	102
4.6.1	Ehrenamtlichkeit	102
4.6.2	Zentrale und Dezentrale	103
4.6.3	Einbindung in den kirchlichen Auftrag – Auswirkungen auf das Professionsverständnis	105
4.6.4	Programmphilosophie/Institutionenprofil	108
<b>4.7</b>	<b>Zusammenfassung</b>	111

<b>5.</b>	<b>PROGRAMMSTRUKTUR IN KONFESSIONELLER TRÄGERSCHAFT – EXEMPLARISCHE PROGRAMMANALYSEN (ULRIKE HEUER/STEFFI ROBAK)</b>	115
<b>5.1</b>	<b>Untersuchung der Programmstruktur</b>	115
<b>5.2</b>	<b>Auswahl der untersuchten Bildungseinrichtungen</b>	118
<b>5.3</b>	<b>Profile der Träger der kirchlichen Erwachsenenbildung</b>	118
5.3.1	Kategorien der Auswertung	121
5.3.1.1	Kategorien aus der fachsystematischen Gliederung der Programmangebote	122
5.3.1.1.1	Katholische Erwachsenenbildung	127
5.3.1.1.2	Evangelische Erwachsenenbildung	128
5.3.1.2	Kategorien nach lebensweltlichen Schwerpunkten in den Programmangeboten	130
5.3.2	Selbstverständnis der Träger und Vergleich der Programmgestaltung	132
5.3.3	Zusammenfassende Übersicht über die Entwicklungstrends der beiden kirchlichen Träger zwischen 1986 und 1996	137

<b>5.4</b>	<b>Profile und Entwicklungen der untersuchten Bildungseinrichtungen</b>	142
5.4.1	Profile der Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung	144
5.4.1.1	Profile der Katholischen Bildungseinrichtungen in 1986	144
5.4.1.2	Profile und Entwicklungen der Katholischen Bildungseinrichtungen in 1996	147
5.4.1.3	Entwicklungen im Kernfachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ der Katholischen Bildungsstätten	150
5.4.2	Profile der Bildungsstätten der Evangelischen Erwachsenenbildung	155
5.4.2.1	Profile der Evangelischen Erwachsenenbildung in 1986	155
5.4.2.2	Profile und Entwicklungen der Evangelischen Bildungseinrichtungen in 1996	158
5.4.2.3	Entwicklungen im Kernfachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ der Evangelischen Bildungsstätten	161
5.4.3	Zusammenfassende Bemerkungen über Profile und Entwicklungen der Bildungsstätten und die Verortung im gesellschaftlichen Horizont	165
<b>5.5</b>	<b>Exemplarische Analysen</b>	171
5.5.1	Größenordnung der Institution KEB – X2 nach dem Angebotsvolumen	171
5.5.1.1	Profil der Institution	173
5.5.1.2	Rangplätze der profilbildenden Fachbereiche nach dem Veranstaltungsvolumen	173
5.5.1.3	Verteilung von Themenbereichen profiltragender Fachbereiche	174
5.5.1.4	Zielgruppen und Zielgruppenverteilungen	178
5.5.1.5	Wissensstrukturen	181
5.5.1.6	Entwicklung der Veranstaltungsformen	182
5.5.1.7	Veränderungen im Gesamtprofil und Akzentsetzungen im Planungshandeln	184
5.5.2	Größenordnung der Institution EEB – X1 nach dem Angebotsvolumen	185
5.5.2.1	Profil der Institution	186
5.5.2.2	Rangplätze der profilbildenden Fachbereiche nach dem Veranstaltungsvolumen	187
5.5.2.3	Verteilung von Themenbereichen profiltragender Fachbereiche	187
5.5.2.4	Zielgruppen und Zielgruppenverteilungen	194
5.5.2.5	Wissensstrukturen	196
5.5.2.6	Entwicklung der Veranstaltungsformen	196

5.5.2.7 Veränderungen im Gesamtprofil und Akzentsetzungen im Planungshandeln	197
5.5.3 Vergleichende Betrachtung der Profile und des Planungs- handelns	198
5.5.3.1 Profilbildende Akzentsetzungen	199
5.5.3.2 Angebotsentwicklungen und Planungshandeln	199
<b>5.6 Konsequenzen für das Planungshandeln</b>	201
<b>5.7 Problemhorizont – Anstoß für weitere Diskussionen</b>	203
<b>6. SEMINAR ZUM PLANUNGSHANDELN – VIDEOANALYSEN</b>	210
<b>6.1 Wechselseitiges widerständiges Lernen am Beispiel des Managementkreislaufs – Verlaufsanalyse (Wiltrud Gieseke/Steffi Robak)</b>	210
6.1.1 Einordnung der Lernsequenz	210
6.1.2 Phase 1: Funktionsweise des ersten Managementkreislaufs nach Auslegung des Dozenten	211
6.1.3 Phase 2: Eröffnung des internen Diskurses über Ist-Analyse als selbstgewähltes Thema	213
6.1.4 Phase 3: Reaktive Praxisreflexion des Managementkreislaufs	216
6.1.5 Phase 4: Erste Einleitung einer Zieldiskussion	219
6.1.6 Phase 5: Darstellung des zweiten Managementkreislaufs durch den Dozenten und zweite Einleitung der Zieldiskussion	223
6.1.7 Phase 6: Instrumente zur Zielsetzung	231
6.1.7.1 Phase 6.1: Ausdifferenzierung des Leitbildes zur Darstellung der Zielfindung und Zielbindung	231
6.1.7.2 Phase 6.2: Zieldefinition und Positionierung	232
6.1.7.3 Phase 6.3: Elemente des Zielsystems	236
6.1.8 Phase 7: Zielkonflikte	240
6.1.9 Phase 8: Zielgewichtung als Verfahren	247
6.1.10 Phase 9: Team- und Entscheidungsfindung/einsames Entscheiden und Zielgewichtungsprofil im Team	249
6.1.11 Zusammenfassung	253
6.1.12 Abschließende Einschätzung	259
<b>6.2 Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse (Steffi Robak)</b>	260
6.2.1 Einordnung der Lernsequenz und Fragestellung	260
6.2.2 Einstiegsphase	262
6.2.3 Vierte Ankündigung	267
6.2.4 Sechste Ankündigung	279
6.2.5 Anstelle der Zusammenfassung eine Checkliste zur Erstellung von Ankündigungen	300
6.2.5.1 Aspekte der Ankündigungserstellung	301
6.2.5.2 Aspekte der Ankündigungsformulierung	302

<b>7. PROGRAMMPLANUNGSHANDELN AUS BERUFSBIOGRAPHISCHER SICHT (CLAUDIA GORECKI)</b>	304
<b>7.1 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Frau Bauer</b>	304
<b>7.2 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Herrn Thiele</b>	310
<b>7.3 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Frau Schwartz</b>	318
<b>8. ZUSAMMENFASSUNG (WILTRUD GIESEKE)</b>	327
<b>8.1 Spielräume und Prämissen des Programmplanungshandelns</b>	327
<b>8.2 Arbeitsplatzanalyse von Erwachsenenpädagogen</b>	329
<b>8.3 Videoanalyse: Programmplanungshandeln und Management</b>	331
<b>8.4 Aspekte zur Theorie des Programmplanungshandelns</b>	332
<b>9. KONSEQUENZEN UND EMPFEHLUNGEN (WILTRUD GIESEKE)</b>	334
<b>LITERATUR</b>	339
<b>ANHANG</b>	348

## 1. Einleitung

### Wiltrud Gieseke

Die zukünftige Entwicklung der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen und der sie tragenden professionellen Kompetenz wird davon abhängig sein, wie weit die Deregulierung gehen wird und was darüber hinaus an professioneller Kompetenz zu realisieren ist. Viele gegenwärtige Diskussionen verweisen darauf, dass sich die Institutionen verändern müssen und dass mit einer völlig neuen Weiterbildungslandschaft zu rechnen ist, d.h. nicht mit weniger, sondern mehr und anders organisierter Weiterbildung. Die Frage wird sein, welche Bevölkerungsgruppen dann an welcher Weiterbildung partizipieren werden. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist natürlich die Frage erlaubt, warum welche Tendenzen gegenwärtig warum und wie unterstützt und befördert werden und welches die Ergebnisse dieses Prozesses sind.

Als Bezugspunkte von Weiterbildung – gerade auch einer solchen, die sich allein auf den Markt konzentriert – werden verstärkt die Adressaten und die konkreten Teilnehmer und Teilnehmerinnen genannt. Die Praktikerinnen und Praktiker müssen diese Entwicklung als zukunftsfähig betrachten, auch wenn sie nicht ohne Weiteres – so wie sich die Konzepte jetzt darstellen – mehr Bildung für alle im lebenslangen Lernprozess garantiert. Bildungsvorstellungen sind integriert in Erfahrungen, in das Lernen am Arbeitsplatz, in Handlungsprozesse. Die aufklärerische Dimension ist auch ein Anspruch des Menschen an sich selbst. Seine Urteilsfähigkeit, seine Wert- und Moralvorstellungen, seine Zukunfts- und Friedensfähigkeit werden auch durch teilweise Widerständigkeit nicht außer Kraft gesetzt und können durch Entwicklungsangebote nur gestärkt werden.

Die gegenwärtig viel diskutierte Selbststeuerung kann individuelle Entwicklung ermöglichen, aber auch zu einer Abwärtsbewegung führen. Wenn nichts mehr von außen ‚beabsichtigt‘ wird, entfällt die Kommunikation, es bilden sich keine Reibungsflächen, aus denen sich neue Perspektiven entwickeln können. Aus diesem und anderen Gründen sehe ich in den theoretischen Kontexten, die allein auf Selbststeuerung als entscheidenden Bildungsansatz setzen, eine Verarmung des Diskurses und frage mich, ob dieser nun gerade für Bildungsprozesse die adäquate Referenztheorie ist. Allerdings kommt keine Entwicklung ohne Selbsttätigkeit aus. Vielmehr kommt es darauf an, die Lernräume und Lernbedingungen teilnehmerbezogen und differenziert zu optimieren, damit die Lernenden ihre Potenziale entfalten können (vgl. Nuissl 1999). In solchem konzeptionellen und diagnostischen Vorgehen äußert sich Professionalität. Es gibt viele Wege, um ein hohes Bildungsniveau in der Bevölkerung zu stützen. Aus den Augen verloren gehen darf aber nicht die Förderung aller entsprechend ihren Möglichkeiten, um gesellschaftliches Gemeinwohl und Gerechtigkeit als allgemein gültige Option zu erhalten. Wo Deregulierung ohne Ersatz oder Neukonzeption geschieht, vertieft sich die Wissenskluft zwischen den sozialen Schichten.

Programmplanung kann sich dem vorbehaltlosem Nachdenken über diese Entwicklungsprozesse nicht entziehen. Sie befindet sich an der Schnittstelle bei der Konstituierung von Bildungsinhalten und Bildungsverläufen. Es besteht deshalb die dringende Forderung, sich mit der Programmplanung empirisch zu beschäftigen, um Entwicklungsverläufe in ihrer Dynamik für den theoretischen erwachsenenpädagogischen Diskurs stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken und dadurch neue Tore für das lebenslange Lernen zu öffnen. Spätere Generationen werden darüber urteilen können, ob die gegenwärtige Bildungspolitik die jetzt vorhandenen institutionellen Kontexte und Rahmungen für den Durchschnitt der Bevölkerung in Weiterbildungsangelegenheiten eher behindert oder eher befördert hat. Auch viele Verbandsvertreter glauben, Weiterbildung und Erwachsenenbildung benötigten keine professionsinterne Profilbildung und keine pädagogische Professionalität. Profilbildung, Imagepflege und die Entwicklung von in der Öffentlichkeit wirksamen Maßstäben haben darunter gelitten.

Ein konservatives Eliteverständnis kann auch deshalb heute im modernen Gewande daherkommen, weil der pädagogische Begründungsfundus nicht differenziert auf verschiedene Förderkonzepte und Entwicklungslinien verweist. Es wird weiterhin darum gehen, in der optimalen Bildung für jede und jeden, in aller Differenz und Vielfalt, eine Herausforderung zu sehen.

## 2. Perspektivverschränkung als Ansatz für die Analyse von Programmplanungshandeln

### Wiltrud Gieseke

Die Perspektivverschränkung ist in anderen Untersuchungszusammenhängen für Planungshandeln eingeführt worden, um verschiedene Sichten auf einen pädagogischen Gegenstand (Zielgruppenarbeit) bei ihrer Realisierung zu verfolgen. In der hier vorliegenden Untersuchung verschränken wir die Perspektiven jedoch nicht, um subjektiv oder systematisch unterschiedliche Sichten auf einen gleichen Gegenstand oder ein gleiches Handlungsfeld zu haben, wie wir das in der früheren Praxisforschung zur Zielgruppenarbeit umgesetzt haben (vgl. Gieseke 1985).

Der mehrperspektivische Untersuchungsansatz will verschiedene Sichtweisen auf die Programmentwicklung zusammenführen.

Siebert interpretiert aus seiner konstruktivistischen Theorieperspektive heraus die Perspektivverschränkung als einen traditionellen Blick (vgl. Siebert 1999). Ich würde eher umgekehrt argumentieren: Mit der Betrachtungsweise Perspektivverschränkung wird bereits – wenn auch implizit – von der Perspektive des konstruierten Wissens ausgegangen und dieses methodisch konsequent für empirische Untersuchungen umgesetzt. Differenzenerfahrungen, aber auch Übereinstimmungen in Umsetzungsprozessen werden so sichtbar. Aus unserer Sicht stellt sich mit unserem Vorgehen der pädagogische Anspruch der empirischen Realität. Aus konstruktivistischer Sicht würde man eher anders argumentieren: Ein pädagogischer Anspruch wird den Selbstaussagen der PädagogInnen und ihren selbst entwickelten Alltagsrealitäten gegenübergestellt.

Hier ist die Frage, ob die verfügbaren Konzepte hilfreich sind für die Strukturierung planerischen Handelns oder ob die Entwicklungen über bestimmte vorgeschlagene Vorgehensweisen hinweggegangen sind.

Der originäre Ansatz Perspektivverschränkung war daran interessiert, normative Sollansprüche, die auch in pädagogische Theorien eingelassen sind, über ihre Realisierungsformen empirisch auszudifferenzieren und sie als empirische Phänomene begrifflich zugänglich zu machen. Vermittlung und Aneignung in ihrer interaktiven, wechselseitigen Steuerung können so differenzierter verdeutlicht werden. So scheint mir das pädagogische Gegenstandsfeld am ehesten als ein Aushandeln von Wissen, Konstruktionen, Kompetenzen und Handlungsfähigkeit sichtbar zu werden.

Wenn man die Annahme teilt, dass methodisches Denken versucht, aus verschiedenen Perspektiven Wirklichkeit angemessen zu analysieren (vgl. Roth 1991), wobei durchaus auch – konstruktivistisch betrachtet – der Ausdruck Wirklichkeit als gestaltete Realität von Individuen unter den Kontextbedingungen gedeutet wird, dann setzt die Perspektivverschränkung dieses auch für die qualitative Analyse konsequent um.

Prenzel, die den Begriff Perspektive für die Praxisforschung jüngst ebenfalls beleuchtet hat, verweist darauf, dass jede Präzisierung von Forschungsmethoden auch als „genaue Darstellung der Perspektive auf ein Forschungsvorhaben“ (Prenzel 1997, S. 611) betrachtet werden kann. Jedes Wissen ist danach perspektivisch verfasst.

Die besondere Herausforderung der Perspektivität liegt aber in der pädagogischen Forschung, da der pädagogische Gegenstand des Vermittlungs- und Aneignungsverlaufs das Unberechenbare, unverträgliche Andere (vgl. Wimmer 1996) im Gegenüber ist.

Pädagogische Prozesse ereignen sich über Kommunikation. Sie erschöpfen sich nicht darin, sondern streben nach Veränderung im Sinne von Entwicklung. Besonders hier gilt, dass die Absichten letztlich nicht die Wirkungen bestimmen müssen.

Die Verläufe von pädagogischen Prozessen im Sinne von Interventionsforschung zu beobachten ist also von hohem zukünftigen Interesse, wenn es um die Erhebung von individuellen Perspektiven geht. Für pädagogische Situationsanalysen ist die Mehrperspektivität von vornherein gefordert. Pädagogische Forschung verlangt danach die Verschränkung von mindestens zwei Perspektiven (Lehrende, Lernende). Genau diesen Schritt hat pädagogische Forschung bisher aber in den seltensten Fällen tun können, weil im ersten Zugriff neue, offenere Methoden notwendig sind, die diesen spezifischen Blick auf das Interaktive, auf das Vermittelnde, das Transferierende legen. Beim Planungshandeln kommt hinzu, dass nicht die pädagogische Situation als Vermittlung und Aneignung im Mittelpunkt des Interesses steht. Planungshandeln hat noch nicht die unmittelbaren TeilnehmerInnen im Blick, sondern will mit potentiellen Bildungsinteressierten kommunizieren. Dazu dient als eine verobjektivierte Scharnierstelle das Programm der jeweiligen Bildungsinstitution. Unser Interesse an wechselseitiger Perspektive will nicht die Frage von Image, Profil, Besonderheit des Programms in der Region in den Blick nehmen – auch dieses würde sich für eine Untersuchung mit Hilfe der Perspektivverschränkung gut umsetzen lassen –, sondern es ist durch den Kontext von Berufseinführung geleitet und zielt auf die Handlungsvollzüge und Wissensanforderungen im Kontext von Programmplanungshandeln.

## 2.1 Fragestellung und Zielsetzung

In der Untersuchung geht es uns darum, den inneren Mechanismus zu erkennen, der pädagogisches Handeln – hier pädagogisches Planungshandeln – in kirchlichen Bildungsinstitutionen zusammenhält. Uns interessieren also nicht die differenzierten Sichtweisen auf ein gemeinsames Handlungsfeld, um die jeweiligen Aktivitätspotentiale der daran beteiligten Individuen transparent zu machen, sondern wir fragen danach, was Programmplanungshandeln umfasst, wie es vollzogen wird, zu welchen Ergebnissen es führt, über welche Mechanismen es sich realisiert und was die beteiligten Individuen darunter verstehen. Wir interessieren uns dafür, was die professionell Handelnden unter Programmplanung verstehen, wie sie darüber diskutieren und welches Verhältnis sie zu den angebotenen Instrumenten für ihr Handeln haben. Dazu kontrastierend interessieren uns alle Handlungsaktivitäten, die Planungshandeln in der konkreten Praxis ausmachen und wie die Erwachsenenpädagogin die einzelnen Hand-

lungsschritte interpretieren. Durch diese Analyse von Handlungsverläufen können wir die faktische Substanz praktischen Programmplanungshandelns herausarbeiten und interpretieren, welcher Sinn dieser Tätigkeit unterlegt wird.

Das Programm einer Erwachsenenbildungseinrichtung, das ein oder zweimal im Jahr erscheint, ist u.a. Ergebnis dieses Programmplanungshandelns. Es lebt von der unterlegten Philosophie optimalen Planens. Es ist aber auch nach folgendem zu fragen: Ist das Programm nicht auch häufig Ergebnis einer Fortschreibung? Wieviel ist überhaupt von pädagogisch handelnden Individuen steuer- und beeinflussbar? Was sind institutionell immanente Muster? Lassen sich an vergleichenden Programmanalysen Unterschiede erkennen, die als Wirkungen von spezifischem Planungshandeln identifizierbar sind?

Unsere Fragestellung zielt insgesamt darauf ab, die notwendigen Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen für dieses Handlungsfeld zu erschließen.

Wir wollen mit unserer Studie diese Perspektivenvielfalt möglicher erwachsenenpädagogischer Forschung aufzeigen, um nicht nur den Bedarf, sondern auch die Erkenntnismöglichkeit zu entwickeln, die in der begrenzten Sicht auf das Programmplanungshandeln enthalten ist. Es fehlt vor allem an untersuchungsleitenden Theorien für derartige großangelegte Erkundungen. Ein Ersatz wird gegenwärtig in der Erarbeitung von Instrumenten gesehen, die entscheidungsfördernde Hilfen anbieten.

Eine erschließende Perspektivenvielfalt in einem noch relativ offenen Feld des Programmplanungshandelns passt als Praxis- oder Feldforschung zu einem Berufseinführungskurs. Sie ist theorieerschließend, indem sie zusammenhängende, aber gleichwohl differente Aspekte des Gegenstandes in Beziehung setzt, um nicht Geschichten und Erzählungen oder instrumentelle Konstruktionen, also Modelle, über einen Gegenstand zu entwickeln und dabei theoretische Selbstläufe zu produzieren. Die Sicht aus einer ganzheitlichen Perspektive, ohne die differente Perspektive aufzugeben, ist das Ziel dieses Vorhabens. Diese Sicht empirisch zu fundieren, um sie für eine Theorie konstruktionsfähig zu machen, ist ein weiterer Schritt.

Pädagogische Forschung, wenn sie sozialwissenschaftliche Methoden integrieren und gegenstandsadäquat weiterentwickeln will, muss den Gegenstand ihres Vermittelns und Deutens in seiner Vielfalt für empirische Erkenntnisgewinnung in neuen Formen finden. Dazu bedarf es auch einer weiteren Methodenerschließung.

Wir richten unser Interesse auf die Bedingungen des Programmplanungshandelns und fragen nach dem dazugehörigen Wissen. Die Perspektivenvielfalt durch exemplarische Praxisforschung, um alltägliches pädagogisches Handeln in den Diskurs zu bringen, erbringt noch nicht das Wissen im erwünschten Sinne. Es erschließt aber die Wissensbedarfe, also empirisches Wissen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Gegenstand Programmentwicklung und Programmplanungshandeln. Dieses Vorgehen stellt sich der Komplexität der Situation, d.h. der Wirklichkeit des Programmplanungshandelns (vgl. Kelle 1997). Wenn der methodische Zugang Komplexität reduzieren will und vor dem Hintergrund des sozialen Konstruktivismus Wissen produziert und konstruiert, dann kann das nur dadurch geschehen, dass diese verschiedenen Wissenszu-

gänge miteinander verschränkt werden und sich so der Ansatz zu einer neuen Theoriebildung ergibt. Wir sprechen hier von einer Methodenvielfalt, einer methodischen Triangulierung, die diesem Erzeugungsprozess von Wissen in dem geschriebenen Sinne gerecht werden will. Ein empirischer Konstruktivismus (vgl. Knorr-Cetina 1989) kann die Kräfte des sozialen Konstruktivismus nachzeichnen. Das Analysierbarkeitsprinzip wird als geteilte Möglichkeit des Zugangs zu den konstruierten Welten weiterhin unterstellt. Aber auch hier gibt es im konstruktivistischen Diskurs mehrere Möglichkeiten. Die Evaluation von Maßnahmen stellt bereits, wie Kelle (1997) schreibt, eine spezifische Komplexitätsreduzierung dar. Sie will Bedingungen und Wertungen erschließen. Es lässt sich aber ein solcher Zusammenhang von Bedingungen und Wertungen nicht nachzeichnen, weil das Bedingungs- und Wertungsgefüge komplexer ist. Es muss also weniger der Zusammenhang von Bedingungen und Wertungen interessieren als die Frage nach dem Wie des Prozesses. Dadurch wird die normative Seite pädagogischen Handelns entlastet, und auf der empirischen Seite kann sich eine differenzierte analysierfähige Perspektivvielfalt auftun, um Prozesse, Verläufe von pädagogischem Geschehen transparent zu machen. Gerade konstruktivistische Sichtweisen auf das Planungshandeln in der Erwachsenenbildung könnten durch solche Perspektivvielfalt ihren spezifischen Stellenwert für die Erwachsenenpädagogik, ja für pädagogisches Handeln überhaupt gewinnen. Wenn der konstruktivistische Zugriff neuen Geltungsanspruch erheben will, muss er sich einer spezifischen Forderung, eben der Perspektivvielfalt, stellen. In diesem Sinne verbindet sich dieser methodische Zugriff mit der aktuellen theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung, ohne aber hierzu eine generelle Antwort geben zu können. Wir können fragen: Worin liegen die konstruierten Zugriffe auf diesen Gegenstand, wie legitimieren sie sich? Welches Wissen nutzen sie warum? Wie wird Viabilität hergestellt? Gibt es ein monadisches Handeln? Kann man Eigenprojekte im Programmplanungshandeln verfolgen, wie ereignen sich Veränderungen? Wie finden strukturelle Koppelungen statt?

## 2.2 Vier perspektivische Zugänge für die Untersuchung zum Programmplanungshandeln

Ein mehrperspektivischer Untersuchungsansatz kann als die methodische Umsetzung ganzheitlicher Betrachtungsweisen angesehen werden. Es ist ein erster Einstieg, um vernetzte Strukturen in ihren wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen durchsichtig zu machen.

Es geht hier darum,

- a) das Dokument „Programm“ als Ergebnis von Programmplanungshandeln in exemplarischer Auswahl vergleichend zu analysieren (*Programmanalyse*);
- b) das Handeln bei der Erstellung und Begleitung des Programms zu erschließen (*Arbeitsplatzanalyse*);

- c) Lerneinheiten zum Programmplanungshandeln aus den Workshops der Berufseinführung zu analysieren (*Videoverlaufsanalyse zweier Sequenzen aus der Berufseinführung*);
- d) ausgewählte *berufsbiographische Analysen* mit Fokussierung auf das Planungshandeln vorzunehmen.

Das Vorgehen ist perspektivisch und exemplarisch. Exemplarische Auswahl meint in diesem Fall, dass wir Programme von nur wenigen Institutionen analysiert haben, aber die Auswahl dieser Institutionen durch Fachexperten als exemplarisch interpretiert wurde. Wir haben nicht alle Kurse aus dem Berufseinführungskurs der konfessionellen Erwachsenenbildung per Video aufgezeichnet, sondern nur diejenigen, die für Programmplanungshandeln eine dominante Relevanz haben. Im nächsten Schritt haben wir wiederum eine Auswahl getroffen, um optimale Beispiele für Lernprozesse in der Berufseinführung mit ihren spezifischen Problemlagen zu haben. Wir haben nicht viele Institutionen und ErwachsenenpädagogInnen bei ihrem täglichen Planungshandeln begleitet, sondern auch hier nur wenige, die wiederum nach Auskunft von Experten einen hohen exemplarischen Stellenwert haben und die von sich aus offen waren für eine empirische Erschließung. Auch die biographisch angelegten, aber auf die pädagogische Aufgabenwahrnehmung in der kirchlichen Erwachsenenbildungsinstitution fokussierten Interviews sind so ausgewählt, dass ein möglichst breites Spektrum von Zugangswegen, auch unter den Bedingungen der deutschen Vereinigung, sichtbar wird.

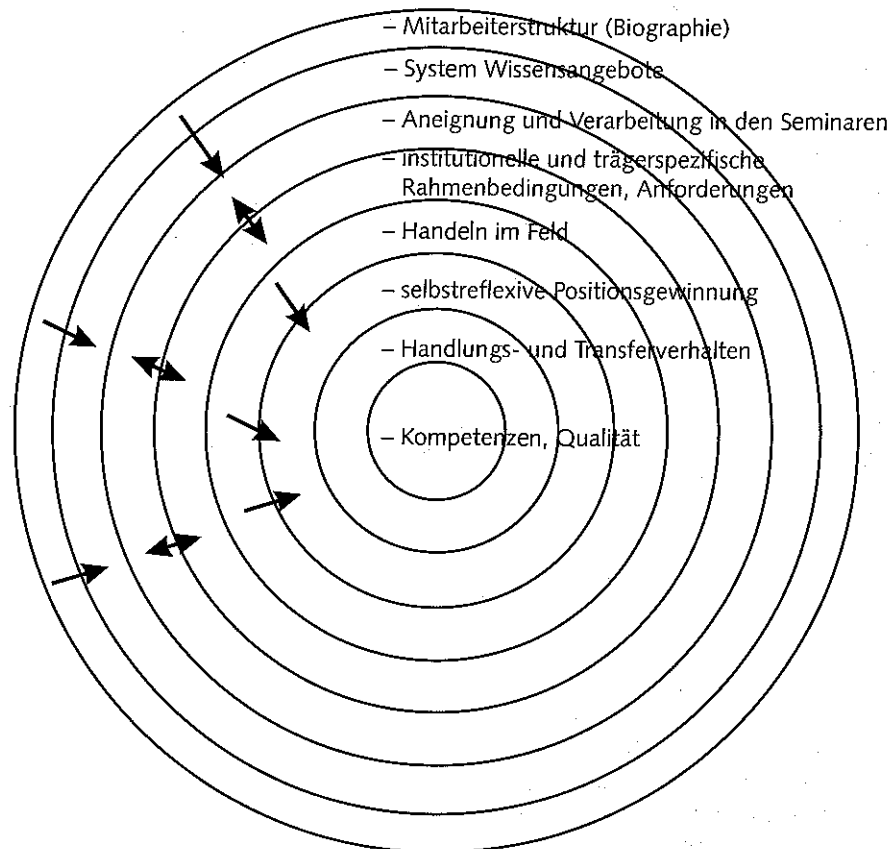
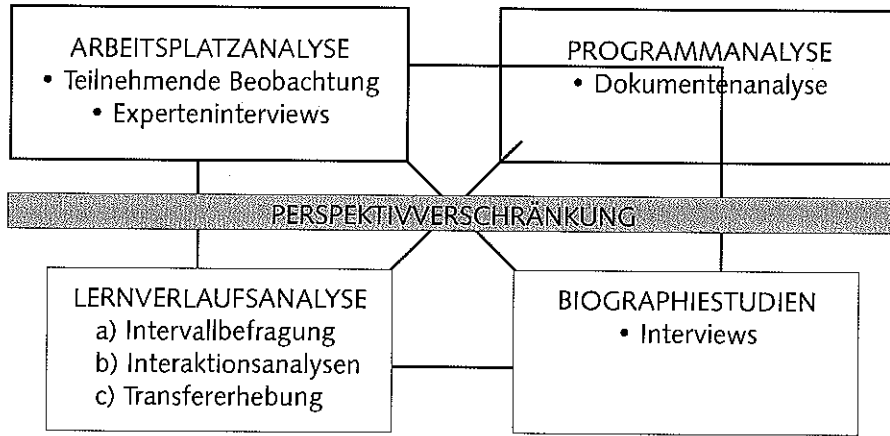
Wir gewinnen mit diesen Perspektiven eine Einschätzung in bezug auf Gleichförmigkeiten oder Differenzen in Programmen der Institutionen, wir finden Zugang zu den Handlungen, die nötig sind, um das Programm zu planen und umzusetzen, und wir erschließen die in der Berufsgruppe vorfindlichen Selbstausslegungen und die theoretischen und instrumentellen Planungsangebote, die in Fortbildungsveranstaltungen eingegeben werden.

Durch die Selbstausslegung zum Planungshandeln aus biographischer Perspektive wird das Planen und Organisieren bei den einzelnen Personen entweder als ein biographisches Müssen, Sollen oder Können sichtbar, auch jenseits pädagogischer Qualifikationen, die als Kompetenz nach Qualifizierung und Umsetzung drängen. Bei den Probanden für die Videoanalysen, für die biographischen Erhebungen und zum Teil auch die Arbeitsplatzanalysen handelt es sich um die gleichen Personen.

Jede Detailperspektive könnte eine eigenständige große Untersuchung ergeben, wenn man sie als repräsentative überregionale Forschung anlegen würde. So wäre es aufschlussreich und reizvoll, eine große Erhebung zur Programmentwicklung der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft, zum Beispiel unter der Perspektive der Gesetzentwicklung der Länder, für den Zeitraum der letzten 30 Jahre durchzuführen. Ebenso aufschlussreich wäre eine Untersuchung der Berufsbiographien von ErwachsenenpädagogInnen in kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihren Selbstkonzepten. Dieses wird um so notwendiger, als für viele die Tätigkeit in diesem Bereich zu einer Tätigkeit „en passant“ wird.



## Programmplanung



## 2.3 Validitätsprüfungen

Auch für diese exemplarischen Detailuntersuchungen stellen sich, besonders vor dem Hintergrund konstruktivistischer Zugänge, Validitätsfragen. Gerade für Arbeitsplatzuntersuchungen und für die Auswertung der Videomitschnitte haben wir auf spezielle Validitätsprüfungen besonderen Wert gelegt. So haben wir alle Beobachtungen während der Phase der Arbeitsplatzanalyse von den beobachteten MitarbeiterInnen gegeninterpretieren und erklären lassen und haben ihnen die Möglichkeit in einem größer angelegten Interview gegeben, ihr Programmplanungshandeln in einem umfassenden Sinnkontext zu entwickeln. Des weiteren sind die Ergebnisse durch zwei Personen interpretiert und herausgearbeitet worden. Die Beteiligung an der Feldforschung für die Interpretation der Daten und Transkriptionen liegt in dem Einbringen zusätzlicher Informationen und atmosphärischer Erklärungen. Diese können zur „Vernebelung“ von Erkenntnis führen, wenn sich positive, manchmal auch negative Vor-Urteile bilden, aber sie können auch das Verständnis erhöhen. Die mindestens doppelten Sichten auf den gleichen Gegenstand und auf die gleichen Aussagen sind von hoher Bedeutung beim Platzierungsprozess von Interpretationen. So werden die Interpretationsräume erweitert und ausgestaltet. Sie entwickeln sich dann über mögliche Widersprüche, die sich aus transkribiertem Text und erlebter Situation ergeben. Bei der Interpretation geht es dann um Konsens, nicht um einen Kompromiss. So kann eine hohe Interpretationsgenauigkeit erzeugt werden. Des weiteren sind die Ergebnisse einem kritischen Publikum beider Kirchen vorgetragen worden, wobei weitgehende Akzeptanz anzutreffen ist. Die ErwachsenenpädagogInnen fanden ihr Handeln zutreffend beschrieben. In den Diskussionen war eine Erleichterung darüber deutlich spürbar. Die Komplexität des täglichen Handelns – dieses war die entscheidende Feststellung – war also Forscherinnen deutlich geworden. Diese waren nicht, das wurde uns attestiert, „theoretisch blockiert“ und trugen nicht ihre theoretischen Modelle als normative Prämissen in die Beurteilung der konkreten Planungswirklichkeit hinein.

Das in diesem Sinne veröffentlichte Wissen, worin die PädagogInnen sich wiedererkennen, empfanden diese darüber hinaus als eine Unterstützung ihrer Arbeit, denn veröffentlichtes Wissen über ihre Tätigkeit wird zu unterstützendem Wissen, wofür die wissenschaftliche Perspektive eine Begrifflichkeit anbietet. Man versteht und findet sich durch die angebotene Begrifflichkeit und Deutung besser verstanden.

Nur in dem Punkt „Anbindung an die Kirche“ bei der inhaltlichen Zielformulierung gab es Diskussionsbedarf, der jedoch dazu führte, dass die Vielfalt an Auslegungen zu diesem Aspekt sich erhöhte. Diese Auslegungen standen der Konstruktion nicht entgegen, sondern trugen zur Differenzierung bei.

Auch für die Videoanalyse spielte die mindestens doppelte Sicht bei der Interpretation eine entscheidende Rolle. Auch hier war die Feldforschungssicht gekoppelt mit einer distanzierten Sicht auf Filmmaterial und Transkriptionen des Seminarverlaufs. Gleichzeitig schien uns hier aber auch eine Auswertung der Transkriptionsteile und des filmischen Materials im größeren Kreis notwendig. Dazu wurde das Forschungskolloquium am Lehrstuhl genutzt. Die hier geleistete Vorarbeit konnte als erster Aufarbeitungs-

durchgang gewertet werden. Die Erkenntnisse mussten aber dann doch in der Feinanalyse ausgeglichen, umgestellt oder verstärkt werden. Zu viele Personen erhöhen nicht unbedingt die Interpretationsqualität, aber es arbeiten sich eindeutiger Richtungen und Interpretationen heraus, die dann bei einem erneuten Durchgang von zwei Personen wiederum zu einer noch differenzierteren Gewichtung geführt werden können.

Für eine Videoauswertung haben wir folgende Schritte erprobt und immer wieder durchgeführt:

1. **Durchgang:** Formulieren unmittelbarer emotionaler Erlebnisse bei der Videoansicht, spontane Äußerungen austauschen und darüber diskutieren, diese Ergebnisse in einem Protokoll festhalten
2. **Durchgang:** Vollständige Transkription des Videomitschnitts, um ihn für die Inhaltsanalyse nutzen zu können
3. **Durchgang:** Einzelperspektiven aufnehmen (Beobachtungen des Kursleiters und Beobachtungen der Gruppe)
4. **Durchgang:** Phasen im Lernverlauf bestimmen, Einzelperspektiven in diesen Phasen verfolgen
5. **Durchgang:** Immanente Strukturen in diesen Lernphasen herausarbeiten, Übergänge oder Zäsuren zwischen den Lernphasen benennen
6. **Durchgang:** Inhalt in den Lernphasen mit der jeweiligen didaktischen Konzeption herausarbeiten, Lehr-/Lerntypus bestimmen.

## 2.4 Kommunikation und Handeln

Eine angemessene Kategorie, um das tägliche Vielerlei praktischen Tuns zu erfassen, ist „Handeln“. Sowohl die lerntheoretischen als auch speziell die handlungstheoretischen Grundlegungen wollen wir zur begrifflichen Aufklärung aufgreifen, um dann die spezifischen pädagogischen Handlungen des Erwachsenenpädagogen herauszuarbeiten. Notwendigerweise kann hier nur definitorisch mit dem Begriff umgegangen und es kann keine begründet auswählende Analyse vorgenommen werden. Dieser Diskurs müsste gegenwärtig zwischen Rational Choice und ihrer Nutzung (vgl. Esser 1996) sowie den Angeboten zum kreativen Handeln (vgl. Joas 1996) gesucht werden. Besonders interessant ist die kritische Rezeption von Luhmanns theoretischen Überlegungen zum Handlungsbegriff.

Esser erwartet von einem Handlungsmodell, dass es einfach und flexibel ist und geeignet sein muss, strategische Handlungssituationen zu modellieren. Es muss deutlich machen, dass die Mitakteure Einfluss nehmen auf die jeweiligen Ziele des Einzelnen. Wichtige Mechanismen seines Handlungsbegriffs sind Aktivitäten, wie wechselseitige Abstimmungen zwischen Einzelakteuren. Schmid (1998, S. 67) stellt eine Reihe solcher Mechanismen für den Aushandlungsprozess vor. Er nennt: Tausch, Verhandlung, Wahl, Eigentumsrecht, Macht, Vertrauen, kollektives Handeln, Organisation, Kampf

und Krieg, Konflikte, Tradition und Herrschaft, und er arbeitet heraus, wie diese Abstimmungsmechanismen in anderen Handlungstheorien bei Parsons, Merton und im Rational-Choice-Konzept interpretiert werden. Dabei verweist er darauf, dass Abstimmungskonzepte, mit denen Interdependenzen zu beschreiben sind, immer auf interaktionistische Theorien zurückgreifen. Kognition und emotionale Mikroprozesse sind bisher noch kaum ausreichend erfasst, sie haben dabei mit Kontingenzen zu kämpfen. Die Modellbildung steht hier noch am Anfang. Gerade pädagogische Forschung ist an dieser Stelle methodisch neu gefordert. Nach Schmid ragen die Rational-Choice-Theorien und die Mertonsche Struktursoziologie heraus, „weil sie sich die Fiktion einer Mehrzahl unabhängig entscheidender, solitärer Akteure leisten bzw. mit entsprechend einfach modellierbaren ‚Kontaktmustern‘ arbeiten können, ohne an Erklärungskraft zu verlieren“<sup>1</sup> (Schmid 1998, S. 79).

Joas setzt sich mit einem Aspekt von Handeln, der Kreativität, auseinander und analysiert dabei auch die Grenzen und die Spezifik anderer Handlungstheorien, die er jenseits einer funktionalistischen Auslegung von Luhmann angelegt sehen möchte. Er referiert zustimmend Dewey und auch Luhmann und ihre Ansätze, das Zweck-Mittel-Schema aufzulösen. Intentionen gehen nach Joas nicht den Handlungen in den Situationen voraus. Sie sind als Phasen des Handelns aufzufassen, die durch situative Bedingungen immer wieder neu- und umgeleitet werden. Zwecke werden über Reflexionen zu Gerichtetheiten. „Die Intentionalität selbst besteht dann in einer selbst-reflexiven Steuerung unseres laufenden Verhaltens“ (Joas 1996, S. 232).

Dabei sind die Individuen der Welt gegenüber nicht äußerlich, das jeweils Wahrgenommene wird auf die praktische Verwertbarkeit im eigenen Kontext betrachtet. Der Ort dieser Selbstreflexion in der Situation steuernder Handlungen ist der Körper. Handlungen und Situation gehören zusammen, Pläne sind selten eindeutige Orientierungsmittel, vorreflexive praktische Bezüge zu Handlungssituationen verlieren nach Joas ihre Wirksamkeit nicht:

*„Auf der Grundlage des hier vorgeschlagenen Verständnisses von Intentionalität ist dagegen die Zwecksetzung Resultat einer Situation, in der sich der Handelnde an der einfachen Fortsetzung vorreflexiv angetriebener Handlungsweisen gehindert sieht. In dieser Situation muss er reflexiv Stellung beziehen zu seinen vorreflexiven Strebungen. Als Maßstab dieser Stellungnahme dienen Werte oder ideale Vorstellungen über eine gelungene Persönlichkeit oder eine gelungene Gemeinschaft“ (a.a.O., S. 238/239). „In konkreten Handlungssituationen ist erst herauszufinden, was unsere Strebungen befriedigt und was unseren Werten entspricht. Sowohl die Konkretisierung von Werten wie die Befriedigung von Bedürfnissen sind auf kreative Leistungen ausgewiesen.“ (a.a.O., S. 239) ... „Nicht einfach ein Wechselspiel zwischen Werten und Trieben also, sondern die kreative Konkretisierung der Werte ebenso wie die konstruktive Befriedigung von Trieben kennzeichnen das menschliche Handeln. Ohne das Fundament vorreflexiver Strebungen, auf die sich die Reflexion über die Konkretisierung von Werten richtet, wäre kein kreatives Handeln*

1 Vgl. für die Erklärungsbedeutsamkeit solcher Kontaktmuster Mayntz 1988, Mayntz 1995, Suchanek 1994.

möglich. Nicht nur für die Wahrnehmung, sondern für das Handeln selbst erweist sich damit die Körperlichkeit als konstitutive Voraussetzung der Kreativität“ (a.a.O., S. 239/240).

Zu seinem Handlungsbegriff zählen als Grundlagen auch „Passivität, Sensibilität, Rezeptivität und (W.G.) Gelassenheit“ (a.a.O., S. 246). In diesem Zusammenspiel entwickelt sich Kreativität. Der Handlungsbegriff ist nicht aktivistisch orientiert, nimmt auch keine instrumentalistische Einschränkung der Rolle des Körpers vor. Der Körper ist nicht Gegenstand der reinen Intentionalität, die – wie Joas es nennt – Selbstgegebenheit des Körpers ist steuernd. Gerade für Tätigkeitsfelder, die einen Gestaltungsspielraum mit ad-hoc-Anforderungen aufweisen, wie die Programmplanung, aber auch das institutionelle Management, verlangen nach einem erweiterten Handlungsbegriff, der intuitive Entscheidungsbedingungen mit aufnimmt. Da sich in der Praxis in der Regel ein solches Vorgehen als richtig – im Sinne von passgenau – erweist, können theoretische Überlegungen solche Verankerungen nicht ausblenden. Allerdings können die Bedingungen institutioneller Gerichtetheit von Handlungen, auch diejenigen in Bildungsinstitutionen, mit diesem theoretischen Zugriff weniger erklärt werden.

Bezugspunkt für solche Handlungskonstellationen – auch bei der Umdefinition des Handlungsbegriffs durch die Systemtheorie – bleibt aber Max Weber. Er definiert soziales Handeln in folgender Weise: „Soziales Handeln aber soll solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und davon in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1964, S. 3). Handeln bezieht sich dieser Definition nach auf Personen. Jeder Handelnde unterlegt seinem Handeln einen Sinn. Handeln meint immer Reagieren auf Bedingungen, auf Verhalten anderer Personen, mit denen man sich in einer gemeinsamen Situation befindet.

W. Mader stellt bezogen auf eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung folgenden Zusammenhang zwischen Handlung und Situation sowie Handlung und Verhalten her:

*„Handlung und Situation definieren sich wechselseitig: Handlungen konstituieren und definieren eine Situation – die Situation konstruiert und definiert Handlungen. Es gibt keine Handlungen außerhalb einer Situation, wie es keine Situation ohne Handlungen gibt.*

*Es ist sinnvoll, Handlungen begrifflich (nicht real) abzuheben von Verhalten. Verhalten sei hier als der umfassendere Begriff gebraucht, der zu Handlungen auch noch reflexartige, nicht mit subjektivem Sinn erfüllte Ausdrucksweisen des Menschen beinhaltet. Sicher enthält auch eine Handlung reflexartige Verhaltensweisen; sie sind eingewoben in die Handlungsintention. Verzichtet man auf das Merkmal – mit subjektivem Sinn erfüllt –, so ist jede Äußerung des Menschen – Verhalten –.*

*Wechselseitige Konstitution und Definition von Handlung und Situation lassen sich eigentlich nur in dialektischen Formulierungen aussagen. Es ist möglich zu sagen, Situation und Handlung verhielten sich wie Ganzes und Teil zueinander. Dies führt aber nur dann nicht zu Missverständnissen, wenn klar ist: das Ganze ist nicht das Teil (negiert das Teil) und das Teil ist nicht das Ganze (negiert das Ganze), aber: das Ganze ist im Teil (Negation der Negation) und das Teil ist im Ganzen (Negation der Negation). Ein additives Verständnis von Teilen, das als Summe die Situation*

*ergäbe, führt grundsätzlich in die Irre. Die Konstitution ist nicht rückführbar auf eine Addition“ (Mader 1975, S. 20).*

Als besondere Merkmale von Handlung und Situation arbeitet W. Mader heraus:

1. Die Handlung ist intentional – die Situation ist sozial (vgl. Mader 1975, S. 22). Handeln unterstellt, dass ich etwas beurteilen will, aber auch etwas beurteilen kann, d. h., dass ich bei Personen etwas ausrichte oder Produkte erstelle, von denen Personen auch wiederum betroffen sind.
2. Die Handlung ist singular – die Situation ist historisch. „Handlungen können nicht zurückgenommen werden. Da sie in einer Situation stattfinden, eine Situation bestimmen und verändern, gibt es immer nur die Möglichkeit, auf einem Handlungsergebnis aufbauend weitere Handlungen zu setzen“ (a.a.O., S. 23). „Die Situation ist historisch, da auch sie unwiederholbar in einen umformenden geschichtlichen Prozess eingegliedert ist. Die Kontinuität von Situationen macht Geschichte aus“ (a.a.O., S. 23).
3. Handlungen sind geordnet – Situationen sind total (a.a.O., S. 24). Man wählt die Handlungen aus einer größeren Anzahl an Alternativen aus. Die vollzogene Handlung ist zwar ein einmaliger Akt, sie ist aber Teil der sich individuell entwickelnden Gewohnheiten, sie sind in redundanter Form gespeichert und stellen eine Ordnung dar. „Insofern Ordnungen der Handelnden und Ordnungen der Vermittlung selbst die Situation ausmachen, ist die Situation total. Sie enthält alles Relevante“ (a.a.O., S. 24).
4. „Die Handlung ist Entäußerung – die Situation ist definiert“ (a.a.O., S. 24). „Entäußerungen sind Objektivationen von Intentionalitäten. Die Intentionalitäten und Unterstellungen können sich zunächst nur auf die angebotenen Äußerungen beziehen. Der Zusammenhang von Entäußerung und Intention (von Handlung und Substrat) muss also interpretiert werden. Dieser Interpretationsvorgang aber ist selbst eine Definition der Situation“ (a.a.O., S. 24).

Fassen wir die hier zusammengetragenen Aussagen zum Handlungsbegriff noch einmal zusammen. Wenn ich handle, nehme ich Einfluss auf etwas, oder ich nehme Kontakt auf. Das Handeln trägt eine Intention in sich. Die jeweiligen Handlungen beziehen sich aufeinander, sie stehen in einer Ordnung. Ich kann vollzogene Handlungen nicht zurücknehmen, wohl aber ergänzen, erweitern und routinisieren. Mit meinen Handlungen und den ergänzenden Handlungen oder Gegenhandlungen anderer Personen konstituieren sich Situationen. Die erlebten Situationen, die eine Kontinuität durch wechselseitiges Handeln erhalten, werden interpretiert. Interpretationen und Verarbeitungen bewirken neues Entäußern und damit Handeln.

In einem Beitrag von 1998 rekapituliert Mader noch einmal die tragenden Auffassungen seiner dem symbolischen Interaktionismus verpflichteten Handlungstheorien für

pädagogische Prozesse. Dabei stellt er die entscheidende und wichtige Frage, ob bei der Adaption dieser Theorie, hier Handlungstheorien auf der Basis des symbolischen Interaktionismus, etwas für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen gewonnen wird. Er fragt sich, ob das „Besondere und Eigene von organisierten Bildungsprozessen“ (Mader 1998, S. 214) mit diesem Ansatz bestimmt oder ob mit dieser Theorie auf dem gleichen Niveau das Funktionieren von Theater, Krankenhäusern, Gefängnissen ebenso zu erklären ist. Das Verschwinden von didaktischen, auch von pädagogischen Fragestellungen mit ihrem handlungstheoretischen Ansatz wird von ihm thematisiert. Die von ihm vorgenommene öffentliche wissenschaftliche Selbstreflexion ist einmalig, scheint aber eine generell anstehende Notwendigkeit zu sein, die auch für die Rezeption des Konstruktivismus und für die Systemtheorie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive notwendig sein wird. Der Erkenntnisgewinn eingeführter Theorien ohne gegenstandsspezifische Neuauslegung für den komplexer werdenden Gegenstand ‚Bildung‘ scheint eher zu verarmen, als dass Neues hinzu gewonnen wird. Mader hat das an selbst gewählten theoretischen Zugängen in seiner wissenschaftlichen Biographie exemplifiziert, wobei allerdings seine theoretische Wahl – der symbolische Interaktionismus – noch am ehesten für pädagogische Prozesse als kommunikative Prozesse anschlussfähig ist.

Das Verschwinden der pädagogischen Wirklichkeit als pädagogisches Handeln und Lernhandeln hinter überwuchernden Theorien, die auf der Basis anderer als pädagogischer Anschauungen gewonnen wurden und nicht reinterpretiert worden sind, ist hier das Thema. Die immanenten Mechanismen und die spezifischen Wirkungszusammenhänge im pädagogischen Feld können bei solcher theoretischen Nutzung nur in sehr allgemeinen gesellschaftlichen, äußerlichen Bedingungskonstellationen, wenn so wie bisher verfahren wird, erfasst werden. Es ist deshalb gegenwärtig erkenntnisfördernd, wenn in diesem Sinne phänomenologisch offene empirische Betrachtungen des Feldes vorgenommen werden. So besteht die Chance, dass die Diskussionen feldorientierter und die Kontextabhängigkeiten deutlicher markiert werden können. Es geht um innere Aufklärung, um pädagogische Wissensschöpfung. Eine Theorie pädagogischer Prozesse und Lehr-/Lernprozesse in dafür vorgesehenen Lernarrangements benötigt eigene Methoden und Theorien. Anschlusstheorien können dann aus interdisziplinärer Perspektive herangezogen werden, um Brücken zu bauen oder überschneidende Handlungsfelder zu beschreiben.

Luhmann bestreitet eine handlungstheoretische Funktion des Sozialen. Der Handlungsbegriff scheint in seiner Systemtheorie nicht mehr vorhanden zu sein. Für die Rezeption ist es wichtig, nachzuvollziehen, dass Luhmann mit einem veränderten Instrumentarium arbeitet, das zwischen den Operationen psychischer und sozialer Systeme trennt. Kommunikation definiert er als Operation sozialer Systeme. Kommunikationsverläufe sichern soziale Systeme ab, sie werden von den subjektiven Meinungen, Empfindungen und Gedanken getrennt. Diese Prozesse gehören für Luhmann zum psychischen System. Die Kommunikationsverläufe orientieren sich damit an systemischen Vorgaben der Organisation, in denen die dort tätigen Menschen als Glieder im Getriebe funktionieren. Dabei wird nicht übersehen, dass auch diese eher standardisierte for-

melle Kommunikation nicht ohne Bewusstsein möglich ist. Strukturelle Koppelungen zwischen den Systemen sind die begriffliche Lösung für das Problem. Für Schneider ist bei seiner Reformulierung der Handlungstheorie bei kritischer Nutzung von Luhmanns Ansatz „die Entwicklung reflexiven Denkvermögens ohne die Partizipation psychischer Systeme an Kommunikation kaum vorzustellen“ (Schneider 1998, S. 189). Als theoretisches Verbindungsstück wird deshalb bei Luhmann die operative und strukturelle Koppelung genutzt.

Wenn man mit der Annahme von vorgeformten Kommunikationsverläufen als Kettenreaktionen im institutionellen Handeln operiert, lassen sich kommunikative Verläufe unabhängig von ihrem Sinn und einer Sinnvielfalt eigenständig, unabhängig, zirkulär verfolgen und identifizieren. Kommunikation ist für Luhmann die Konstitutionsgrundlage des Sozialen, die er als organisatorisch vorstrukturiert begreift. Sie übersteigt die Individualität mit einer eigenen Zwecksetzung, Sinnstiftung und Konsistenz. Bürokratische, organisatorische Handlungen liefern für diese Annahmen eine gute Anschauung. Luhmann spricht nicht mehr von Intersubjektivität als Möglichkeit, sondern bezieht das antwortende andere Subjekt als Folge von Kommunikation mit ein. Das geschieht dadurch, dass Kommunikation aus dem Dreierschritt von Mitteilung, Information und Verstehen konstituiert wird. Ohne Verstehen geschieht keine Information. So wird zum Zwecke einer Information eine Mitteilung weitergegeben. Sie hat eine bestimmte Mitteilungsform. Der Empfänger muss nun diese Mitteilung als eine Information verstehen. Dies geschieht, indem mit einer Folgeäußerung angeschlossen wird.

Das psychische Verstehen liefert Interpretationen und Gedanken. Diese Erklärung reicht aber nicht aus. Subjektiv Gemeintes und subjektiv verstandener Sinn können von einander abweichen. Erst in den Abschlussäußerungen des Gegenübers wird deutlich, ob es gelingt, eine Verständigung zu erzeugen. Gleichzeitig kann die Kommunikation unabhängig von dem unterstellten Sinn gelingen, obwohl etwas different gemeint ist und der Sinn nicht eingeholt wird. Dafür sorgt eine immanente Organisationslogik.

Schneider definiert in seiner Verarbeitung von Luhmann für eine Handlungstheorie Sinn als einen spezifischen Modus der Verarbeitung systemintern verfügbarer Komplexität. Es geht also um die sinnförmige Organisation von Selektion zur Reduktion von Komplexität. Wenn diese Selektion schematisch durch Fehlgriffe geschieht und Erwartungen der Nutzer nicht erfüllt werden, wird neue Komplexität angemahnt. Im Grunde wird hier die funktionale Sprache, also eine Arbeitssprache beschrieben, die das psychische System durch strukturelle Koppelung abrufen kann, die aber gleichzeitig unabhängig davon funktioniert. Institutionelles und bürokratisches Handeln sind in eine Theorie übersetzt. Die immanente Norm der Kommunikation einer Institution, einer Organisation, wird herausgearbeitet. Diese müsste im Grunde durch empirische Forschung zugänglich sein. Wo diese Kommunikation nicht eingehalten wird, muss neu selektiert werden (siehe unsere Videoanalyse Kapitel 6 und den Verweis auf Unterkomplexität in der Problembearbeitung). Erwartungen verweisen auf Sinn durch „Zwischenselektion eines engeren Repertoires von Möglichkeiten, im Hinblick auf die man sich besser und vor allem rascher orientieren kann“ (Luhmann 1984, S. 140).

Als Einzelergebnisse scheinen aufeinander folgende Sprechakte danach verschiedenen zirkulär arbeitenden Systemen anzugehören. Wie Folien können sie über- und nebeneinander gelegt werden und unterschiedliche Bilder verschiedener Kompositionen ergeben. Strukturelle Koppelungen verweisen auf das Umfeld für kommunikative Operationen, die feste Bezüge und Bedeutungszuschreibungen ergeben (das System passt sich der Umwelt an). Operative Koppelungen sind mehr unentfaltete Koppelungen, also Gedanken, die sich dazwischen stellen. Man rechnet dann das Gedachte der Kommunikation zu. Jedes System unterliegt dabei einer permanenten operativen und strukturellen Koppelung. Diese dürfen hiernach nicht so weit auseinanderklaffen, dass die Koppelungen auseinander brechen.

Dies kann auch passieren, wenn z. B., wie in unseren Untersuchungsergebnissen deutlich wird, Dozenten der Fortbildung durch nicht gleiche Umwelten oder Umwelteingebundenheit die Kommunikationsverläufe in der Praxis nicht mehr verstehen können. Solche Probleme treten besonders dann ein, wenn viable Bezugstheorien fehlen und die Mitteilungen – um die Luhmannsche Terminologie zu nehmen – kein Verstehen erzeugen. Die Informationen lösen keine transformierenden Effekte aus. Sie ergeben keinen zu verarbeitenden Wert für den Gegenstand, den sie zu bearbeiten vorgeben. Hier lässt sich auch das von Mader diskutierte pädagogische Theoriedefizit platzieren.

Der Handlungsbegriff ist bei Luhmann letztlich nicht verschwunden, sondern anders verortet und gibt Hinweise zur neuen nutzbringenden Verarbeitung unter Aufgabe einer alleinigen individuellen Zwecksetzung und Intentionalitätsbindung. Handeln wird bei Luhmann, so legen es Greshoff und Schneider aus – und dies ist am Original nachvollziehbar –, als Zuschreibungsprozess und originärer Zurechnungsprozess klassifiziert. Erst das Gegenüber identifiziert ein Ereignis als Handlung, und jede Handlung setzt ein Erleben in der Situation voraus. Andererseits interpretiert Luhmann es aber auch als Ergebnis von Selbstbeobachtung (Luhmann 1984, S. 240f.). Kommunikatives Verstehen kann immer dann als Handeln definiert werden, wenn es „als kontingente Selektion aus unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten sichtbar wird“ (Schneider 1998, S. 168). Das Verstehen läuft dabei in unterschiedlichen Kontexten völlig unterschiedlich ab. So kann z. B. der gleiche Text in verschiedenen Handlungsfeldern different genutzt werden. Man kann also eine gesteigerte Autonomisierung kommunikativen Handelns konstatieren. Handeln wird, so formuliert es Greshoff (1998), für Kommunikation durch Attribution konstituiert. Es verweist besonders auf die Ebene von Alltagssituationen, und hiermit haben wir es in pädagogischer Forschung zu tun. Nach Luhmann wird also das Sekundäre, eben das Feldbezogene, handlungstheoretisch erklärbar. Mit dem Handlungsbegriff können, so gesehen, selbst aus der Luhmannschen Perspektive pädagogische Prozesse beschrieben werden, um zu spezifischen pädagogischen Theorien vorzustoßen. Handlungen werden in Luhmanns Konstruktion über Zurechnungen identifiziert. Zurechnungen sind wiederum Beobachtungen. Die Unterscheidung und die Gewinnung von Informationen geschieht über das Bezeichnete. Handeln ist für Luhmann in der Greshoffschen Auslegung das Resultat von Beobachtungen; er meint, so Greshoff, also Handlungsverständnis, also das Verständnis von etwas.

So haben wir denn auch für Teilanalysen unserer Forschung, ohne dass wir den Luhmannschen Rückbezug für entscheidend halten, das Handeln für die empirische Beobachtung pädagogischer Planungsprozesse aufgefächert in Handlungsform, Handlungsinhalt, Handlungsstrategie und Anschlusshandeln (siehe dazu Schema auf S. 59).

Wir gehen nach mehreren Probedurchgängen unserer Verlaufsmitschriften und Kategorisierungen aus der Arbeitsplatzanalyse davon aus, den Handlungsvollzug als kommunikativen und tätigen Handlungsvollzug in dem von uns untersuchten Arbeitsfeld Erwachsenenbildung beschreibbar machen zu können. Über diese innere Ausdifferenzierung können wir nicht nur den Kommunikationsverlauf zwischen den Individuen zur Konstituierung von Handeln verfolgen, sondern auch die Facetten dieses Kommunikationsprozesses im organisatorischen Kontext der Handlung bestimmen. D. h., wir könnten, wenn wir diesen Rückbezug über Luhmann wollten, die Kommunikationsstrukturen als Handlungszuweisungsstrukturen im institutionellen Sinne als charakteristisch für Planungshandeln in den Erwachsenenbildungsinstitutionen beschreiben. D. h., Absichten sind dann, wie Luhmann formuliert, Funktionen oder Angebote im kommunikativen Aushandlungsprozess, weil im Prozess unseres spezifischen Programmplanungshandelns Ergebnisse produziert werden müssen.

Allerdings ist Greshoffs Kritik an Luhmann, die ihm eine quasi ontologisierende Begriffszuordnung zuweist, zwischen Kommunikation und Handeln auch nicht von der Hand zu weisen, zumal Weber vor dem Hintergrund des Wissens seiner Zeit noch keinen Kommunikationsbegriff entwickeln konnte. Auch wird suggeriert, dass die Kommunikation durch eine Instanz dazu gebracht oder erzeugt wird. Hier vergisst Greshoff, dass Luhmann als Vorbild oder als Bild seiner Analysen in der Tat große Organisationen und Institutionen und ihre Spezifik im Blick hat und diese offensichtlich auch als Grundlage seiner Theoriebildung nimmt. Nur so sind die Entsubjektivierung seines Kommunikationsbegriffs und die Abtrennung der Sinnkonstruktion von individuellen Zuschreibungsprozessen begreifbar. Dieses zur Kenntnis nehmend, steht also dringend eine kritische Analyse des Totalitätsanspruchs an.

Der Reiz qualitativer Forschung zu einem Thema „Planung in einem pädagogischen Feld“ kann dabei die kommunikativen Akte des Alltags ausleuchten, um für diese Felder zu Theorien angemessener Reichweite zu gelangen. Der in der Kommunikation zugeschriebene Sinn verschiedener Formen von Kommunikation klärt dabei Sachverhalte (siehe Handlungsanalyse zum Programmplanungshandeln). Die Intentionalität des Handelns weist bereits durch die Sprechakttheorie von Searle (1979) auf die von außen vorgenommenen Zuschreibungen hin. Fremdzuschreibungen und Selbstabsichten bleiben als Überschüsse vorhanden und können letztlich nicht in jedem Kommunikationsprozess ausgehandelt werden. Die Durchkreuzung des Verständnisses, die Sinnzufuhr, mit der handelnde Subjekte operieren, getrennt zu analysieren, ist die Absicht von Luhmann (vgl. Luhmann 1987, S. 309). Die Sprecherintention ist dabei keineswegs, so seine Ansicht, entscheidend für den Verlauf der Kommunikation. Auch dieses belegt die Kommunikationsverlaufsanalyse zum Thema Programmplanung. Denn wir haben es hier mit beruflicher Kommunikation in dafür strukturierten trügerspezifischen Fachseminaren zu tun, in denen eine berufsadäquate Auseinandersetzung und Kom-

munikation stattfindet, die implizite institutionelle Normen mitträgt und die die Seminare und das institutionelle Handeln verbindet. Bereits in Lernsituationen kann die Kommunikation nicht face to face ausgehandelt werden, sondern es werden Missverständnisse produziert, die aber wiederum Anlass geben, sich umso intensiver mit der Information zu beschäftigen. Verobjektivierbare Rückbezüge liegen dann aber im Programm, in den vertretenen Konzeptionen etc. einer Institution. Tendenzen, Interpretationen können für die Verständigungen aus diesen Produkten von Handlungen erschlossen und wiederum rückbezüglich verwandt werden. Programme – im Sinne von Konzepten – sind der verobjektivierte Ausdruck von Kommunikation. Auch diese Interpretation von Luhmann zur Absicherung von Verständigung verweist darauf, dass institutionelles organisatorisches Handeln gemeint ist und hier das Kommunikationssystem immanenten Regeln folgt, die man auch mit einer fachspezifischen, bürokratischen oder einer Organisationsprache übersetzen kann.

Schneider vereinfacht die Zurechnung von Handlung zu Kommunikation wie folgt: „Kommunikation verlangt minimal die Beteiligung von zwei Bewusstseinsystemen, die wechselseitig zueinander in einer System-Umwelt-Beziehung stehen und ihre Selektionen auf spezifische Weise miteinander koordinieren: A teilt etwas (eine Information) mit, und B versteht A's Mitteilung auf die eine oder andere Weise. Dass A etwas mitteilt, wird ihm als Selektion und somit als Mitteilungshandlung zugerechnet. Korrelativ dazu erscheint B's Verstehen als B's Erleben von A's Mitteilungshandlung. Weil sowohl Handeln wie auch Erleben in die Erzeugung eines elementaren Kommunikationsereignisses eingehen, kann Kommunikation nicht von vornherein nur als Handeln aufgefasst werden. Zugleich aber gilt, dass

- insofern Mitteilungen im Verstehen als Handlungen zugerechnet werden,
- kommunikative Handlungen als Ergebnis der Selbstvereinfachung von Kommunikation erzeugt werden" (Schneider 1998, S. 189).

Sinn bestimmt sich danach beim kommunikativen Ergebnis im Kontext: „Der subjektive Sinn, den die an Kommunikation beteiligten Bewusstseinsysteme in ihren Gedanken mit einer Mitteilung verbinden, wie auch der kommunikative Sinn, den sie vor dem Hintergrund früherer und späterer Äußerungen erhält, sind deshalb niemals völlig identisch. Nur in einer Reduktionsform, die es erlaubt, diese unkontrollierbaren Differenzen als irrelevant für die Kommunikation zu behandeln, ist subjektiver Sinn kommunizierbar. Und nur insofern eine solche Reduktionsform verfügbar ist, können die beteiligten Bewusstseine hoffen, mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erwartungsgemäß verstanden zu werden, und sich deshalb zur Teilnahme an Kommunikation bereitfinden. Als eine solche Reduktionsform, die wesentlich für die strukturelle Koppelung von Kommunikation und Bewusstsein sorgt, so lautete unsere These, fungieren sprachlich angezeigte Mitteilungsententionen" (Schneider 1998, S. 190).

Sinn verweist dabei nach Luhmann auf übergreifende Gültigkeit (vgl. Luhmann 1984, S. 93). Allerdings vermisst Greshoff entsprechende Ausführungen, und er fragt sich, ob ohne eine subjekthafte Betrachtung Soziales überhaupt zu formulieren ist (vgl. Greshoff 1998, S. 142).

Diese Kritik ist nachzuvollziehen. In der überzogenen gesellschaftlichen Generalisierung des Luhmannschen Ansatzes liegt das Problem. Auch in der Rezeption werden diese Grenzen noch nicht deutlich genug formuliert. Vom Organisations- und institutionellen Arbeitshandeln auf Sozialität generell zu schließen, ist das Problem. So verstärken sich die bürokratische kommunikative Perspektive und die begrenzte institutionelle Sinnzufuhr. Allerdings zeigt unsere Kommunikationsverlaufsanalyse, wo und wie angebotene Kommunikation und Interpretation für institutionelles Handeln fehllaufen, wenn diese Kommunikationsstrukturen nicht mit passgenauen Begriffen darstellbar sind und das Organisationshandeln wirklich treffen. So wird deutlich, dass Managementkreisläufe keine adäquaten Kommunikationsfolien für die Besprechung von Programmplanungshandeln als Bildungsangebote und -konzepte erschließendes Planungshandeln bereithalten. Wir haben es dann mit Unterkomplexität zu tun, die neu aufgebrochen werden muss, um dann aus der vorhandenen Komplexität die passende Komplexitätsreduktion und -selektion vorzunehmen.

Intersubjektivität ist bei den vorhandenen Leerstellen des Subjektiven und des Sozialen bei Luhmann als Beobachtung und als Bestätigung des Verstehens einer Mitteilung, wie sie sich in Anschlussäußerungen konstituiert, begriffen worden. So haben wir das Methodenarrangement für die Arbeitsplatzanalyse entsprechend angelegt, dass wir unsere Beobachtung mitteilen, sie bestätigen und korrigieren lassen und um sie dann in einen breiteren Verstehensprozess durch Sinnzufuhr ausführlicher beschreiben lassen. Das Forschungsergebnis legt den vollzogenen Verstehens- und Interpretationsprozess als Erkenntnisprozess den Probanden vor und dokumentiert die vollzogenen Erkenntnisse, die dann zu einer Anschlussinterpretation wiederum im Feld angeboten werden, und – wenn dieses gelingt –, zu einer neuen Sicht, aber im Kommunikationsfluss bleibend, anregen kann. „Basale Selbstreferenz ist also Beobachten und wird durch das Verstehen geleistet" (Greshoff 1998, S. 131). Für handlungstheoretische, kommunikative, empirische Fragestellung gibt es daher Nutzungsmöglichkeiten auch aus verschiedenen Zugängen.

Für die Arbeitsplatzanalyse nutzen wir den Handlungsbegriff im Sinne von kommunikativ veranlassten oder durch Kommunikation vollzogenen Handlungen des täglichen Tuns in einer Bildungsinstitution. Wir ordnen diesem Handeln pädagogische Kategorien zu, aber vor allen Dingen schlüsseln wir den Konstitutionsprozess von Handlungen auf. Dabei unterstellen wir ein Zusammenspiel eines institutionell bestimmten Kommunikationssystems als steuernden Prozess und individuelle Sinnzufuhr, Interpretationen und Entscheidungen. Die Pädagogen verfügen über Handlungsspielräume, sie sind nicht im bürokratischen Sinne Glied in einer Kette. Das bedeutet andererseits, dass der zur Verfügung stehende Raum auch von ihnen auszufüllen ist. Diese Handlungsspielräume sind in dem Sinne funktional, dass nur durch individuelles, kreatives, passgenaues, situationsadäquates Handeln Aufgaben gelöst werden können. Die individuelle, diagnostische, motivierte, sinnstiftende und Interpretationen eingebende Tätigkeit ist verlangt. Der kreative Gestaltungscharakter ist dabei von der Professionalität der handelnden Subjekte bestimmt.

Wo das Kommunikationssystem der Organisation kettenartig eng geschlossen ist, gibt es keine Spielräume für pädagogisch professionelle Sinnzufuhr und Innovationsfähigkeit. Pädagogisches Handeln in der Interaktion, aber auch pädagogisches Planungs-handeln sind danach geradezu abhängig von einer subjektiven Sinnzufuhr, die durch das professionelle Niveau und die Qualität des Individuums bestimmt ist. Die Ergebnisse unserer Programmanalyse verweisen aber ebenso für die institutionelle Perspektive darauf, dass Profilbildung nur über eine entfaltete subjektive Vielfalt, die professionell rückgebunden ist, gelingt.

Wir unterscheiden zwischen verschiedenen Handlungsformen. Dabei handelt es sich in der Interaktion um ein Tun in Verbindung mit Kommunikation (z. B. lesen, telefonieren, etwas hinbringen, absprechen etc.). Das Oberflächenphänomen einer Absicht wird identifiziert. Es ist nämlich keineswegs unwichtig, ob ich eine Information über das Telefon, in einem persönlichen Gespräch, auf einer Konferenz, schriftlich oder anders vollziehe. Die Stile und Instrumente des Arbeitens, also die Kommunikationsstruktur programmplanerischen und institutionellen Handelns, werden so sichtbar. Der Handlungsinhalt beschreibt bei uns die Botschaft, die mit der Handlungsform transportiert wird. Sie führt zusammen mit der Handlungsstrategie zur Kategorisierung der abgefragten pädagogischen Kompetenz. Das Entscheidungsfeld, die plastische Realisierung werden sichtbar. Das pädagogische Wissen materialisiert sich in der Transportierung der Inhalte und der strategischen zielgebundenen Umsetzung. Bei der Bestimmung der Handlungsstrategie gibt es eine Ziel-Verlaufs-Reaktions-Beschreibung. Das Absichtsvolle und die jeweiligen Brechungen im Prozess werden bestimmt. Worin besteht die intentionale Dimension einer Handlung? Mit dieser Frage wird Luhmann nicht gefolgt, der diese intentionale Dimension auflöst ins wechselseitige Gegenüber und dafür ein symbiotisches organisationstotalitäres Angebot macht. Für ihn gibt es systemische Ziele, eben bürokratisch vorgegebene Verwaltungsabläufe. Aus seinem Interpretationsangebot ist nachzuvollziehen, dass mehrere Personen am Prozess des Zustandekommens und Haltens von Kommunikation beteiligt und die Einzelleistungen nicht mehr zu selektieren sind. Er berücksichtigt aber nicht, dass berufliche Kommunikationsstränge, auch wenn viele an der Leistung beteiligt sind, von einer Ziel- und Sinnzufuhr bestimmt sind, die intentional gewollt sein müssen und nicht passiv durch Umfeldfaktoren vorgegeben werden. Sie bekommen erst die Qualität von Handlungen und können sich als Kommunikation realisieren, wenn sie durch individuelle Kompetenzen und Qualifikationen auch inhaltlich ausgefüllt werden und durch subjektive Deutungen von sozialer Realität komplex nach Wegen des Umsetzens suchen. Hier trägt die individuelle Verantwortung mehr, als von Luhmann beschrieben, sie wird vorschnell ausgeblendet.

Als weiteren Begriff lassen wird das Handlungsergebnis identifizieren, wobei wir nur unterstellen, dass es eine Verbindung von verschiedenen Handlungsergebnissen gibt. Die Handlungsinterpretation gibt Platz für die Sinnzufuhr nicht im Sinne des psychologischen Systems, sondern im Sinne der Handlungsplatzierungen für weitere Anschlusskommunikation. Über die Videoanalyse der beruflichen Fortbildung wird nur der Kommunikationsprozess als Anschlusskommunikation mit unterbrochenen Absicherungen durch Verstehen nachgezeichnet und zirkulär in den kommunikativen Abfolgen rekon-

struiert. Allein über diesen Operationskreis des Mitteilens, Informierens und Verstehens werden unterschiedliche Bezugspunkte der kommunizierenden Parteien sichtbar. Dabei wird nicht auf einen psychisch-operativen Kreis rekurriert, sondern es wird der pädagogische Kommunikationsverlauf in seiner angebotenen Verlaufsstruktur rekonstruiert. Das Ergebnis macht genau die fehlgelaufenen Selektionen sichtbar, die die angebotenen Informationsmodelle als unterkomplex, weil nicht gegenstandsadäquat, sondern fehlselektiert, erkennen lassen.

Wir fragen in unserer Studie: Welche Mechanismen im Alltagshandeln der Erwachsenenpädagoginnen steuern die Programmplanung?

1. Lassen sich Handlungen beobachten und eindeutig charakterisieren und pädagogischen Kategorien zuschreiben?
2. Wie lassen sich Selbst- und Fremdwahrnehmungen an diesem Gegenstand aufeinander beziehen und welche Wirkung zieht ein solcher Forschungsprozess nach sich?
3. Wie ist das Verhältnis von subjektiver Zielbestimmung und dem Verwiesen-Sein auf Unterstützungen und Verstehensprozesse durch andere?
4. Welche Ergebnisse produziert das Programmplanungshandeln?
5. Lassen sich unterschiedliche Profile von Programmen ausmachen? (Dieses wäre ein Beleg für den Einfluss des subjektiven und professionellen Faktors im Programmplanungshandeln.)

Wir können aber auch, wenn wir die Charakteristika des Abstimmungsprozesses nicht global mit zirkulär beschreiben, sondern genauer die immanenten Spielregeln – im Esserschen Sinne – begreifen wollen, nach den Mechanismen fragen, die das Alltagshandeln im Programmplanungshandeln von Erwachsenenpädagoginnen bestimmen. Wie in den Handlungstheorien liegt die wesentliche Schwierigkeit darin, Handlungen und Kommunikation gegeneinander abzugrenzen oder in spezifischer Weise in Beziehung zu setzen. Die Frage des „Wie?“ ist die zentrale Ausrichtung für die Arbeitsplatzanalyse, um die Muster und handlungsimmanenten Kommunikationsprozesse des Programmplanungshandelns zu charakterisieren, also das „Wie“ des Planens. Folgen die Handlungen einer subjektiv bestimmten Zwecksetzung und einer subjektiv formulierten Intentionalität? Folgen sie immanenten Zielsetzungen und immanenten kommunikativen Akten?

### 3. Programmplanung und Bildungsmanagement

Wiltrud Gieseke

#### 3.1 Theoretische Ausgangssituation

Eine Untersuchung zum Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung steht vor der Herausforderung, sich mit dem Untersuchungsgegenstand begrifflich so zu platzieren, dass das Feld, die interpretierenden Erwachsenenpädagogen und auch die aktuellen theoretischen Diskussionsangebote kompatibel sind. Dies ist gegenwärtig deshalb nicht leicht, weil es seit den 90er Jahren eine Akzentveränderung in der Betrachtung der Bildungsarbeit von Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen gibt. Diese Akzentverschiebungen sind aber weniger ein Ergebnis empirischer Forschung und neuer theoretischer Sichten über die Praxisaktivitäten, als vielmehr politischer und gesellschaftlicher Interventionen und Entwicklungen. Sie fordern zu Effizienz und Rationalisierung auf, das heißt zum Sparen insgesamt, da die öffentlichen Gelder knapper werden und die Finanzierungsformen für die Weiterbildung durch eine Vielzahl an Finanzierungsquellen zwar umfangreicher, aber aufgrund der Befristung der meisten Projekte auch labiler und fragiler geworden sind. Schäffter hat eine systemtheoretische Analyse dieser Transformationsprozesse bereits vorgelegt (vgl. Schäffter 1998). Diese Entwicklungen betreffen besonders die berufliche Weiterbildung. Der europäische Sozialfonds spielt für die Finanzierung in der Weiterbildung eine zunehmend größere Rolle; es zeichnen sich gerade auch hier die Bedingungen für neue strukturelle Entwicklungen ab, deren Verläufe bisher schwer abzuschätzen sind.

Zum Beispiel hat sich für das Land Bremen mit seinem hohen Gestaltungsanspruch in der Weiterbildung bei den Auswertungen des Strukturkommissionsberichts (1995) ergeben, dass die Finanzierung von Kursen im Bereich der beruflichen Weiterbildung über AFG-Mittel einen entscheidenden Stellenwert bekommen hat. Die gesetzlich geregelte Finanzierung von Weiterbildung tritt deutlich zurück. Allerdings bleibt die Frage offen, ob neue Förderprogramme und Finanzstrategien entworfen werden, wenn die Finanzströme über AFG-Mittel erst eingedämmt sind (vgl. Strukturkommission Bremen 1995, S. 274ff.).

Faulstich konstatiert in seinen Strukturkommissionsarbeiten für Hessen (1991), dass von einer diffusen, nicht genau zu bestimmenden Zunahme an Weiterbildungsinteressen auszugehen ist. Dabei kritisiert er, dass die Idee vom lebenslangen Lernen bisher nicht zu Ende gedacht wurde. Die Überschneidungen zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung werden zunehmen, auch dieses wird nach Faulstichs Ansicht veränderte Bedarfsermittlungsstrategien nachsichziehen müssen. Er verweist auf die Probleme, situationsgenaue Angebote und Konzepte zu entwickeln. Wesentliche Veränderungen für neue Programmteile gehen von gesellschaftlichen und politischen Initiativen und/oder arbeitspolitisch begründeten Anforderungen an die berufliche Weiterbildung aus (spezifische Weiterbildungsangebote für Frauen, Förderprogramme für Arbeitslose usw.) (vgl. Faulstich u.a. 1991, S. 87ff.).

Ob das Planungshandeln durch Prüfungsordnungen und Lehrpläne oder durch Bestimmungen der Bundesanstalt für Arbeit (bei Teilen der beruflichen Weiterbildung und im Bereich Umschulung) vorstrukturiert wird oder spezifische Angebote in ihrer Struktur durch Projektfördermittel oder durch spezielle „Produkt“-anforderungen von großen Unternehmen bestimmt sind – immer sind jeweils spezifische Nutzungen und Verknüpfungen der Planungsinstrumentarien nötig. Dies ist aber nicht der alleinige Grund, warum immer andere Verknüpfungen eines Instrumentarien-Settings genutzt werden.

Für die Durchführung von curricularen Einheiten, bei denen die an der konzeptionellen Arbeit Beteiligten sich an übergreifende Rahmenbedingungen zu halten haben, kommt dem institutionellen Handeln eine herausragende Bedeutung zu. Das Ziel ist nicht mehr, eine Vielzahl verschiedener kleinerer Projekte planen und durchführen zu können, vielmehr bemühen sich mittlerweile die meisten Weiterbildungsinstitutionen darum, umfassende Qualifizierungsangebote einzuwerben, um dann für einen größeren Zeitraum institutsintern die Konzentration auf das Lehr- und Lerngeschehen möglich zu machen. Allerdings hängt vom Gelingen des Einwerbens von Mitteln häufig genug auch die Existenz der Institution ab, denn die Mehrzahl dieser Einrichtungen arbeitet mit sehr spezialisierten Angeboten. Sie sind dadurch im Grunde nur Transformationsinstitutionen für kurz- bis mittelfristige bildungs- oder konzernpolitische Ziele in der Weiterbildung. Die Spezialisierung richtet sich an den Finanzierungsquellen aus, was wiederum heißt, dass beim Wegfall von Fördermitteln große Teile der Weiterbildung wegbrechen. Wir haben es in hohem Maße mit einer indirekt gesteuerten Weiterbildungspolitik zu tun, die zu generellen neuen Akzentsetzungen und zu einer fragilen Weiterbildungslandschaft geführt hat.

Die Realisierung eines Planungshandelns unter diesen Bedingungen ist – das wird einseitig sein – deutlicher an die Leitung der Institutionen gebunden. Das Image der Institution wird zum entscheidenden Faktor. Befristet arbeitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind hier vorrangig als Dozenten oder als Projektbetreuer tätig. Das Programmplanungshandeln wird unter den veränderten Aufgabenschwerpunkten immer mehr zum Bildungsmanagement. Qualifikationsprofile reagieren bereits auf den vom Arbeitsamt ermittelten Bedarf, da es in der Regel die Teilnehmer zur Verfügung stellt. Neu verhandelt werden muss nur über die Mittel. Dafür sollte die Weiterbildungsinstitution, die hier langfristig erfolgreich sein will, gut durchstrukturiert und gut vermarktet sein. Bereits für das Anwerben der Mittel müssen Qualitätskriterien und ein Qualitätssicherungsverfahren der Institution vorliegen, damit eine pädagogische Gewähr für die Realisierung von bestimmten Bildungskonzepten vorhanden ist.

Gefordert ist eine corporate identity, da es rückbezügliche Anbindungen an eine Professionsstruktur unter Erwachsenenpädagogen der breiten Weiterbildungslandschaft bisher nur in geringem Ausmaß gibt. Jede einzelne Institution muss sich wie ein Unternehmen platzieren. Die Schwäche liegt vor allem darin, dass es keine übergreifenden Verbindungen und Vereinigungen gibt, weil der Zeithorizont solcher Bildungsinstitutionen bisher zu knapp bemessen ist.



Mit diesem kurzen Exkurs sollte gesagt werden, dass die Diskussion um Bildungsmanagement und/oder Programmplanung sich nicht nur mit bekannten oder gar überholten Begriffen befasst, sondern auch eine Veränderung der Institutionen und der Spezifik ihres pädagogischen Planungshandelns in den Blick nimmt. Allerdings steigt bei den knapper werdenden Mitteln auch die generelle offene Planungsaktivität bei vormals vorrangig AFG-geförderten Institutionen. Das Planungshandeln und die dafür notwendigen Instrumentarien gewinnen an Bedeutung.

Nun gibt es aber gleichzeitig Bestrebungen, die betriebsmäßigen Termini mit den entsprechenden Inhalten auch auf die klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen und die beruflichen Weiterbildungsinstitutionen zu übertragen, da sie durch den „neuen Typus“ von Institutionen einen höheren Modernitätsgrad demonstrieren. Dieser Trend hat sich bereits durchgesetzt. Dagegen spricht nichts, wenn die Begriffe wirklich das beschreiben würden, was sie beschreiben wollen. Solange aber die klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen – Volkshochschulen, kirchliche Erwachsenenbildungsträger, Akademien usw. – ein Programm anbieten, das sie in Selbstverantwortung inhaltlich erarbeiten, bleibt die Programmplanung – und als Unterform die Angebotsplanung – ein zentraler Arbeitsschwerpunkt, der spezielle empirische Aufmerksamkeit verdient. An diesen Institutionen realisiert sich die Finanzierung weiterhin über Teilnehmergebühren und öffentliche Gelder als Mischfinanzierung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen vorrangig für die Planung des Angebotes zur Verfügung, und das Ergebnis dieser Arbeit kommt als Weiterbildungsprogramm der Institution auf den Markt. Bildungsmanagement ist unter diesen Institutionenformen nicht das gleiche wie Programmplanung.

Das Nachdenken über Bildungsmanagement und die Ersetzung des Leitungsbegriffs durch den Managementbegriff verweisen auf neue Strukturanforderungen auch in den eher klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen, die noch zur Programmplanung hinzukommen. Die Institutionen sind teilweise unübersichtlich groß geworden, so dass es veränderter Leitungs- oder Führungskonzepte bedarf, um die Strukturen neu zu bündeln. Andererseits haben sich gleichzeitig der Mitarbeitertypus und das Anforderungsprofil an die Institutionen verändert, so dass über Profile der Institutionen, Konzeptionen des internen institutionellen Handelns, Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Nebenberuflichen, den Freiberuflichen und über neue Konzepte der Kursdurchführung nachgedacht werden muss. Bildungsmanagement sorgt also für die Modernisierung der Institutionen und stellt neue Anforderungen an die Programmplanung. Die Leitung nimmt aus der jetzigen Managementdiskussion die ganzheitliche Perspektive auf (vgl. Götz 1997) und präzisiert Umstrukturierungsvorstellungen, um das Profil zu schärfen. Das Planungshandeln, das zu einem bestimmten Programm führt, wird natürlich davon berührt. Es folgt aber eigenen Überlegungen, die mit ihren Ergebnissen dem Bildungsmanagement zur profilbildenden Positionierung als Teilarbeit übergeben werden. Im Verhältnis zur Programmplanung setzt das Bildungsmanagement die institutionellen Maßstäbe, aber Programmplanung geht nicht in dem Bildungsmanagementbegriff auf. Bildungsmanagement strukturiert und kontrolliert die gesamten Vorgänge in der

Institution. Als neue Instrumente dienen hierzu das Controlling, Qualitätssicherungssysteme, Personalentwicklung und Marketingkonzepte. Dagegen liegen die Handlungsanforderungen beim Programmplanen in der Bedarfs- und Bedürfniserschließung, in der Dozentengewinnung, in spezifischer Öffentlichkeitsarbeit, in der Zielgruppenserschließung, einer abwägenden Kostenkalkulation, der Teilnehmeranalyse, der Ankündigung und der Evaluation. Anforderungen, die unter der Leitung des Bildungsmanagements in Abstimmung mit den Programmplanern geleistet werden muss, liegen im kooperativem Management. Dazu gehören Öffentlichkeitsarbeit/Marketing, Qualitätsmanagement und Entwicklung eines internen Organisationssystems/Organisationsentwicklung. Bildungsmanagement nimmt also die Leitung und Führung einer Institution war und strukturiert übergreifend pädagogisch-organisatorische Anforderungen, die nur in Abstimmung mit der inhaltlich-planerischen Arbeit der Programmplanung erfolgen können (siehe dazu Skizze S. 335).

Damit sind einige Anforderungen an Bildungsmanagement benannt. Es gibt aber in diesem Institutionenkontext neue Tendenzen, deren Entwicklungen wiederum nicht abzusehen sind, solange nicht neue, eindeutige bildungspolitische Signale kommen. So versucht eine Tendenz aus dem Modernisierungsprozess, Optimierungsmöglichkeiten in den Institutionen voranzubringen, um die veränderten Anforderungen besser und qualitätssichernder zu erfüllen und finanzielle Einsparungen zu erreichen. Eine bessere Wirtschaftlichkeit ist die Antwort auf das Einfrieren der reduzierten Mittel (vgl. Nuissl 1994). Bei Erhalt der pädagogischen Aufgaben, bei einer Steigerung der pädagogischen Qualität und der geforderten Zielgenauigkeit der Angebote haben sich also die Leistungsanforderungen und die Rationalisierungsmomente gleichzeitig erhöht. Die jeweilige Förderwürdigkeit wird im Sinne von Zielgruppenadäquanz ständig zur Disposition gestellt. Es wird mehr Eigenbeteiligung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erwartet, um für ausgewiesene Zielgruppen genauere sozial abgedeckte Angebote machen zu können (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997). Die Missbrauchsdiskussion wird hier – wenn auch nicht von allen – als Grundlage genutzt, um die Rücknahme öffentlicher Verantwortung zu legitimieren. Das Bildungsmanagement spielt dabei die Rolle als neue Lösungsformel, die notwendigerweise die Aufforderung in sich trägt, diesen Umstrukturierungs-/Transformationsprozess zu gestalten und eine noch stärkere Marktförmigkeit zu erzielen. Ein zusätzliches neues Forschungsfeld in der Weiterbildung ist damit eröffnet. Veränderungen in den Programmplanungsstrategien der anerkannten Weiterbildungsinstitutionen sind hier nur als Anstoß zu neuen Initiativen in der Bedarfsermittlung, in der Strukturierung der Lernkultur, in der Öffentlichkeitsarbeit und in der Organisationsentwicklung zu benennen. Programmplanung, unterhalb der Leitung angesiedelt, bleibt nicht nur wegen des Ausdifferenzierungsgrades der Institutionen ein getrenntes Arbeitsfeld. Ihr Kern ist die Planung und Konstitution von Bildungs-/Qualifizierungs-/Trainings-/Beratungs- und Dialogprozessen vor dem Hintergrund von Trägerinteressen, Nachfrageverhalten, bildungspolitischen Optionen und Finanzierungsmöglichkeiten. Lebensweltliche, regionale Analysen, Trends der Bildungslandschaft, Diagnosen von zielgruppenspezifischen Bildungsdefiziten, Wissens- und Arbeitsmarktentwicklungen steuern die neuen,

komplexeren Anforderungen an die Diagnose- und Entscheidungsfähigkeit der Professionellen. Das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld wird immer stärker mit dem Blick auf die Adressaten strukturiert. Kundenorientierung und Teilnehmerorientierung sind also neu aufeinander bezogen zu definieren.

Programmplanung weist sich nicht mehr allein durch die Didaktisierung von wissenschaftlichen Inhalten aus, sondern hat sich genau durch diese Konzepte von Adressaten- und Teilnehmerorientierung zu einem umfangreichen makrodidaktischen Handlungsfeld entwickelt. Erweitert wird dieser Anforderungsbereich aber noch dadurch, dass es in diesen Institutionen auch um das Anwerben von Qualifizierungsprojekten und um speziell durch den europäischen Sozialfonds geförderte Sonderbildungsmaßnahmen geht. Hier sind bereits die neuen Arbeitsüberlastungen der Institutionen mit komplexen Programmplanungsstrukturen angelegt. Dieser Prozess verschärft sich besonders im kirchlichen Raum noch dadurch, dass nicht nur solche Modernisierungsprozesse notwendig werden, sondern gleichzeitig – bei einem bereits erschreckend geringen personalen Ausbaugrad – weitere Stellen gestrichen werden. Wenn eine Mitarbeiterzahl bei zwei Personen liegt, gibt es keine Differenzierung im Aufgabenfeld mehr, so dass alle Tätigkeiten von allen ausgeführt werden müssen. Eine Vermischung von Managementaufgaben – also Aufgaben der Leitung und Strukturierung der Institution – und dem Programmplanungshandeln setzt ein und lässt sich auch in Alltagsgesprächen nicht mehr auseinanderhalten. Generelle Bedeutungsverluste der Weiterbildung, die gleichzeitig zu einem Zusammenlegen von verschiedenen kulturellen Institutionen führen, verstärken diesen Prozess. Der Weiterbildungsbegriff wird – dies kann man gegenwärtig beobachten – bereits an einigen Orten durch den Kulturbegriff und im betrieblichen Kontext durch den Personalentwicklungsbegriff ersetzt. Beides hat mit der spezifischen Funktionszuweisung von Weiterbildung im regionalen oder im betrieblichen Kontext zu tun. Nuissl erklärt diese Prozesse mit der dienenden Rolle von Weiterbildung (Nuissl 1999).

Darüber hinaus werden finanzielle Mittel eingesetzt, um den gesellschaftlichen Interessen der Bevölkerung zu genügen. Ein Bildungsangebot auch als soziale Verantwortung zu betrachten gilt wieder oder immer noch als unmodern. Das kann man in gleicher Weise von staatlicher und gemeinwirtschaftlicher Vorsorge sagen. Reduktionskonzepte werden durch eine neue Terminologie verdeckt, die möglichst noch verbrämt wird mit ganzheitlichen Ansprüchen, aber letztendlich auf Auflösungs- und Entdifferenzierungsprozesse verweist. Hier ist eine neue professionelle Diskussion gefordert. Denn die Rationalisierungsprozesse gehen zum Teil nicht mehr nur in Richtung Wirtschaftlichkeit, sondern führen auch zu einem neuen reduktionistischen Arbeitshandeln bei der Programmerstellung oder aber zu verschärften Anforderungen an die Mitarbeiter. Auch dies schlägt sich als Bearbeitungsmix von Bildungsmanagement und Programmplanung bereits in der theoretischen Literatur nieder. Diese begrifflichen Unschärfen gegenüber dem Handlungsfeld haben damit zu tun, wenn Praxeologie und theoretische Versatzstücke aus anderen Kontexten miteinander vermengt eine auf das pädagogische Handlungsfeld bezogene Theorie ergeben sollen. Wir werden im folgenden genauer darauf eingehen.

Eine Theorie des Programmplanungshandelns kann einzelne Faktoren benennen, die bei allen Institutionen immer wiederkehren, und sie vermag unter allen institutionellen Bedingungen gleiche oder zumindest ähnliche Arbeitsschritte herauszuarbeiten. Gleichzeitig muss sie aber Grundlagen dafür schaffen, die Abhängigkeitsbedingungen von Finanzierungsquellen und Förderprogrammen für das Programmplanungsverhalten in ihr Kategoriensystem aufzunehmen, da sie sonst eine verschleiernde, ideologische Funktion bekommt.

Bisher sind wertvolle Praxissystematisierungen erarbeitet worden; es fehlen aber noch umfassende empirische Studien zum Programmplanungshandeln und zur entsprechenden Diskussion im Praxisfeld. Hier will die Untersuchung für den kirchlichen Bereich einen Beitrag leisten. In diesem Sinne versteht sich die Studie als theorieerschließende Arbeit. Es liegen aber – und das ist sehr erfreulich – Untersuchungen zu Teilaspekten wie zur Programmanalyse und Ankündigungsauswertung (Nolda/Pehl/Tietgens 1998; Tietgens 1994; Kade 1992; Henze 1998), und zu den Handlungsmustern von Erwachsenenpädagogen (Henze 1998; Gieseke 1989) bereits vor. Vor allen Dingen von diesen Arbeiten und einer gründlichen Auswertung dieser Studien werden neue Impulse für eine Theorie des Programmplanungshandelns und des Bildungsmanagements ausgehen.

Was Programmplanungshandeln als im weitesten Sinne curriculares Planungshandeln in Bildungsinstitutionen ausmacht, wird unterschiedlich interpretiert und folgt unterschiedlichen systemischen Regelungen (vgl. Harney 1998). Tietgens hat einen umfassenden Zugriff für diesen Bereich am Beispiel Volkshochschule vorgelegt, wenngleich sich seine konzeptionellen Absichten keineswegs auf die Volkshochschulen beschränken (vgl. Tietgens 1994).

### 3.2 Theoretische Grundlagen zur Programmplanung

In der folgenden knappen Übersicht zur Literatur über Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement können wir die Diskussionsansätze nicht erschöpfend behandeln. Eine Literaturlauswertung verlangt jedoch vier Sichtungsdurchgänge, um für die empirische Analyse eine theoretische Basis zu haben:

1. Darstellung klassischer theoretischer Entwürfe zum Programmplanungshandeln
2. Aktuelle neue Begründungen
3. Systematisierungsansätze in den Studienmaterialien an einem exemplarischen Beispiel
4. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Programmplanungshandeln – Schwerpunkt Programmanalysen.

Als Einstieg geht es im folgenden um eine definitorische Abgrenzung zwischen Bildungsmanagement, Angebot und Programm.

### 3.2.1 Bildungsmanagement, Angebot, Programm

Der Begriff Programmplanung beschreibt ein pädagogisches Aufgabenfeld und die dazugehörigen Tätigkeiten einer Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitution, um Kurse, Projekte, Diskussionszirkel etc. für Erwachsene oder bereits vorstrukturierte Qualifizierungsgänge für bestimmte Abnehmergruppen aufzubereiten und auf dem Markt anzubieten. Alle Hilfsmittel, Instrumente und Vorgehensweisen zur Realisierung der entsprechenden Bildungsangebote gehen in eine Theorie des Programmplanungshandelns ein. Ebenso gehört zu diesen Überlegungen eine vorausgehende Einschätzung der Adressaten, für die die Programme geplant werden. Das schließt die Reflexion des Programmplanungshandelns, den lebensweltlich orientierten Zugriff, die biographische Dimension und den Krisenansatz als makrodidaktischer Reflexions- und Planungshintergrund mit ein (vgl. Kaiser 1990). Alle Perspektiven führen immer wieder zu neuen planerischen Überlegungen und zur Realisierung von Programmangeboten in einer bestimmten historischen Situation, bezogen auf eine regionale Umwelt und in einer bestimmten Weiterbildungsinstitutionenlandschaft. Programmplanung folgt, wie Kaiser schreibt, „...nicht der Systematik eines Lehrplangefüges, sondern die Handlungsfähigkeit des Adressaten im lebensweltlichen Kontext gibt den Bezug zur Programmplanung ab“ (Kaiser 1990, S. 1). Höffer-Mehlmer verweist darauf, dass Programme zeitliche systematische Strukturierungen aufweisen, die nur unter bestimmten Bedingungen (zum Beispiel untere Mindestgrenze zehn Teilnehmer) realisiert werden können. Unterschiedlichste didaktische Konzepte gehen in das Programm ein und weisen sich in der Ankündigung aus. Die Weiterbildungsinstitutionen haben eine relative Autonomie; allerdings „muss sich das in eigener Regie konzipierte Programm auf dem Weiterbildungsmarkt bewähren“ (Höffer-Mehlmer 1994, S. 631). Höffer-Mehlmer betont – wie auch Siebert und Tietgens – die Bedeutung von Kommunikation, um ein Angebot zu planen und zu realisieren:

„Insofern ist die Planung und Organisation von Programmen auch eng mit der nach außen gerichteten Kommunikation der Weiterbildungsinstitution verbunden. In der Kommunikation mit ihrem Umfeld ist sie Empfänger von Hinweisen darauf, welche Angebote die Chance haben, akzeptiert zu werden. Sie ist Sender, weil sie bemüht sein muss, sich selbst und ihre Arbeit möglichen Interessenten und Zuschussgebern zu präsentieren (vgl. dazu auch Kühlenkamp 1982). Die Bedeutung der Kommunikation mit dem Umfeld zeigt sich vor allem bei Störungen, wenn also am Bedarf vorbei angeboten wird, die Angebote trotz komplementärer Nachfrage nicht angenommen, Zuschüsse verweigert oder gekürzt werden usw.“ (Höffer-Mehlmer 1994, S. 631)

Siebert drückt es so aus: „Die Beschäftigung mit einem Programm der Erwachsenenbildung ist also ein kommunikativer Prozess“ (Siebert 1993, S. 322). Er bemerkt ebenfalls das Fehlen einer Theorie für dieses Arbeitsfeld; nach seiner Interpretation fällt Programmplanung zwischen den Maschen System und Kommunikation der geläufigen Theorie durch. Der Prozess der Gestaltung, des Werdenden, des Sich-Ausdifferenzierens findet keine Theorien, auf die er sich rückbeziehen kann. Tietgens präzisiert, worauf sich die Kommunikation als Mittel von Programmplanung konzentriert:

Programmplanung ist für ihn eine Suchbewegung, ein Prozess des Deutens, der Auslegung von Wirklichkeit (vgl. Tietgens 1992).

Die differenzierteste Arbeit zum Thema haben Arnold und Wiegerling schon 1983 vorgelegt. Hier gibt es bereits auch eine Hinführung zum Begriff Bildungsmanagement.

„Wer heute als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter in einer Einrichtung des Weiterbildungsbereiches beschäftigt ist, gleichgültig ob in kommunaler (Volkshochschule), konfessioneller, betrieblicher oder sonstiger Trägerschaft, ist in der Regel überwiegend mit planerischen und organisatorischen, sogenannten disponierenden Tätigkeiten befasst. Anstelle unmittelbar pädagogischer bzw. andragogischer Funktionen ist sein Berufshandeln durch Funktionen des Bildungsmanagements bestimmt. In seiner Zuständigkeit liegen Planung, Vorbereitung und Präsentation (Werbung, Marketing) der Programmangebote, wobei er je nach Institution auf einen unterschiedlichen Bestand an vorgegebenen Orientierungsrichtlinien, z.B. auf einen kodifizierten Weiterbildungsauftrag, auf institutionsspezifische Zielgruppenpräferenzen o. ä., zurückgreifen kann“ (Arnold/Wiegerling 1983, S. 9).

Die hauptberufliche Tätigkeit eines Erwachsenenpädagogen wird hier als disponierende Aufgabe in Anlehnung an das NRW-Tätigkeitsmodell ausgewiesen. Gleichzeitig wird bereits zu diesem Zeitpunkt die Tätigkeit auch als Bildungsmanagement begriffen.

Am Begriff Angebotsplanung hielt die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE) fest. Die Loseblatt-Sammlung „Die Volkshochschule“, in der das Begriffsrepertoire der Erwachsenenbildung entfaltet ist, hat eine umfangreiche Anzahl von kleinen Artikeln zur Angebotsplanung vorgelegt. Tietgens hat sich für diesen Begriff zumindest noch in den 80er Jahren stark gemacht. Er ging als tragender Begriff in die Hagener Fernstudienbriefe ein und strukturierte einen umfassenden Kursblock. Das Angebot wird hier als Ausdruck des Profils einer Institution, ihrer Ziele und Veranstaltungsformen gesehen (vgl. Tietgens 1982). Angebote werden als institutionenabhängig, teilnehmerabhängig und situationsabhängig beschrieben (a.a.O., S. 129).

„Auf den Tatbestand der gegenseitigen Suchbewegung als Konstitutionsbedingung von Erwachsenenbildung bezogen, heißt das: Nachfrage wird am Modus der Erwartung relevant. Damit wird der interpretative Charakter dessen deutlich, worauf die Suchbewegung des Anbieters zu richten ist, zugleich aber auch, warum das Sich-Verfehlen so häufig ist (Tietgens/Gieseke 1981). Organisiertes Lernen geschieht nicht über Inhalte allein. Es ist auch nicht mit Interaktionsanalysen zu erfassen und zu optimieren. Lernwirksamkeit entsteht mit dem Zusammenwirken beider, mit dem Ineinandergreifen von Inhaltlichem und Interaktionellem. Das Bindeglied, das jedoch von teils subjektiven, teils kollektiven Brechungen durchsetzt ist, stellen die Interpretationsmuster dar, mit denen und für die Verständigung gesucht wird; der Deutungsmusteransatz vermittelt damit auch einen zentralen Ansatz für die Angebotsplanung (Dybowski/Thomssen 1977; Kejcz u.a. 1980). Zugespitzt formuliert: Organisiertes Lernen vollzieht sich im Zusammenspiel von Situationsinterpretationen, in die wieder-

um die Wechselwirkung vom Selbstkonzept des Individuums und Sozialisationserfahrungen eingegangen sind“ (Tietgens 1982, S. 129-130).

Schon bei Erarbeitung des Angebots stellen sich – aus Tietgens' Sicht – makro- und mikrodidaktische Fragen. Die Ausdifferenzierung der Angebote, ihr unterschiedlicher Charakter im von Tietgens definierten Sinne machen es nötig, den Angebotsbegriff in seiner Vielfalt zu erhalten und mit dem Programmbegriff zu einem Oberbegriff zusammenzuführen. Der Angebotsbegriff bleibt der konzeptionellen Arbeit am einzelnen Projekt oder an einem Curriculum vorbehalten, das sich auf dem Markt präsentiert, während das Programmplanungshandeln bereits die Realisierung und Koordinierung der Vielfalt im Blick hat. Gegenwärtig hat darüber hinaus der Begriff Angebot eine Diskreditierung im politischen Raum zu verarbeiten, da angebotsorientierte Weiterbildung polarisierend gegen selbstorganisiertes und erfahrungsoffenes Lernen gesetzt wurde, um Deinstitutionalisierungsprozesse mit dem Anschein des Modernen, Progressiven vorzubereiten. Neoliberalistische Konzepte, so die Absicht, sollten in die Weiterbildung Einzug halten. Allerdings geht diese Phase jetzt zu Ende. Dafür wird der Begriff Bildungsmanagement nicht mehr ausschließlich für Leitungs-, Strukturierungs- und Organisationsaufgaben einer Weiterbildungsinstitution benutzt. Bildungsmanagement bezeichnet also nicht nur in diesem Sinne verstandene Führungsaufgaben, sondern wird als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungsfelder gebraucht. So spricht man von Lehr-/Lernmanagement und operativem Management, letzteres bedeutet im wesentlichen Programmplanungshandeln. Decker (der diese Unterscheidung von Merk übernimmt) spricht in diesem Kontext von Konzept- und Programmmanagement oder dispositivem Management, wobei Management als das Gestalten und Steuern von Prozessabläufen definiert wird (vgl. Decker 1995, S. 32). Insofern sind komplexe kommunikative Austauschprozesse im sozialen Umfeld zur Strukturierung von Angeboten natürlich Prozessabläufe. Die umfassende Definition ist danach:

„Bildungsmanagement = Gestalten und Steuern von persönlichen, betrieblichen, von sozialen, kulturellen und organisatorischen Entwicklungs-, Qualifizierungs- bzw. Lernprozessen. Aus- und Weiterbildner werden zu Managern der Qualität, von persönlicher Entwicklung, von Qualifikation und Verhalten, von organisatorischer Gestaltung“ (Decker 1995, S. 33).

Die Diskussion ersetzt den Handlungsbegriff durch den Managementbegriff. Was dies theoretisch bedeutet, könnte noch von Interesse sein (a.a.O., S. 37ff.).

In die Nutzung des Managementbegriffes für das Programmplanungshandeln geht der Anspruch von kontrollierender Gestaltbarkeit, von Machbarkeit, von Konstruktion, von Steuerbarkeit ein – das Denken in „wenn“ und „dann“ – von Optimierungsprozessen und Lenkbarkeit. Bildungspakete werden gekauft; das Angebot ist zu einer funktionalen Gestalt, eben zum Produkt, geworden, das vom Kunden konsumiert werden kann. Rationalisierungs- und rasche Optimierungsphantasien gehen zusammen und suggerieren dem Individuum, dass es sich qualifizieren will, Kompetenzen verstärken will, sich verändern will, kommunizieren und verstehen möchte. Bildung wird nicht mehr als Träger von Sinnstiftung verstanden. Es wird vom Abnehmer „des Produktes

Bildung“, nicht von dem Lernenden her gedacht. In der Dienstleistungsgesellschaft werden die Bildungsinstitutionen zu Betrieben oder Unternehmen, da die betriebswirtschaftliche Perspektive als Totalitätsbegriff für das System Weiterbildung benutzt wird und die Pädagogen mit einer Übernahme der betriebswirtschaftlichen Kategorien den Weg für diese Perspektive ebnen. Damit werden die Aneignungsprozesse und die dazugehörigen Planungsprozesse aber nicht mehr als wechselseitige Prozesse betrachtet. Ein ganzheitlicher Ansatz, der mit dem Anspruch an hohe Gestaltung und Rationalisierung einhergeht, zielt darauf ab, die Widerständigkeit von Bildung gleichzeitig zu binden und zu integrieren. Momente von Freiheit, Bindung, Verbindung, Abhängigkeit in Bildungsprozessen sowie die veränderten Wirkungen müssten unter diesen Bedingungen neu diskutiert werden. Die Ganzheitlichkeit hat also durchaus ihre Ambivalenzen. Damit ist keineswegs eine betriebswirtschaftliche Betrachtung von Bildungsinstitutionen in Frage gestellt, es geht nur darum, ob Pädagogen diese Perspektive als ihre eigene übernehmen sollten. Eine gelungene Interdisziplinarität setzt dann ein, wenn sich die jeweiligen Vertreter über den gemeinsamen Gegenstand aus ihrer jeweiligen Perspektive produktiv verständigen können. Beobachten können wir aber eher eine Vereinleibung.

Es wird nach allgemeinen Einschätzungen nur noch wenige Jahre dauern, bis sich alle dieser eher betriebswirtschaftlichen Sprache bedienen. Wir holen uns dann unser Weiterbildungsprodukt ab, die Selbstfunktionalisierung wird in diesem Sinne fortgeschrieben. Es wäre, spitz gesagt, doch nur klug, diese Wende schnell mitzuvollziehen – dies ist an den Erziehungswissenschaftlern/Erwachsenenpädagogen zu beobachten –, um nicht als Modernisierungsblockierer dazustehen oder gar als rückständig zu gelten. Reflexive Kompetenz für eine neue, distanzierte Einschätzung der veränderten Situation und der daraus ableitbaren empirischen Ergebnisse wäre aber das, was aus meiner Sicht unserer Disziplin neues Ansehen bringen würde, nicht die bloße Adaption von Konstrukten aus anderen Teildisziplinen. Mir scheint, in den Begriffen wird dokumentiert, welchen Betrachtungsperspektiven man die größte Erklärungskraft unter dem Zeitgeist zutraut. Die erwachsenenpädagogische Sicht kann nicht eine rein betriebswirtschaftliche sein, genauso wenig wie sie diese mit abdecken kann. Es gibt auf das gleiche System differenzierte Betrachtungsperspektiven aus den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen. Von einer erziehungswissenschaftlichen Theorie kann nicht erwartet werden, zu einer guten ökonomischen Lage des Systems beizutragen. Wohl aber kann man erwarten, dass Erwachsenenpädagogen die erziehungswissenschaftlichen, speziell die erwachsenenpädagogischen Perspektiven auf diesen Gegenstand präzisieren, um dieses Handlungsfeld als pädagogisch zu identifizieren. Das heißt: Es wird danach gefragt, wo erziehungswissenschaftliche Tatbestände verhandelt werden, welche planerischen, organisatorischen, vermittelnden, beratenden und kommunikativen Prozesse bzw. Absichten mit Bildung und Aneignungs- und Entwicklungsprozessen von Individuen verbunden sind. Vor diesem Hintergrund scheint eine Begriffsdifferenzierung für drei Aufgabenfelder nötig zu sein, und zwar eine Differenzierung entsprechend den Handlungsfeldern zwischen Bildungsmanagement, Programmplanungshandeln und Angebotsentwicklung. Überschneidungen im konkreten Tun als

Folge von Geldknappheit mit Konsequenzen für die Personalausstattung sind kein Grund, unterschiedliche Bearbeitungsformen zu vermischen, es sei denn, man findet in der Tat einen besseren Begriff für dieses Handeln, der den veränderten Planungsstrukturen bei den unterschiedlichen Institutionstypen eher gerecht wird.

Im folgenden wird eine Auswahl an Literatur zum Thema Programmplanung ausgewertet. Die Auswahl erfolgt vor dem Hintergrund, theoretische Grundlagen für die begriffliche Präzisierung zur Verfügung zu haben.

### 3.2.2 Klassische Ansätze zur Programmplanung

Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE) hat den Begriff Angebot in den Mittelpunkt des Planungshandelns in den Volkshochschulen gestellt. Der Begriff und die darin enthaltenen Vorstellungen beschreiben „das Profil einer Institution ... deren Ausprägungen vor allem von den Funktionszielen und den Veranstaltungsformen bestimmt sind“ (Tietgens 1982, S. 122). Die Begründung wendete sich gegen Argumentationen, die ein Planungshandeln in der Erwachsenenbildung negieren. Gleichzeitig setzt Tietgens sich mit Kritikern des Marktbegriffs auseinander. Es ist die Ironie einer kurzen Zeitgeschichte, dass diejenigen, die ihn damals als Marktpologeten angeprangert haben, heute einer wesentlich radikaleren Marktsituation durchaus offen gegenüberstehen, während Tietgens eine relative Marktabhängigkeit nach wie vor vertritt, aber heute die neoliberalistische Marktförmigkeit kritisiert. Als zentralen Begriff der Angebotsplanung nennt Tietgens die „Passung“: „... wenn eine Intention zum Weiterlernen und ein vorbereitetes Angebot für ein Weiterlernen zur Passung gelangen“ (Tietgens 1982, S. 128). Dabei wird dieser Prozess durch gegenseitige Suchbewegungen erreicht.

Seine daran anschließenden Ausführungen zum organisierten Lernen machen deutlich, dass sein Angebotsbegriff sowohl makro- als auch mikrodidaktische Probleme umfasst. Für die Angebotsplanung unterscheidet Tietgens drei Bedingungsfaktoren, die zu berücksichtigen sind:

- a) Institutionenabhängigkeit
- b) Teilnehmerabhängigkeit
- c) Situationsabhängigkeit.

Zu a) Erwachsenenbildung ist abhängig von Trägerinteressen und -bedingungen, dies macht die spezifische bildungspolitische Beeinflussbarkeit dieses Feldes aus.

Zu b) Die Institutionen sind genötigt, Teilnehmer zu erreichen. Darin liegt Tietgens zufolge das Prinzip der Freiwilligkeit der Adressaten. Der Anbieter ist von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abhängig und hat diese zu motivieren.

Zu c) Bei der Situationsabhängigkeit geht es Tietgens zufolge darum, inwieweit sich Lernprozesse, wenn sie auf Lebenszusammenhänge eingehen, von der „Komm“- zur „Geh“-Struktur entwickeln müssen. Im Kontext von Situationsbezogenheit diskutiert er auch die These vom Anschlusslernen.

Die verbreitetsten Arbeiten zum Programmplanungshandeln mit Akzentsetzung auf die Bedarfserhebung und geschlossene Curriculumplanung wurden Ende der 70er Jahre von Schlutz und Siebert veröffentlicht. Sie sind im Kontext von Studienmaterialien erarbeitet worden (Schlutz 1991, Siebert 1991). An anderer Stelle soll genauer darauf eingegangen werden. Diese ersten Arbeiten zum makrodidaktischen Planungshandeln und zum Programmplanungshandeln werden in dem Buch von Arnold/Wiegerling (1983) zusammenhängend vorgestellt. Die Autoren liefern eine umfassende Überblicksdarstellung für die 80er Jahre. Die Bedarfskategorie wird problematisiert und neu platziert. Bildungsbedarfe sind nach Arnold nur zu verstehen unter Berücksichtigung des Klienten, des Systems und des Wertebezugs (a.a.O., S. 34). Bedarfe sind also nicht unmittelbar empirisch zugänglich; sie müssen ausgehandelt, diskutiert, theoretisch und empirisch abwägend begründet werden.

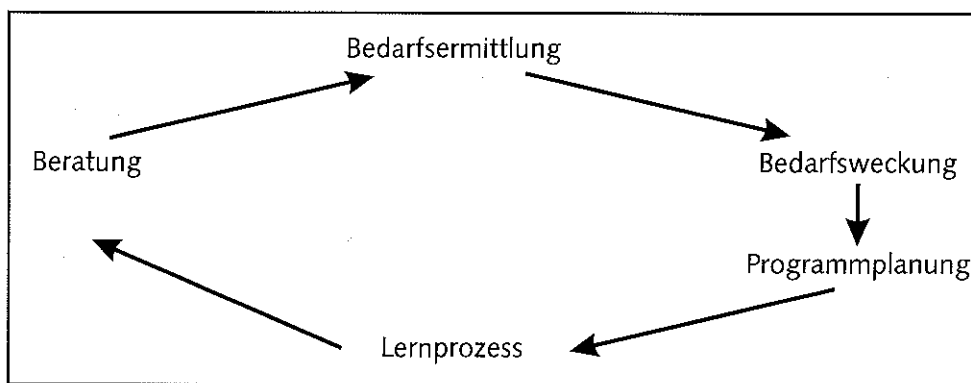
Arnold/Wiegerling stellen u.a. folgende Verfahren – dort Strategien genannt – der Programmplanung vor:

- Angebotsvergleich und Teilnehmerstatistik auswerten,
- didaktische Lebensweltanalysen,
- Beratungskontakte als Planungsressource,
- Übernahme curricularer Planungsinstrumente,
- Zielgruppenentwicklung.

Die konzeptionelle Anlage des Textes arbeitet mit einem Planungsansatz; dabei greifen die Autoren auf Kühlenkamps Entwurf einer Programmplanung zurück mit dem Ziel, Bildungsdefizite flächendeckend und bedarfsdeckend zu beantworten (Kühlenkamp 1982). Dieser Ansatz, curriculares Planungshandeln entlang von Bildungsdefiziten zu begründen, erweitert sich in den 80er Jahren und geht so in das Konzept der Programmplanung von Arnold/Wiegerling ein, das auch die soziale Rückbindung von Bildungsinteressen und Bildungsbedarf mit in den Blick nimmt. Deshalb arbeiten die Autoren – bezugnehmend auf Siebert – die Bedürfnisse heraus und stellen dem planerischen Durchgriff die Berücksichtigung einer Interessen- und Erfahrungsartikulation zur Seite. Für die Bedarfserhebung im betrieblichen Kontext verweisen Arnold/Wiegerling auf entsprechend deduzierte Defizitmodelle, betonen aber auch hier als fortgeschrittenere Strategie die Rückbeziehung auf den Teilnehmer. Bei der Darstellung der Instrumente zeigt sich, dass die gleichen Instrumente auch in den Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen ausgemacht wurden, nur dass hier die Verwendungszusammenhänge unmittelbarer, deutlicher in den Vordergrund treten. Bei den Verfahren und Instrumenten bleibt es den Planern überlassen, wie weitgehend sie sich empirischer Instrumente bedienen und ob sie systematisch vorgehen können. Die Regel in der Praxis wird sein, dass die Materialien und Unterlagen, Gespräche und Kursberatungen immer nur cursorisch ausgewertet werden.

Von Untersuchungen aus der Wissenschaft erwartet man differenziertere Vorgehensweisen. In diesem Sinne stellen Arnold/Wiegerling auch Arbeitsweisen vor, wie For-

schungsliteratur – so bei der didaktischen Lebensweltanalyse und Zielgruppenarbeit – herangezogen werden kann. Für die Nutzung der Planungsinstrumente sehen sie vor allen Dingen einen folgenden Zirkel:



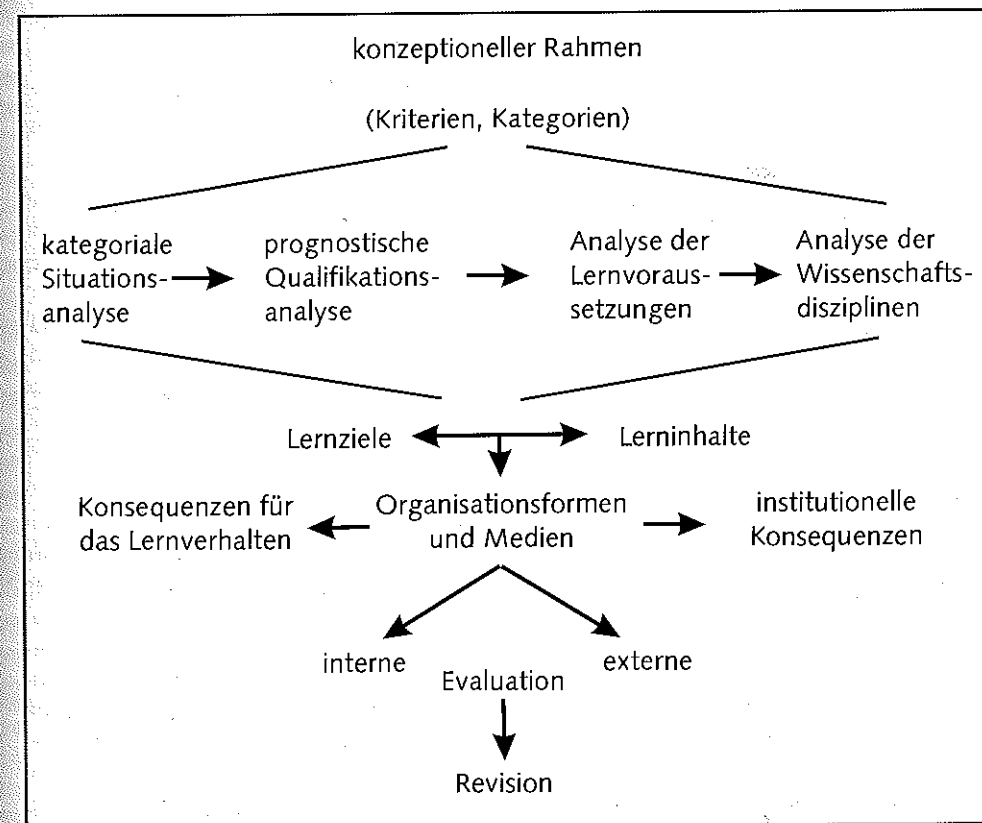
(Arnold/Wiegerling 1983, S. 62)

Die besonders in diesem Ansatz herausgestellte beratende Betreuung der Kursteilnehmer auch während des Kursverlaufs, um Informationen für den Planungsprozess zu erhalten, setzt neue Akzente für die makrodidaktische Planung.

Zu Recht wird dieser Ansatz als dialogische Bedarfsanalyse von Arnold noch einmal mit vorgestellt (Arnold 1995). Die Curriculumtheorie von Siebert, transformiert auf die Erwachsenenbildungssituation, bleibt dabei seltsam unintegriert im Kontext des Programmplanungshandelns (vgl. Siebert 1980 und 1982). Dies mag daran liegen, dass die Curriculumarbeit eher eine Stufe tiefer auf der Angebotsplanungsebene angelegt ist: Sie verbindet Situationsanalyse, Qualifikationsanalyse und Zielbestimmung unmittelbar mit der unterrichtlichen Kursplanung. Der Planende ist hier auch der Lehrende. Für geschlossene, langfristige Angebotspakete wie in der beruflichen Bildung könnte man dieses Konzept neu aktivieren, besonders dann, wenn es um übergreifende Kompetenzbestimmungen für eine Vielzahl von ähnlichen Berufsfeldern geht, die durch die technischen Entwicklungen eine immer größere Ähnlichkeit bekommen.

Die in den 90er Jahren vernachlässigte Wissensdimension in der bildungspolitisch angestoßenen Diskussion unterstützt die Hinwendung zu bereits vorhandenen Kompetenzen und alltäglichem Lernen. Fast unbemerkt verbreiten sich neoliberale ökonomische Konzepte, die die Schere zwischen arm und reich auch in der Bildung immer größer werden lassen. Transportiert auf die Bildungsregularien heißt dies: Es genügt, wenn es wenige hochqualifizierte, systematisch ausgebildete Eliten gibt, während die Masse der Bevölkerung sich auf das schnelle, regulierende Lernen am Arbeitsplatz zu konzentrieren und sich damit zu begnügen hat.

Damit sollen arbeitsplatznahe Bildungsansätze nicht diskreditiert, sie können aber nicht generell als strukturierendes Konzept für Erwachsenen- und Weiterbildung herangezogen



Flussdiagramm (Siebert 1980, S. 19)

gen werden. Erfahrungsbezogenes Lernen findet jeden Tag statt, es geschieht zwangsläufig und lässt sich nicht verhindern.

Ein weiterer Schritt in den Arbeiten zum Programmplanungshandelns wird eingeleitet durch Diplom- und Doktorarbeiten, die zu diesem Thema besonders an der Universität Münster (Lehrstuhl: J. Weinberg) entstanden sind. Sie stellen keine Ideensammlungen und keine Instrumente zur Verfügung, sondern erschließen sich empirisch durch Befragung oder systematische Praxisauswertung das Feld der Programmplanung innerhalb einer Institution.

Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu Freizeitverhalten, Kontaktverhalten und Kontaktproblemen einzelner Individuen stellt Pfeiffer sein Konzept einer adressatenorientierten Programmplanung vor. Der Bezugspunkt für seine Reflexionen ist eine mittelstädtische Volkshochschule. Planungsüberlegungen nehmen hier ihren Ausgang von der potentiellen Zeitressource möglicher Adressaten und ihrem Kontaktmangel. Angedacht ist zumindest die Teilnahme an Erwachsenenbildung als Kompeten-

sation von Einsamkeit, als Möglichkeit der Kontaktsuche, als Alternative zum Fernsehverhalten, als Alternative zum Leben zwischen Konsum und Leistung. Pfeiffer veröffentlichte diese Studie 1989; inzwischen hat sich die Diskussion von diesem Gegensatzdenken entfernt und verbindet erlebnisorientierten Konsum mit Kompensationsbedürfnissen zu den Anforderungen im Arbeitsalltag.

Gerhard hat 1992 einen systematisierten Ansatz zur Bedarfsermittlung vorgelegt. Man kann diesen Ansatz als systematische Praxishilfe verstehen; er selbst spricht hier von Handreichungen. Letztlich stellt sein Band begründete Leitfäden zur Verfügung. Es wird erarbeitet, wie und mit welchen Instrumenten eine zügige Erhebung des Weiterbildungsbedarfs möglich ist. Dabei unterscheidet er Analyseverfahren wie Medienanalyse, Angebotsanalyse, Qualifikationsanalyse, Absolventenbefragung etc. und kommunikationsorientierte Verfahren wie Expertenratings, projektbezogene Kooperationen, angebotsbezogene Kommunikation mit Teilnehmern und Dozenten. Beispiele für die Umsetzung der verschiedenen Verfahren werden aus allen Bereichen der Weiterbildung herangezogen.

Waren die 70er und 80er Jahre noch durch ein Interesse an Planbarkeit und an deduzierenden Ableitungen gekennzeichnet, so kündigen sich seit Mitte der 90er Jahre deutliche Verschiebungen an. Es wird Abschied genommen von bedarfsinduzierenden Qualifizierungsmaßnahmen über Weiterbildungsangebote, und es setzt sich eine Tendenz zur Kompetenzbestätigung als Lernform durch. Dieses scheint eine vorübergehend richtige Strategie in den Arbeitslosenhochburgen, vor allem in den neuen Bundesländern, zu sein. Besonders begleitendes bestätigendes Lernen, Selbstaktivität, um die eigene Kompetenzvielfalt zu sichern, macht Bildung ja zu einer integrierenden, begleitenden Aktivität im Zusammenhang kultureller oder anderer Selbsthilfeaktivitäten. Kommunikationsorientierte Verfahren, wie Gerhard sie nennt, oder dialogorientierte Verfahren (nach Arnold/Wiegerling 1983) scheinen hier am ehesten weiterzuführen.

Der Diskurs zur Programmplanung geht in zwei Richtungen. Es zeichnet sich seit Beginn der 90er Jahre ein Professionalitätsschub durch mehr und umfangreichere empirische Untersuchungen über Weiterbildungsprogramme und zum Programmplanungs-handeln ab. Gleichzeitig öffnen sich Programmplanungsstrategien neuen Innovationen über Organisationsberatung. Nachhaltig sind aber die Einflüsse durch notwendige Sparmaßnahmen, weil die Gelder für die Weiterbildung knapper werden. Rationalisierungsmaßnahmen mit einem deutlichen Interesse an Leitungsverhalten, am Management einer Bildungsinstitution nehmen – wie bereits beschrieben – zu. Die Weiterbildungsinstitutionen werden noch mehr als bisher auf den Markt verwiesen; die Adressaten sind weniger als Teilnehmer, sondern als Kunden im Visier. Rationalisierungsnotwendigkeiten führen dazu, dass Programmplanungs-handeln aus betriebswirtschaftlicher Perspektive neu zu akzentuieren ist oder zumindest die Akzente anders zu setzen sind. In den Großunternehmen wird der Bildungs- und Lernbegriff hauptsächlich durch den Entwicklungsbegriff ersetzt. Aber auch hier gibt es inzwischen wieder neue, reaktivierende Akzentsetzungen. Diese Prozesse werden auf bildungspolitischer Ebene durch Evaluation und Strukturierungskommissionen in den Bundesländern eingeleitet. Faulstich (Faulstich u.a. 1991) berichtet in seinem hessischen Gutachten

über eine mittlere Systematisierung der Weiterbildungslandschaft. Im Bremer Gutachten (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995) geht es um eine Bestandsaufnahme und Neustrukturierung bei Fehlentwicklungen, dagegen weist der finanzielle Druck im Evaluationsbericht von NRW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997) bereits darauf hin, dass die institutionelle Struktur aufgefangen werden muss. Dieser Bericht stellt im Sinne der hier dokumentierten Entwicklung eine Zäsur dar. Der De-Institutionalisierungsprozess wird einerseits gestoppt, gleichzeitig aber sind die Institutionen stärker und schärfer aufgefordert, sich den neuen Lernanforderungen und neuen Qualitätssicherungsverfahren zu öffnen, neue Planungsinstrumente zu erarbeiten und das Programmangebot generell nach verschiedenen Zielgruppen neu zu strukturieren.

Interessant ist, dass diese Entwicklungen ungefiltert in die erwachsenenpädagogischen Theorien zum Programmplanungs-handeln eingehen und sich vor einem veränderten theoretischen Hintergrund verbinden, der sich verabschiedet hat von einer politischen Betrachtung dieser institutionellen Entwicklung. Die konkreten bildungspolitischen Einflüsse auf diese Prozessentwicklungen und Transformationsprozesse werden nicht mehr thematisiert.

### 3.2.3 Neuere Begründungen zur Programmplanung in den 90er Jahren

#### 3.2.3.1 Didaktisches Handeln (Horst Siebert)

In seinem Buch „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ (1996) löst Horst Siebert die Konstrukte der didaktischen Theoriebildung aus ihrer bisherigen Systematik. Er benutzt gleichzeitig seine bisherigen wissenschaftlichen Zugänge zum Programmplanungs-handeln. Programmplanung erscheint in seiner Systematik unter Angebot und Nachfrage und unter didaktischen Handlungsfeldern. Sie wird im Text als Fachbereichsdidaktik besprochen.

Die Bildungsbedürfnisse sind „Dreh- und Angelpunkt“ (Siebert 1996, S. 53) didaktischen Handelns. Damit will Siebert aber nicht einer Gefälligkeitspädagogik das Wort reden. Er analysiert die Motivstruktur des Weiterbildungsverhaltens und präzisiert die Frage, warum ein gesellschaftliches Problem didaktisierbar ist, das heißt, lernend bearbeitet werden kann. Für den lernenden Umgang z.B. mit politischen Problemlösungen sind Ambiguitätstoleranz, Urteilsvorsicht und eigene Betroffenheit zuzulassen. Gleichzeitig ist die Medienberichterstattung kritisch zu analysieren, erschließende Leitfragen sollten angeeignet und eigene Handlungsmöglichkeiten beurteilt werden (vgl. a.a.O., S. 63-64).

Für die Programmplanung im engeren Sinne geht Siebert vom Bedingungsfaktoren-Dreieck „Organisationsziele – Bedürfnisse der Adressaten – gesellschaftlicher Bedarf“ aus. Dabei wiederholt er die von ihm unter anderem schon 1982 in die Diskussion eingebrachten Polaritäten, zwischen denen sich Erwachsenenbildung auszubalancieren hat:

- Aktualität vs. Kontinuität
- Nachfrageorientierung vs. Frühwarnsystem
- Offenheit vs. Zielgruppenarbeit
- Fachorientierung vs. Lebensweltorientierung
- Grundangebot vs. Vielfalt
- Bildungsgesamtplan vs. okkasionelle Bildung
- Versäulung vs. Entgrenzung.

In seiner Darstellung der didaktischen Handlungsfelder finden sich solche, die man dem Programmplanungshandeln zurechnen kann, wie Ankündigungstexte, Planungs-Checklisten, Veranstaltungszeiten und -dauer, Lernorte, Lernräume, vielleicht auch noch der Kursabbruch. Dabei kontrastieren die Ausführungen zu den Ankündigungstexten in diesem Band mit seinen Ausführungen von 1998. Die konstruktivistische Perspektive im Sinne von „Es bringt nicht viel, Ankündigungen mit einem bestimmten Anspruch zu formulieren“, hat sich bei ihm radikalisiert. 1996 waren im Text noch Checklisten aufgenommen, um die Ankündigungstexte zu optimieren.

Insgesamt kündigt Horst Siebert einen Auflösungsprozess bisher sich ausdifferenzierenden erwachsenenpädagogischen Denkens zu dieser Frage an. Er löst die erarbeitete Systematik, die der Programmplanung einen bestimmten Platz zuweist, auf und legt die einzelnen Bausteine nebeneinander, ohne Verbindungslinien oder Beziehungen aufzuzeigen. Die inhaltlichen Substrate der einzelnen Handlungsbausteine weisen aber entweder abwägende differenzierte Diskurse auf oder nützen Teilmodelle seiner bisherigen Arbeit zu diesem Thema.

Neue inhaltliche Impulse für theoretische Überlegungen in diesem Handlungsfeld oder eine veränderte Platzierung der Instrumente sind hier noch nicht das Thema. Eher spielen die Instrumente eine nachgeordnete Rolle; besonders im Band von 1998 wird selbst das spezifische Kommunikationsangebot in den Ankündigungstexten zurückgenommen. An vielen Stellen macht dieser neue Didaktikband die besagte auflösende Rückentwicklung mit wenig neuen Akzentsetzungen deutlich, obwohl er in seiner Facettenvielfalt für die Lehre eine wichtige Rolle spielt.

### 3.2.3.2 Bildungsmanagement (Richard Merk)

Auf die berufliche Weiterbildung orientiert, aber theoretisch sowohl die Erwachsenenbildung als auch Weiterbildung und Personalentwicklung umfassend, wird bei Merk als tragender Begriff für ein neues Selbstverständnis der Managementbegriff eingeführt (Merk 1992).

Weiterbildungsmanagement wird dabei definiert als „... die Analyse und Vorbereitung, die Planung und Organisation, die Entscheidung und Durchführung sowie die Wir-

kungskontrolle von Bildungsmaßnahmen. Weiterbildung ist auf eine konsequente Nachfrageorientierung hin auszurichten. Qualität und Beratung sind unabdingbar bei einem so erklärungsbedürftigen Produkt wie Weiterbildung“ (Merk 1992, S. 8).

Dabei unterscheidet Merk zwischen strategischem, operativem und funktionalem Management.

- Das strategische Management zielt auf Marktgewinnung und Finanzwirtschaft. Ein Teil der zur klassischen Programmplanung gehörenden Marketingtätigkeit, Werbe- und Öffentlichkeitsarbeit ist hier untergebracht.
- Im operativen Management sind das gesamte planerische Handeln und Unterrichtshandeln zusammengefasst.
- Das funktionale Management beschäftigt sich mit den selbstreflexiven, strukturierenden und intern qualifizierenden Momenten. Für diese Strategie wird der Professionalisierungsanspruch auch als notwendiges strategisches Instrument zur Sicherung lernfähiger Organisationen beibehalten.

In diesem Ansatz werden keineswegs bildungstheoretische Prämissen aufgegeben, sie werden nur einer neuen Koppelung mit betriebswirtschaftlichen Fragestellungen zugeführt. Die wesentlichen Schwerpunkte des Programmplanungshandelns finden sich aber im Handlungssegment operatives Management wieder. Der Angebotsbegriff ist ersetzt worden durch Konzept- und Produktentwicklung. „Aber auch hier geht es um Ausloten der Marktanteile, aber ebenso werden konkrete Anforderungen an die Formulierung einer Bildungsveranstaltung gestellt“ (Merk 1992, S. 111ff.).

Die Bedarfs- und Bedürfnisdiskussion und die Vorstellung verschiedener Anforderungen für den gesamten didaktischen Handlungsprozess bis zur Interaktionsanalyse werden mit einem Rückgriff auf die gesamte Literatur der Erwachsenenbildung der letzten 20 Jahre geleistet. Jeder, der im Praxisfeld erwachsenenpädagogische Strukturierungshilfe sucht, kann sie hier also unmittelbar finden, wenn er die strukturgebundenen Oberbegriffe akzeptiert.

In dem 1993 veröffentlichten Band „Kommunikatives Management“ arbeitet Merk den Aspekt kommunikativen Handelns für professionelle Kommunikation heraus und referiert dabei explizit die professionalitätsorientierte Diskussion aus der Erwachsenenbildung. Programmplanungshandeln, Programmablaufplanung bis zur Lehrkräfteeinstellung etc., alle Aufgaben, die in einer klassischen Erwachsenenbildungsinstitution dem hauptberuflichen Mitarbeiter obliegen, sind hier ausgewiesen und werden dem Seminarleiter als Aufgabe zugeordnet. Der Trainer bzw. Dozent werden in der klassischen nebenberuflichen Tätigkeit platziert (Merk 1993, S. 55ff.). Interessant an diesem Band ist, dass der Bildungsmanager in dieser Struktur für die Organisation, die betriebsinterne (in den Unternehmen) Darstellung der Weiterbildung sowie für die Kostenanalyse zuständig ist. Ebenso wird für die Professionalitätsdiskussion die Unterscheidung (vgl. NRW-Planungskommission 1972) zwischen Dispositions- und Lehrfunktionen übernommen. Merk erweitert für den Bildungsmanager die Dispositions-



aufgaben, jedoch durch den Umkehrschluss, dass die Dispositionsfunktionen sowohl auf Leitung, Organisation, Planung als auch auf Beratung und Auswertung bezogen sind (vgl. a.a.O., S. 67).

Es gibt inhaltliche und pragmatische Argumente dafür, warum sich die Überschneidung von Leitungsfunktionen einer Bildungsinstitution und dem Planungshandeln in der begrifflichen Darstellung so häufig wiederholt und gleichzeitig doch das Trennende sichtbar wird. Ein pragmatisches Moment ist, dass das makrodidaktische, planerische und strategische Handeln häufig nicht als pädagogisches Handlungsfeld begriffen wird. Es wurde in allen Diskussionen, in denen HPM selbst ihre Tätigkeit als Organisationshandeln beschreiben, missverstanden (siehe auch Gieseke 1989) und bekommt durch die Zuschreibung, dass es sich um Managementtätigkeiten handelt, ein ausgeprägteres Profil. Die für diesen Bereich passenden Begriffe fügen sich zugleich in eine Zeitentwicklung ein. Dieser Zugriff greift aber aus pragmatischer Perspektive zu kurz. Eher ist es so, dass die überwiegende Zahl der Weiterbildungsinstitutionen vom Markt lebt, dass sich dadurch das Leitungsverhalten im Sinne von strategischem Management gewandelt hat und die relative Selbständigkeit erwachsenpädagogischen Planungshandelns zurückgegangen ist. Daher entwickelt sich eine größere Nähe, aber auch eine gewisse Abhängigkeit zur Leitung der Bildungsinstitution, das heißt also: zum Bildungsmanagement. Andererseits – oder ergänzend dazu – überschneiden sich die Aufgabenbereiche genau dann stärker, je weniger breit die Angebotspalette und je enger die Personaldecke in den Weiterbildungsinstitutionen ist.

Das Konzept Bildungsmanagement, das bei Merk konzipiert wird, lässt deshalb für das makrodidaktische Handlungsfeld Programmplanung eine Leerstelle, da er selbst diese Anteile dem operativen und strategischen Management zuordnet, andererseits aber in seinem Buch „Kommunikatives Management“ diesen Bereich gleichzeitig mit der klassischen Begrifflichkeit breit entwickelt und behandelt (vgl. Merk 1993, S. 69ff.).

Schäffter sieht in der Nutzung des Managementbegriffs nicht nur eine Modernisierungswelle durch betriebswirtschaftliche Prämissen, sondern eher einen Versuch der Abgrenzung gegen bildungspolitisches Durchregieren im Bildungshandeln der Institutionen (1998). Andererseits ist es vielleicht nicht hilfreich, die bildungspolitische Linie durch eine alleinige Marktperspektive zu ersetzen. Auch hier bewegt man sich im ideologischen Feld.

Schiersmann u.a. (1998) behalten in ihrer empirischen Institutionenanalyse der Familienbildungsinstitutionen die Unterscheidung zwischen Programmplanung und Aufgaben des Bildungsmanagements bei. Dabei können sie mit ihrer Studie belegen, welche Aufgaben, die dem Bildungsmanagement zugehören, in den 90er Jahren zugenommen haben. Besondere neue Aufmerksamkeit haben danach Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationsbeziehungen, Finanzierung. Es wird jetzt darauf ankommen, eine erziehungswissenschaftlich begründete Theorie zum Bildungsmanagement zu entwickeln. Dafür können die dafür vorliegenden empirischen Untersuchungen genutzt werden. Auch Schlutz (1997c, 2000) hat über seinen Entwurf „Erwachsenenbil-

dung als Dienstleistung“ ebenfalls einen erweiterten Managementbegriff, aber mit ausgewiesener Platzierung der Programmplanung, vorgelegt.

Eine relative Autonomie für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive wird sich nur dann einstellen, wenn sich Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Personalentwicklung die Spezifik menschlichen Lernens in seinen Eingebundenheiten und Abhängigkeiten deutlich machen. Die Entbindung aus Ideologien und das Freisetzen einer Vielfalt von Entwicklungsmöglichkeiten, ohne Fördernotwendigkeiten aufzugeben, begründet ja erst eine wirkliche Autonomie. Voraussetzung dafür ist aber, dass Lernen in seinen Prozessbedingungen, Abhängigkeiten, Verläufen ein zentrales Interesse in den Bildungsinitiativen hat und man die Perspektiven wechseln kann. Nicht mehr das, was die Bildungspolitik will oder was der Markt hergibt, bestimmt dieses Programmplanungshandeln, sondern milieuspezifisches Nutzungsverhalten, Fördermöglichkeiten von bestimmten Individuen und Individuen-Gruppen, Auswirkungen von Marketing etc. und Bedürfnissen, die sich in unterschiedlichen Intensitäten und unterschiedlichen Bedingungen entwickeln. Dies setzt natürlich finanzielle Bedingungen voraus, die ein flexibles Reagieren auf Bedürfnisse möglich machen. Wenn es sich aber auch in Zukunft so stabilisieren sollte, dass bildungspolitische Programme und Nachfrageverhalten sowie finanzielle Investitionsbereitschaft die Programmplanung strukturieren, dann bleibt es für die in der Bildung Tätigen eine professionelle Notwendigkeit, sich mit Lernverläufen, Lernentwicklungen, Lernwiderständen und mit Bedarfsentwicklungen, Zielen, Inhalten und Verwertungen der Angebote zu beschäftigen. Hier ist es eher unprofessionell, wenn weiterhin die nachgefragten Bedürfnisse hierarchisiert werden. Damit ist z.B. gemeint, dass man Bedürfnisse in der kulturellen Bildung, in der Gesundheitsbildung usw. niedrig bewertet und sich deshalb nicht für die Ursachen dieses Bildungsverhaltens interessiert. So entscheidet man sich aber dafür, keine Informationen über die Massen an Teilnehmerbewegungen in diesen Bildungssegmenten zu haben. Die Seismographenfunktion wird hier nicht oder nur intuitiv genutzt. Eine stärkere Beachtung dieser Bildungsbewegungen würde sie deutlicher in der gesellschaftlichen Wirklichkeit platzieren. Auf diesem Weg kann eine eigene Position zwischen dem Markt und der Steuerung über öffentlich finanzierte Fördermodelle gefunden werden.

Eine Folgewirkung ist die fehlende Fähigkeit in den Institutionen, Auskunft über das Bildungshandeln der TeilnehmerInnen zu geben. Damit sinkt die Außenakzeptanz, was gleichzeitig wiederum die Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Vorgaben bestimmt. Man hat unter dieser Missachtung der eigenen Arbeit in den Verhandlungen mit Geldgebern zu wenig Möglichkeiten, Bildungskompetenz zu präsentieren. So wird zu wenig Wissen über die eigene Klientel und über Veränderungsnotwendigkeiten, wie Spezifik des Bildungsverhaltens von Milieus und neuer Adressaten, begründet in den Diskurs eingebracht.

Vor diesem Hintergrund verweist die umfassende Nutzung des Managementbegriffs zunächst einmal nur auf die Wende von der bildungspolitischen zur ökonomischen Steuerung in der Weiterbildung. Da aber die vorhandenen Wissensbestände auch hier genutzt und neu ausgewertet werden, kann dieses auch auf veränderter Professionalität gründen, die über die Kundenorientierung auch den Teilnehmern mit unterschiedli-

chen Lerninteressen und komplexem Lernverhalten mehr Beachtung schenkt. Vielleicht ist es ja sogar die Marktorientierung und die Orientierung am Kunden, die erst eine weitergehende erwachsenenpädagogische, also professionelle Ausrichtung ermöglicht.

### 3.2.3.3 Programmgestaltung (Landesinstitut Soest)

Ein Handbuch, das sich in verschiedener Form mit Programmplanungshandeln beschäftigt und dabei von Programmgestaltung spricht, heißt „Im Netz der Organisation – Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991). Der Kulturbegriff hat in den 90er Jahren die gleiche umfassende Bedeutung erhalten wie der Managementbegriff.

Das Handbuch ist ein Nachschlagewerk neuen Typs. Es behandelt die Themen knapp, anschaulich, grundständig, zeugt von ausgezeichneter Praxiskenntnis – daher ein Praxisbuch im besten Sinne des Wortes. Es enthält Checklisten, praktische Beispiele, führt Begriffe ein, greift typische soziale Situationen im erwachsenenpädagogischen Berufsalltag über Dialoge und kurze Schilderungen auf und skizziert die Schattenseiten und Problemlagen des Programmplanungshandelns. In diesem Sinne hilft es beim Selbstmanagement innerhalb dieser Tätigkeit.

Neue Anstöße für das Programmplanungshandeln sollen mit einer ausführlichen Zieldiskussion eingeleitet werden; auf Strukturprobleme der Programmplanung wird mit einem Rollenspiel eingegangen, das die Konflikte im institutionellen Handeln thematisiert. Das handelnde Individuum mit seinen Problemlagen tritt bei diesem Ansatz in den Vordergrund. Programmentscheidungen unter bestimmten gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen werden differenziert analysiert. Auch das szenische Lernen wird im Handbuch aufgegriffen: Durch Nachdenken über das eigene Tun mittels in Szene gesetzter Beispiele, die einen Wiedererkennungseffekt erbringen sollen, wird erfahrungsnahes Lernen dialogisch im Lesen ermöglicht. Die Adressaten sind Praktiker, welche neue Distanz, Erfolgsreflexion, differenzierte Problemsicht in einem lockeren Stil angeboten bekommen.

### 3.2.4 Zusammenfassung

Weisen sich die Arbeiten zur Programmplanung in den 80er Jahren durch die Erarbeitung von Planungsinstrumenten und durch Systematisierungsversuche der Praxis aus, so treten in der ersten Hälfte der 90er Jahre Auflösungserscheinungen auf. Weder werden die Instrumente verfeinert noch die theoretischen Arbeiten weitergetrieben. Es kristallisiert sich ein neuer, die Komplexität der Anforderungen eher reduzierender Begründungsmix heraus.

Im Beispiel von Siebert werden die bisherigen Verbindungslinien aufgelöst. Es entstehen kleine Inseln der differenzierten Problembetrachtung, es erfolgt aber keine Neustrukturierung. Merk dagegen strukturiert das Feld unter einem ausdifferenzierten Managementbegriff und bindet daran bereits erarbeitete, aber keineswegs überholte In-

strumente, d.h., er nutzt die gewachsene Begrifflichkeit weiter, fokussiert sie nur anders. Er verarbeitet eine große Breite erwachsenenpädagogischer Literatur aus professionellem Interesse und strukturiert so die Handlungsfelder neu. Auch hier werden Begründungsstränge entzerrt und unter einem neuen Label umstrukturiert. Das Interesse an professionellem, handlungsleitendem Wissen gibt die Perspektive vor. Die marktorientierte Perspektive ist der theoretische Background.

Der Band „Im Netz der Organisation“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991) versucht, deduktives Denken aufzulösen, sieht Institutionen aus einer Vernetzungsperspektive und stellt die menschliche Kommunikation als gestaltende Kraft für das Programmplanungshandeln in den Vordergrund. Die Autoren entwerfen Bilder und Szenen, um Wirklichkeit und die darin vorhandenen Entscheidungsanforderungen aufzuzeigen. Er berücksichtigt nur wenig Literatur – und das ist die Literatur der beteiligten Autoren –, präsentiert aber die Reibungspunkte im Programmplanungshandeln als Entscheidungssituationen der Erwachsenenpädagogen. Die Vielfalt von Umsetzungsmöglichkeiten vor einem breiten Spektrum der Ziele vorgegebener Institutionen ist präsent. Nach den systematischen Planungsvorstellungen führt der erste Schritt der Neubetrachtung zur Komplexitätsreduktion und zu neuen szenischen, punktuellen Betrachtungen sowie Begriffsangeboten.

Das Lernen von Programmplanungshandeln zu Beginn der 90er Jahre stellt sich also vor allen Dingen als szenisches Handeln (NRW), neukonstruiertes Tun unter dem Fokus Management (Merk) und aufgegliedertes, punktuelles Planen (Siebert) dar. Tietgens nimmt als einziger eine Neubegründung zur Erwachsenenendidaktik vor, er greift hier die curriculären Planungsstrategien von Siebert auf. Hilfreich ist, dass Tietgens sich mit den Grenzen der Umsetzung komplexer Planungsstrategien auseinandersetzt und gleichzeitig sehr genaue Hinweispunkte für das Planungshandeln als Reflexionsangebot liefert (vgl. Tietgens 1992).

## 3.3 Studienmaterial – Studientexte

Weitreichende Impulse für eine systematische Darstellung der Programmplanung auch im Sinne der Erarbeitung von Instrumenten, Checklisten und praxisnaher Reflexivität haben die in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV erarbeiteten „Selbststudienmaterialien (SESTMAT)“ erbracht. Sie sind, wenn überhaupt von Texten eine Wirkung auf die Praxis ausgeht, in diesem Sinne sehr erfolgreich gewesen. Inzwischen gibt es bereits drei „Generationen“ dieses Materials. Exemplarisch soll hier zum Thema Programmplanung auf diese Selbststudienmaterialien und auf die „Studientexte“ des DIE zurückgegriffen werden.

Die SESTMAT-Einheiten der ersten Generation behandelten die Thematik innerhalb eines breiten Spektrums. Wesentliche Aspekte des Programmplanungshandelns werden aufgenommen: Vorbereitung und Ablauf, Ermittlung von Planungsphasen, Instrumente der didaktischen Planung, Öffentlichkeitsarbeit, Betriebsorganisation und Betriebsführung, Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden. Curriculare Planungsüberlegungen, Öffentlichkeitsarbeit, (Netz-)Plantechiken als rationelle Arbeitshilfe

für die Programmplanung und die Zusammenarbeit zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern zeigen sämtliche Facetten von Programmplanungshandeln auf.

In der zweiten Generation zu Beginn der 90er Jahre sind diese Texte modernisiert, aber auch reduziert worden, ohne jedoch auf die Grundmuster zu verzichten. Auch gab es keine grundlegenden theoretischen Veränderungen. Das Spektrum des Programmplanungshandelns ist hier zwar bereits aufgegeben worden, aber Bedarf und Bedürfnisse werden weiterhin behandelt. Die dritte Generation zeigt eine stärkere Ökonomisierung des Denkens; die Macht der veränderten materiellen Verhältnisse und des politischen Zeitgeistes haben zu einer Änderung der Grundlagen geführt.

Das Angebot der Studientexte des DIE konzentriert sich auf das Thema Weiterbildungsmanagement; wobei leicht andere Fragen des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung unberücksichtigt bleiben. Auch dieses ist den veränderten Strukturanforderungen in der Weiterbildung geschuldet.

Themen sind z.B.: Corporate Identity, Wirtschaftlichkeit und Budgetierung, Leitung von Weiterbildungseinrichtungen, Weiterbildungsmarketing, Bedarfserhebung und -planung, Beratung, Evaluation, Kommunikation und Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung und Personal-/Teamentwicklung. Die Texte sind locker im Stil, aber hochinformativ; das Material ist als Studientext angelegt und unterstützt sowohl anwendende Wissensaneignung und Checklistenübernahme als auch eine reflexive Verarbeitung des Themas. Der Angebotsbegriff wird hier explizit durch den Programmbezug ersetzt und neu akzentuiert (vgl. Nuissl/von Rein 1995b).

Der Arbeitsplan, so wird formuliert, transportiert über Begriffe wie Arbeit und Plan eher etwas Beschwerliches, Systematisches und wenig Lebendiges. Der Begriff Programm verweist auf die Verbindung zwischen allen Bereichen der Institution. Er ist von der Konnotation her annehmbar (vgl. a.a.O., S. 51). Im Grunde wird mit diesen Studientexten eine neue Arbeitsanforderung im institutionellen Handeln bearbeitet; man kann hier eher von einer Verlagerung der Aufmerksamkeit sprechen, ohne dass damit eine neue Diskussion über das Programmplanungshandeln eröffnet würde. Dafür wird aber auf eine neue institutionelle Anforderung, nämlich das Bildungsmanagement der Institutionen neu zu strukturieren, rasch und differenziert reagiert.

### 3.4 Empirische Untersuchungen

#### 3.4.1 Programmanalysen im Rahmen von Systemevaluation

Ein neues empirisches Interesse bestimmt in den 90er Jahren ebenfalls das Interesse an der Programmplanung. Dies betrifft vor allem das Programm selbst. Angeregt und unterstützt durch die Strukturkommission Weiterbildung des Landes Bremen legte das Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen eine trägerübergreifende Programmanalyse für das Jahr 1992 vor. Gleichzeitig werteten die Kommissionsmitglieder die erhobenen Daten noch einmal gesondert aus und ergänzten sie durch Interviews. Auch dieser Teil führte zu interessanten Ergebnissen (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995).

So konnte für den umstrittenen Bildungsurlaub festgestellt werden, dass er in der Tat ein sehr erfolgreiches Projekt war – gemessen an den eigenen Zielen, mehr Arbeitnehmer, und besonders Arbeiter, an der Weiterbildung partizipieren zu lassen (vgl. Siebert 1995). Die Auswertungen zur Frauenbildung zeigen einen deutlichen Wechsel von der politischen und (später) der subjektorientierten Bildung zur Gesundheitsbildung: Gesundheit, definiert als psychosoziales und physisches Wohlbefinden, ist das, was von Frauen angestrebt wird. Es gibt kein qualifikatorisches Defizit mehr, auch keine kompensatorischen Bedürfnisse, um Zeit zu strukturieren, sondern es muss die These gewagt werden, dass das hierarchisierte Gender-Verhältnis nicht mehr akzeptiert wird und vor allen Dingen nicht mehr verkraftbar ist. Leistung und Wohlergehen führen offensichtlich nicht aus der Abwertung heraus. Körperlicher Selbsterhalt, um weiterer Selbsterstörung vorzubeugen, wird zum grundlegenden Bedürfnis (vgl. Gieseke/Heuer 1995). Die Signale, die hier ausgehen, benötigen nicht nur eine neue Bewertung aus der Sicht der politischen Bildung, sondern verlangen auch von der Programmgestaltung neue Initiativen und ergänzende Beratungsangebote. Dabei ist noch nicht ausgemacht, inwieweit die Gesundheitsbildung als Symptomträger für unbegriffene, nicht verarbeitbare gesellschaftliche Situationen im Geschlechterverhältnis steht oder ob nicht das Sorgen für die eigene Gesundheit eine selbstverständliche Vorsorge- und Auffanginstanz ist, die bereits ein neues Selbstbewusstsein mit transportiert. Von der jeweiligen Interpretation vor Ort hängen dann die Schritte zur Überarbeitung oder zur Neuinterpretation des Angebotes ab. Ohne solche Analysen steht man diesen Entwicklungen jedoch ziemlich interpretationslos gegenüber (vgl. a.a.O.).

Es ist vor allem die Aufgabe der PlanerInnen, FachkreisleiterInnen, hier auf einen entsprechenden Wissensfundus für übergreifende Interpretationen zurückzugreifen. Dem muss aber ein offener, interessierter Blick für die Bedürfnisse und Lernwege der TeilnehmerInnen leitend vorausgehen.

Die Untersuchung des Bremer Instituts zeigt – dieses wird in den Interpretationen von Schlutz deutlich –, dass vor allem Alltagsprobleme, und nicht mehr ein Wissenskanon aus den Fachwissenschaften, angebotsbestimmend sind. Im weiteren Sinne werden demnach Angebote mit sozialisatorischen Effekten, die soziale Kompetenzen und alltagspraktische Qualifikationen abstützen, nachgefragt. Interessant daran ist, dass es nie Ziel von Weiterbildungspolitik war, Bildung für die Einübung in „inszenierte Gemeinschaften“ anzubieten (Körber u.a. 1995, S. 344). Hier hat der Bildungsmarkt, wenn die Preise für Bildung bezahlbar waren, eine selbstregulierende Rolle übernommen. Soziologische Analysen und bildungspolitische Antizipationen haben diese Entwicklungen nicht vorausgesehen.

Insgesamt stellen die AutorInnen auch in bezug auf die Veranstaltungsstruktur einheitliche Veränderungstendenzen fest. So taucht die Form der Einzelvorträge seltener auf, während kurze Intensiv- und Kompaktlehrformen zunehmen. Inhalte werden konzentrierter angeboten, es gibt aber dabei einen Verlust an Langfristigkeit.

Das Bildungsangebot platziert sich näher an Modernitätsentwicklungen im beruflichen Alltag und bietet mehr Schlüsselqualifikationen an. Es ist deshalb stärker berufsorien-

tiert, als häufig unterstellt wird. Darüber hinaus sind bestimmte Zielgruppen verlorengegangen, besonders junge Erwachsene nehmen in geringerem Maße an Weiterbildungen teil; es fehlt ein jugendliches Milieu, die jugendlichen Subkulturen entwickeln sich außerhalb dieser Bildungsinstitutionen.

Besonders bedeutend sind aber der Verlust an Angeboten traditioneller höherer Allgemeinbildung und die gleichzeitige Zunahme an kommunikativer Vermittlung von Alltagskompetenzen. Damit hat die Weiterbildung hochflexibel auf Modernisierungsprozesse im Werte- und Normensystem und auf Verhaltensanforderungen in der Gesellschaft reagiert. Flexibleres Planungsverhalten wurde fast geräuschlos vollzogen, ohne dass dem theoretische Analysen vorausgegangen sind. Allerdings unterstützt diese Entwicklung eine Scherenbewegung zwischen denjenigen, die eine hohe Allgemeinbildung haben, und denjenigen, die nur mit Mühe den raschen Wechsel an Normen und Werten mitvollziehen. Die neuen bildungspolitischen Tendenzen, Werte, Normen und Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen treibt diesen Prozess, der sich bereits in der Allgemeinbildung durchgesetzt hat, noch weiter voran.

Die berufliche Weiterbildung ist durch ihre starke finanzielle Abhängigkeit von der Arbeitsverwaltung nicht mehr ein regional-strukturpolitisches Instrument, sondern auch arbeitsmarkt- und sozialpolitisch orientiert, weil sie sich auf deutlich in den Vordergrund getretene Problemgruppen konzentriert. Profilbildend für die Weiterbildungslandschaft insgesamt sind, dem Bericht zufolge, die anerkannten Einrichtungen, also diejenigen, die aufgrund bestimmter struktureller Voraussetzungen geringe staatliche Zuwendungen erhalten. Sie sind aber auch ein Kontinuitätsfaktor, um die Weiterbildungslandschaft überhaupt zu strukturieren.

Der Faktor der öffentlichen Förderung ist nach Interpretation der Forschergruppe besonders von Bedeutung, wenn

- „Breitenbildung im Sinne einer Ermöglichung der Teilnahme aller sozialen Gruppen an Weiterbildung und im Sinne eines breiten, vielfältigen Programms zur Förderung lebenslangen Lernens,
- Bildungsziele von überwiegend öffentlichem Interesse und Themen für eine öffentliche Verständigung,
- innovative Suchbewegungen im Hinblick auf Inhalte, Lernformen und
- angesprochenen Zielgruppen verfolgt und erreicht werden sollen“

(Körper u.a. 1995, S. 365).

Insgesamt also zeigen eine solche Programmanalyse und ein rückbezüglicher Vergleich zu vorangegangenen Entwicklungen, wie rasch sich Modernisierungsentwicklungen im Nachfrageverhalten und im korrespondierenden Programmplanungsverhalten der Institutionen niederschlagen und mit entsprechenden Angeboten beantwortet werden. Die Planungsanforderungen wachsen im Sinne von Bedarfs- und Bedürfnisschließung, teilnehmerorientierter Planung und entsprechendem Marketing. Gegen-

steuerungsüberlegungen zu diesem Kurs haben wenig Chancen, Zeit für eine begleitende Reflexion zu bekommen.

### 3.4.2 Untersuchung zur ökologischen Weiterbildung in NRW

Eine umfangreiche, differenzierte Untersuchung zur ökologischen Weiterbildung an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen hat Henze (1998) vorgelegt. Sie bestätigt die These, dass Programmplanung immer weniger eine Fortschreibungsstrategie ist, sondern vielmehr komplexere Strategien zur Sicherung des Weiterbildungsbedarfs erfordert. Planungshandeln sieht die Autorin als Teil eines didaktischen Netzwerkes (Henze 1998, S. 19). Beziehungen sind zu allen Handlungsebenen herzustellen. Auf Tietgens bezugnehmend, sieht Henze es als notwendige Qualifikation für programmplanerisches Handeln an, Relationsbewusstsein und Ambiguitätstoleranz als Kompetenzen für diese Tätigkeit mitzubringen.

Die Konzentration auf den Bereich Ökologie sagt etwas über die Präsenz dieses Bereiches im Programm – hier der Volkshochschulen – aus und lässt den nachgefragten Veranstaltungstypus, in diesem Fall die Einzelveranstaltungen, und deren Inhalte deutlich werden. Allerdings erbringt die Programmanalyse noch keine Erklärung für das Planungshandeln. Nach Henze sind die Daten vordergründiger Natur; sie bieten keine Hinweise für die Interpretation, sondern fordern sie geradezu heraus. Allerdings verlangen die Schwerpunkte und die Restgrößen im Angebot nach Erklärungen für ihr Zustandekommen. Durch die Programmanalyse wird transparent, wohin und durch was sich die Planungsarbeit materialisiert hat.

In Bezug gesetzt zur Bremer Studie (Körper u.a. 1995) und zum Evaluationsbericht über Weiterbildung in NRW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997), zeigt das Ergebnis dieser Studie über ökologische Bildungsangebote aber auch themenübergreifende Tendenzen im Bildungsnachfrageverhalten. Das gilt für die verstärkte Alltagsorientierung in der Angebotsentwicklung, den verkürzten Angebotstypus und die Nachfrage nach kompakten Einzelveranstaltungen. Dies steht in deutlichem Gegensatz zu den Entwicklungen der 80er Jahre. Nicht eine Kurzzeitpädagogik ist hier realisiert, vielmehr haben solche Einzelveranstaltungen wirksame Anregungen zu erbringen, damit eine Aufmerksamkeitsrichtung für das Thema begonnen oder gehalten werden kann. Von einem umfassenden Bildungsprozess zum Thema kann hier nicht gesprochen werden. Die in den Medien üblich gewordene Kurzinformation setzt sich in den nachgefragten Bildungsangeboten fort.

Andererseits bestreitet Henze, dass sich abstraktere und globale Themen nicht realisieren lassen. Quasi als Gegensteuerung möchte sie eine gesamtgesellschaftliche und globale Analyseperspektive auch zum Ökologiethema nicht verlorengehen sehen.

Als tragendes Moment der Programmplanung wird aber wiederum das persönliche Engagement des Erwachsenenpädagogen herausgestellt. Henze erhofft sich über ein stärkeres Aufbrechen „einzelkämpferischen“ Planungshandelns einen neuen Impuls zu größerer Vernetzung. Eine solche Entwicklung soll – wie sie im Rückgriff auf von Küchler/Schäffter (1997) darstellt – durch die Organisationsberatung beschleunigt

werden. Pädagogische Planungsrealität wird so in komplexer Weise sichtbar und einer erwachsenenpädagogischen Reflexivität zugeführt. Zieldiskussionen können damit auf einer besseren Basis eingeleitet werden (vgl. Henze 1998, S. 235).

### 3.4.3 Ankündigungsorientierte Auswertung

Eine andere Form, Angebote für bestimmte Fächer, Zielgruppen oder Gebiete auszuwerten, liegen von Kade für die Altersbildung und von Tietgens für Angebote in der Psychologie vor.

Kade (1992) untersucht an den Ankündigungstexten, wie sich der Bereich Altersbildung selbst versteht bzw. welches Verständnis von Altersbildung sich darin äußert. In der Tat erbringen die Kursankündigungen Hinweise auf die Entwicklungen in diesem Bereich. Kade verweist zunächst darauf, dass die Kriterien für eine professionelle, teilnehmerorientierte Arbeit in die Ankündigungen eingehen (S. 51), dass aber „... die Institutionalisierung eines Programmbereichs für Ältere ... noch im Fluss ...“ ist (Kade 1992, S. 53). Eher besteht also die Tendenz, das Thema Alter selbst auszugrenzen. Es wird wie ein Tabu behandelt, das nicht durchbrochen werden darf. Altern zu einem Bildungsthema zu machen, ist mit dem weiblichen Geschlecht verbunden; offensichtlich wird hier nur oder vorrangig eine weibliche Klientel erreicht. In den Statistiken wird deutlich, dass im Sprachen-, Gesundheits- und künstlerisch-handwerklichen Gestaltungsbereich die meisten Angebote für ältere Teilnehmer liegen, dass aber insgesamt das Kursangebot für Ältere das allgemeine Programmangebot der Bildungsinstitutionen noch einmal widerspiegelt. Dies hieße dann: Es gibt keine spezifischen Themen für Ältere.

Die Auswertung greift als qualifizierte Rahmeninformation auf die allgemeine Volkshochschulstatistik zurück, um dann aus der Altersbildungstheorie und der Fachbereichsgliederung Kriterien zu gewinnen. Sie wertet repräsentativ 100 Arbeitspläne aus allen Bundesländern aus. Ein solches Vorgehen macht die Zieldimension des inhaltlichen Spektrums im Angebot deutlich und bündelt die Diskussion in einem theoretischen Zusammenhang. Ein Bild der Programmplanungstätigkeit kann so plastisch entworfen werden. Die Ankündigungen werden nach Häufigkeit gewichtet und theoretischen Oberbegriffen zugeordnet. Die dabei wiederkehrenden Themenkomplexe werden sichtbar gemacht, indem exemplarisch einige Ankündigungen vorgestellt und interpretiert werden. Gleichzeitig nimmt die Autorin Ankündigungstexte, die innovative Momente enthalten, auf.

Bei einer solchen Analyse werden auch einrichtungsbezogene Gründe für die Angebotsentwicklung deutlich (Tageszeit, Auslastung, Homogenisierung von Zielgruppen). Gleichzeitig macht die Auseinandersetzung mit Ankündigungstexten auch die inhaltliche Ausdifferenzierung des Themas sehr viel plastischer und eröffnet Reflexionsmöglichkeiten für die Arbeit in den Bildungsinstitutionen sowie für eine Neu- oder Umakzentuierung der Angebotsentwicklung.

Eine ähnliche Untersuchung für das Fach Psychologie, nur quantitativ umfangreicher mit einem Vergleich zwischen 1985 und 1990, legt Tietgens (1994) vor. Die Auswertung

der Ankündigungen unter dem Aspekt Inhaltsorientierung und Qualifikationsorientierung zeigt, wie das Thema Psychologie eine Bandbreite an Verwertungskonstruktionen auf der Angebotsseite entwickelt. Die Entscheidungsräume, um Inhalte für Kurse, Beratungen und Qualifizierungen festzulegen, sind groß. Auch hier kann man sehen, dass die Fachsystematik zugunsten von Verwendungszusammenhängen und Alltagsorientierungen diffundiert ist, wissenschaftliches Wissen breit transportiert und Verwendungszusammenhängen zugeführt wird.

### 3.5 Resümee

Die hier besprochenen Untersuchungen machen deutlich, dass für das Programmplanungshandeln neue Nachfrage- und Verwertungsanalysen notwendig sind. Die Fachsystematik, das zeigt auch dieser Beitrag, ist seit langem nur der kleinere nachgefragte Bereich. Die subjektbezogene, reflexive und anwendungsorientierte Nutzung des Wissens steht im Mittelpunkt. Gesellschaftliche Rückbezüge und Kurse, die hohe kognitive Anforderungen stellen, sind – wie Tietgens formuliert – mit der stärkeren Marktorientierung zurückgegangen (vgl. Tietgens 1994, S. 76ff.).

Tietgens schließt präzise mit einer kritischen Analyse des Zeitgeistes ab. Er verweist darauf, dass dieser Prozess zur Privatisierung als Subjektorientierung beiträgt und dabei die tragenden gesellschaftlichen Prozesse vergisst. Auf ähnliche Entwicklungen habe ich in der Gesundheitsbildung für Frauen hingewiesen. Der Informationsfluss und die Verwertungsvielfalt erkennt Zusammenhänge des eigenen Tuns nicht mehr. Eine andere Interpretationsrichtung wäre allerdings – auch dies ist bereits angeklungen –, dass mit der Alltags- und Subjektorientierung der Angebote die Transformation wissenschaftlichen Wissens auf ein lebenslanges Lernen sich unbemerkt bereits realisiert hat und dass es als überholtes bildungspolitisches Nachholmanöver betrachtet werden muss, wenn jetzt neu von einem alltagsorientierten Kompetenzzernen gesprochen wird. Die Entwicklungen in den gegenwärtig aktuellen Praxisfeldern verlaufen schneller, als es Bildungspolitik und Forschung begreifen, ganz zu schweigen von der Theoriebildung, die diesem Prozess hoffnungslos hinterherläuft. Nimmt man aber den bildungspolitischen Anspruch noch einmal auf, dass Erwachsenenbildung auch ein Stück Kompensation von nicht gewonnener Schulbildung war oder sein sollte und in diesem Sinne immer auch Nachholen bestimmten schulischen Fachwissens bedeutet hat – auch als Allgemeinbildung –, so stellt man fest, dass dieser Anspruch offensichtlich kein Thema mehr ist. Inwieweit wir insgesamt von einem veränderten Bildungsbegriff sprechen können bzw. ob das höhere Bildungsniveau hier eine Rolle spielt, führt zu einer weiteren Diskussion. Diese müsste vorab die Programmplanungsentwicklung stärker einer neuen bildungstheoretischen Diskussion und Anstrengung zuführen. An unserer nun eingeleiteten Auswertung zum Programmplanungshandeln im Fortbildungskontext wird deutlich, dass die Umbrüche, die wir empirisch erheben, noch nicht ausreichend zu erfassen sind und von der Erziehungswissenschaft allein nicht begreifbar werden. Folgen wir also einem phänomenologischen Zugriff und halten uns offen für Umbrüche und Veränderungen, um sie vor dem Hintergrund der Konstruktionen zur Programmplanung und aktueller empirischer Untersuchungen identifizieren zu kön-

nen. Nur von hier aus besteht die Möglichkeit, mit einer neuen Fragestellung wiederum die Instrumente der Programmplanung neu zu erarbeiten und zu diskutieren.

## 4. Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse

Wiltrud Gieseke/Claudia Gorecki

### 4.1 Zum Untersuchungsfeld und zur Vorgehensweise

Die Arbeitsplatzanalyse zum Programmplanungshandeln hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen konzentrierte sich auf drei Felder der konfessionellen – sowohl der evangelischen als auch der katholischen – Erwachsenenbildung. Uns interessierten die empirisch beobachtbaren täglichen Handlungsfolgen in der Arbeit der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (HPM) sowie deren Kommentierung und die Interpretation durch die Untersuchten selbst (siehe Kapitel 2.3).

Zu diesem Zweck wurde an drei Bildungsinstitutionen in jedem Feld<sup>2</sup> jeweils eine/ein HPM während einer Arbeitswoche von morgens bis abends begleitet. Eine der Autorinnen war bei allen in der entsprechenden Woche angefallenen Arbeitshandlungen wie Telefonate, Papiere sortieren, Dienstbesprechungen, Kursleitergespräche, eigene Referententätigkeit, hausinterne informelle Gesprächen usw. anwesend. Jede Arbeitshandlung wurde in einem entwickelten Beobachtungsraster und Interviewkonzept festgehalten. Daraus sind die genaue Uhrzeit, die Oberflächenstruktur der Handlung – von uns „Handlungsform“ genannt –, der Handlungsinhalt, die Handlungsstrategie, das Handlungsergebnis und deren Interpretation durch die untersuchten HPM ersichtlich. Eine unserem Verständnis nach geschlossene Handlungsfigur wird so sichtbar.

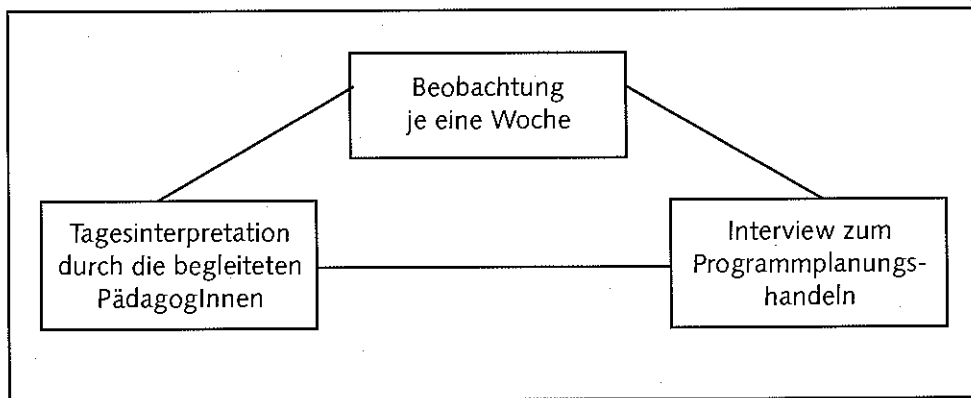
#### Beruflicher Alltag in der kirchlichen Erwachsenenbildung



2. Als Feld werden hier jeweils die drei Bildungshäuser bezeichnet.

Die beobachtete, identifizierte Handlung mit ihren Inhalten, Strategien und Ergebnissen wird auf ihre „Richtigkeit“, im Sinne von so getan und so vollzogen beim Akteur/bei der Akteurin überprüft. Das dafür vorgesehene offene Tagesinterview bezog sich auf die beobachteten Arbeitsvollzüge. Das Interviewinteresse zielte dabei zum einen auf den weiteren Handlungskontext und den Rahmen einer Einzelhandlung – Welche Handlungen gingen der beobachteten voraus, und welche werden sich anschließen? Welche Funktion hatte die Handlung? – und zum anderen auf die Interpretation der Handlung seitens der Pädagogen und Pädagoginnen – Um was für eine Art der Tätigkeit handelt es sich? Wie würden Sie die Tätigkeit einordnen?

Damit sind die Handlungen aber noch nicht auf die dahinter liegenden Absichten oder den üblichen Prozessen des Verlaufs befragt. Das Eingebundensein im Umfeld und die Spielräume des subjektiv Beabsichtigten sind darüber hinaus ebenfalls zu erschließen. Dazu wurde ein Leitfadenterview durchgeführt. Konzeptionelle Prämissen und Interpretationen der aktuellen Anforderungen und Perspektiven konnten entwickelt werden. Zusätzlich sind die Einbindungen im kirchlichen Kontext, die Kontakte zu anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Innovationsvorstellungen, Teilnehmerentwicklungen und Aufgabenbeschreibungen im Leitfadenterview thematisiert worden. Das Leitfadenterview wollte also den weiteren Interpretationsradius zum täglichen Arbeitshandeln erschließen. Die Sinnhaftigkeit des täglichen individuellen Tuns, die Einbettung in konzeptionelle Überlegungen und Anbindungen an organisatorische Erfordernisse machen die Alltagstheorien, die tägliches Handeln bestimmen, transparent und legen die geforderten Kompetenzen für eine Tätigkeit in diesem Feld frei. Wir hoffen mit diesem methodischen Arrangement die Mechanismen und den Kommunikationsverlauf zur Realisierung des Programmplanungshandelns zu erschließen.



Dieser Erkenntnisprozess kann nur gelingen, wenn empirisch genau nachgezeichnet ist, welche Handlungen wie miteinander verbunden, wie sie konkret begründet und in welchen größeren Kontext sie eingebunden sind.

Der Auswertungsprozess hat mehrere Phasen durchlaufen. Im ersten basalen Materialdurchgang (Kapitel 4.2) werden die Handlungen in einen konkreten Auswertungsvor-

gang eingegeben. Handlungsform und Handlungsstrategie machen deutlich, welche Verkehrsmittel und -formen bei der Erstellung des Programms gewählt werden. Des Weiteren interessierte, in welchen Tätigkeitssegmenten sich das tägliche Tun vor allen Dingen aufhält (Kapitel 4.3). Alle Handlungsinhalte werden unter Kategorien subsumiert, die aus den mitprotokollierten Aussagen und Interpretationen und der erwachsenenpädagogischen Literatur gewonnen wurden. Nach dieser basalen Grundauswertung haben wir die dominante Kategorie Programmplanungshandeln prozessual aufgefächert, um die Handlungsabfolgen mit ihren wirksamen Arbeitsmechanismen zu erschließen. Spezielle Auswertungsdurchgänge, die sich in den vorausgegangenen Durchgängen auftraten und zu einer differenzierten Sicht auf die Programmplanung führen, werden dann in einem weiteren Kapitel aufgearbeitet (Kapitel 4.5). Sie verstärken schon erhobene Ergebnisse, machen aber auch Veränderungen im Programmplanungshandeln der letzten 20 Jahre deutlich.

Der Trägeraspekt im Programmplanungshandeln und im Bildungsmanagement ist mit seinen Spezifika gleichzeitig einer gesonderten Betrachtung unterzogen worden. Dabei wird unterstellt, dass der Träger in je spezifischer Weise in den Institutionen präsent ist. Wir wollten dabei wissen: Worin liegt die relative oder die totale Unabhängigkeit der Einrichtungen?

Es muss sicher nicht mehr gesondert betont werden, dass das Beobachtungsmaterial, die kommentierenden Tagesinterviews und die Leitfadenterviews für die qualitative Auswertung des Planungshandelns insgesamt als Grundlage der Auswertung dienen. Bleibende Unklarheiten über institutionelle Bedingungen konnten über ausgewertete Unterlagen aus den Institutionen und Tagebuchaufzeichnungen der Beobachterinnen geklärt werden.

Vorgreifend lässt sich bereits jetzt feststellen, dass die genauen Nachzeichnungen von Handlungsabläufen eine deutliche Sicht auf das Programmplanungshandeln freigeben. Für eine ausdifferenzierte Typenbildung war die untersuchte Anzahl zu gering, aber viel interessanter ist es, das verbindende Muster zu identifizieren, das unabhängig von Detaildifferenz das Programmplanungshandeln bestimmt. Der hohe Aufwand an Arbeitszeit für die vielen Auswertungsgänge, die unsichtbar bleiben, aber in das Ergebnis einfließen, soll hier nur am Rande erwähnt werden. Er ist Bestandteil jeder soliden qualitativen Forschungsarbeit. Der ‚Lohn‘ liegt darin, dass die im Untersuchungsfeld Tätigen ihre Arbeit und Probleme angemessen und verantwortungsvoll interpretiert sehen, wobei auch neuralgische Aspekte nicht ausgespart bleiben. In dem Berufseinführungseminar und bei einer größeren Veranstaltung eines Trägers konnten die bisherigen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Die Ergebnisse dieser Diskurse bestätigten uns.

Solche Untersuchungen gelingen aber nur, wenn Institutionen die Forscher/innen in das Innerste ihres Alltagshandelns blicken lassen und darüber hinaus zu Auskünften bereit sind. Dies ist ein hoher Vertrauensbeweis und alles andere als eine Selbstverständlichkeit, aber vor allem zeigt es ein Interesse an der empirischen Untersuchung des erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldes. Nur über diesen Weg kann eine re-

flexive Professionalität in Erwachsenenbildung und Weiterbildung erreicht oder weitergeführt werden.

Die Begleitung im Feldforschungsprozess erfordert eine grundsätzlich offene, nicht bewertende, fragend interessierte Grundhaltung. Sie verlangt äußerste Disziplin und vor allen Dingen permanente kritische Selbstbefragung (Inspektion). Gleichzeitig ist, um die Exploration im Feld gelingen zu lassen, eine hohe Kommunikationsfähigkeit Voraussetzung. Das Tagesinterview ist die Form, in der mit einer flexiblen Offenheit ein interpretativer Austausch gelingen kann, um die Sicht der/des Handelnden nicht zu verfehlen.

Genau das soll Forschung im Sinne der ‚Grounded Theory‘ leisten: die Wirklichkeit aus der Sicht der Handelnden erschließen, diese Wirklichkeit begrifflich neu strukturieren, um sie dann mit einer erweiterten Begrifflichkeit im umfassendsten und differenziertesten Sinne zu verstehen und für eine Theorieentwicklung zu nutzen. Nicht zu empfehlen ist es, Theorien oder Theorienutzung anzubieten, die die Mechanismen der Praxis nur unscharf beschreiben und sie dadurch eher weniger verstehbar machen. Um sich für einen offenen Forschungsprozess bereit zu halten, sind ein hohes Maß an Kenntnissen über das Praxisfeld und seine Kontexte und ein entsprechendes theoretisches Wissen notwendig.

## 4.2 Beruflicher Alltag in der kirchlichen Erwachsenenbildung

Die Darstellung des beruflichen Alltags in der kirchlichen Erwachsenenbildung orientiert sich an dem vorgestellten Beobachtungsschema (vgl. Kapitel 4.1).

### 4.2.1 Handlungsform

Mit der Handlungsform wurde die Oberflächenstruktur, das Was einer Handlung – das Beobachtbare – erfasst.

Die Einrichtungen befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in unterschiedlichen Arbeitsphasen im Jahreslauf. Zwei waren in der Endphase der Programmplanung, in der dritten war das Programm gerade in den Druck gegangen. Für erstere bedeutete der bevorstehende Drucktermin eine verstärkte Arbeitsintensität durch die Gleichzeitigkeit zweier Handlungskomplexe: Handlungen zur Fertigstellung des Programms und Beginn oder Fortsetzung der Planungen für das darauffolgende Semester. In der dritten konzentrierte sich die Arbeit auf die semesterabschließenden Tätigkeiten und auf die nächste Programmplanung.

In Feld Eins lag der Arbeitsschwerpunkt im Untersuchungszeitraum auf Arbeitstreffen mit Kursleiterinnen (10 Std.), gefolgt von eigener Dozententätigkeit (6,30 Std.). Das Telefonieren nimmt hier einen vergleichsweise kleinen Raum ein (2,40 Std.). Es folgen hausinterne Treffen wie Dienstbesprechung, die Geschäftskonferenz (1,40 Std.) und Computerarbeit (1,30 Std.). Informelle Kontakte im Kollegenkreis, wozu Gespräche und die Geburtstagsfeier eines Kollegen zählen (1,10 Std.) und der persönliche Kontakt mit der Sekretärin (1 Std.) bilden neben anteilig kaum erwähnenswerten Vorberei-

tungstätigkeiten, wie z.B. Unterlagen durchsehen und zurechtlegen, nach Texten suchen, die Tageskladde durchsehen, kopieren und ausschneiden (0,40 Std.), den Abschluss der Zeitverteilungs-Reihe.

Der persönliche Kontakt mit der Sekretärin umfasst Tätigkeiten wie die Post aus dem Fach holen, den Anrufbeantworter abhören, informieren, ein Förmular abzeichnen usw.

Die Tätigkeiten im Feld Zwei bestanden mit 8,17 Std. in 5 Arbeitstagen überwiegend im Telefonieren, gefolgt von Handlungen, die der Pflege von außerinstitutionellen Arbeitsbeziehungen galten (6,15 Std.). Darunter verstehen wir die Wahrnehmung einer Geburtstagsfeier und eines Unterausschusstreffens (Frauen und Gesundheit). Den dritten Platz im Beobachtungszeitraum nahm mit 5,50 Std. die eigene Seminarleitung ein. An vierter Stelle (4,47 Std.) stand der Kontakt mit der Sekretärin, mit der die Programmbroschüre erstellt wurde. Der Kontakt bestand in Gesprächen, Absprachen und Anweisungen, im Tee-Trinken, gemeinsamen Durchgehen der Ausschreibungstexte, im Korrekturlesen, Formulieren von Ausschreibungstexten und im Diktieren. Am wenigsten Zeit wurde in Gesprächen mit Kursleiterinnen verbracht (2 Std.).

In Feld Drei wurde im Untersuchungszeitraum ebenfalls in der Hauptsache telefoniert (5,33 Std.). Einen Arbeitsschwerpunkt bildeten auch Gespräche mit Kursleiterinnen und Kooperationspartnerinnen (5,10 Std.). In einigem Abstand folgt die außerinstitutionelle Gremienarbeit (4,30 Std.), dann die Arbeit am Computer (2,41 Std.), der Kontakt mit der Sekretärin (2,16 Std.) und die eigene Moderationstätigkeit (2 Std.). Handlungen, die der eigenen Vorbereitung auf eine Besprechung dienen, beanspruchten 1,5 Std., hausinterne Treffen 0,30 Std., und informelle Kollegengespräche erforderten mit 0,13 Std. den geringsten Zeitaufwand.

Zu den Gesprächen mit Kursleiterinnen und Kooperationspartnern haben wir in diesem Fall auch Handlungen der organisatorischen Begleitung, wie die Einweisung in einen Tonbrennofen und ein Taxi rufen, gerechnet.

Der Kontakt mit der Sekretärin bezieht sich auf Veranstaltungsnachweise heraussuchen und unterzeichnen, Rechnungen abzeichnen, Informationen einholen, Post versandfertig machen, sich Briefetiketten ausdrucken lassen u.a.

Da in dieser Einrichtung der Referentenkontakt brieflich vonstatten geht, hat die Computerarbeit einen relativ hohen Stellenwert im Vergleich zu den anderen Tätigkeiten des HPM (vgl. auch Tab. 1).

Es wird nun deutlich, dass sich das Arbeitsplatzhandeln der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Hauptsache aus Telefonieren, Kursleitersgesprächen, der eigenen Referententätigkeit und der außerinstitutionellen Gremienarbeit zusammensetzt.



Feld Eins	Feld Zwei	Feld Drei	Tätigkeit
23,9 Wstd. =100%	26,3 Wstd. =100%	22,9 Wstd. =100%	Wochenstunden
10%	31,1%	23,4%	Telefonieren
41,8%	7,6%	22,4%	Kursleitergespräche
26,4%	20,9%	8,77%	eigene Seminarleitung/Moderation
5,6%	0%	1,3%	Dienstliche hausinterne Treffen
0%	23,4%	18,9%	Außerinstitutionelle Gremienarbeit
4,2%	17,1%	9,5%	Kontakt mit der Sekretärin
4,6%	0%	0,6%	Informelle Kollegengespräche
1,3%	0%	10,6%	Arbeit am PC
1,6%	0%	5%	Vorbereitungstätigkeiten (Lesen, etwas herausuchen etc.)

Tab. 1: Beruflicher Alltag in der kirchlichen Erwachsenenbildung

## 4.2.2 Handlungsinhalt

Die beobachteten Handlungsformen, -strategien und -ergebnisse machen deutlich, zu welchem Zwecke man was tut. Die Bedeutung bestimmter Handlungsinstrumente, wie telefonische Kommunikation, Treffen mit KursleiterInnen und KollegInnen anderer Institutionen oder die Nutzung des Computers etc., wird daran sichtbar.

Diese äußeren Formen können ganz unterschiedlich wahrgenommen werden. Sie können sich dominant vor den Arbeitsinhalt stellen, sie können sich als Mittel verselbstständigen. Es ist dann nicht mehr bewusst, warum man eigentlich etwas macht und mit welchem Sinn und Zweck es geschieht. Für die zurückliegenden Jahrzehnte werden häufig in den Selbstdarstellungen von hauptberuflichen Bearbeitern solche Abspaltungsvorgänge beschrieben, bei denen das sogenannte organisatorische vom eigentlichen pädagogischen Handeln der Planenden getrennt ist. Es ist dann nicht mehr als eine zugeordnete Tätigkeitsanforderung benennbar. Die Arbeitsplatzanalyse kann die Vielfalt der Anforderungen durch die hier vorgenommene finalisierte Handlungsanalyse für eine Kategorienanalyse öffnen, um so die Handlungsverläufe im jeweiligen Tätigkeitsfeld zu bestimmen.

Wir haben für unsere Auswertung die dokumentierten Alltagshandlungen einer kategorialen Analyse zugeführt und dabei die Kategorien aus den Texten gewonnen, ohne aber Begriffe jenseits der Fachsystematik zu benutzen. Sie erfahren ihre Auslegung nur

durch die Interpretationen der im pädagogischen Feld Handelnden, werden aber abgeglichen durch den vorliegenden theoretischen Diskurs. Die begriffliche Präzisierung erfolgt also durch eine empirische Überprüfung theoretischer Vorgaben. In pädagogischen Handlungsfeldern folgt die Begrifflichkeit häufig bildungspolitischer Opportunität. Zur Zeit lässt sich das an der breiten, nicht spezifisch entwickelten Nutzung des Terminus Management verfolgen. So kann nur durch eine empirische Erfassung der Spezifik der Vorgänge, durch Beobachtung, Selbstausslegung und ausgehandelte kategoriale Begriffszuordnung eine einigermaßen intersubjektiv nachvollziehbare Begrifflichkeit eingeführt werden.

Das hier vorgelegte Raster ist natürlich keine vollständige begriffliche Ausdifferenzierung des Tätigkeitsfeldes. Es strukturiert relativ grobmaschig die Arbeitstätigkeiten, wir haben es mit sogenannten Oberkategorien zu tun. Unter sechs Begriffe lassen sich danach alle Handlungsverläufe in allen beobachteten Institutionen subsumieren: Programmplanungshandeln, Programmrealisierung, Hausmanagement, Evaluation, Selbstmanagement, Verbandsarbeit.

In allen drei Feldstudien dokumentieren sich unterschiedliche Phasen der Programmplanung, das führt zu Schwerpunktverlagerungen in den Handlungen von der Programmplanung auf die Programmrealisierung und auf verbandliche Aktivitäten und Gremienaktivitäten. Auffällig ist, dass die faktischen Handlungsvollzüge in allen drei Feldern gleich sind. In Feld Eins werden in einer Woche 74 Handlungen vollzogen, in Feld Zwei 68 Handlungen und in Feld Drei 67 Handlungen.

Das heißt, die Frequentierung von außen und innen, die Selbsttätigkeiten folgen ähnlichen Bedingungen und haben eine nahezu gleiche Dichte. Befinden sich die HPM in Feld Eins in einer ruhigeren Phase, die sich auf planerisch-vorbereitende Tätigkeiten konzentriert, so sind sie in Feld Zwei in der Abschlussphase des Planens, gleichzeitig laufen hier Projektplanungsinitiativen, in die die Kirchenhierarchie einbezogen ist, während in Feld Drei die Planungsphase abgeschlossen ist, die Zusammenarbeit mit den Bildungsbeauftragten der Kircheninitiativen transparenter wird und innerkirchliche Initiativen übernommen oder durchgeführt werden. Schaut man sich die folgende einfache Auszählung der Handlungen an, dann zeigt sich bei allen die Schwerpunktsetzung in der Programmplanung und in der Programmrealisierung. Allerdings sagt die einzelne Handlung nichts über die Dauer aus, ein Telefonat von drei Minuten ist genau so eine Handlung, wie die Moderation einer Veranstaltung. Jeweils sind es abgeschlossene Einheiten mit unterschiedlichen Gesprächspartnern, Aufgaben, Kommunikations- und Anforderungsstrukturen. An der Aufzählung der verwendeten Minuten wird nur deutlich, wo letztlich die zeitlichen Schwerpunkte liegen. Die meiste Zeit beanspruchen dabei Planungsgespräche mit neuen DozentInnen, anderen Institutionen oder kircheninternen Planungsgruppen und die eigene Seminar- oder Moderatorentätigkeit.

Nicht alle Kategorien werden in allen Feldern mit Handlungen bedient, so fehlen die Evaluation, die innerkirchliche oder außerkirchliche Verbandstätigkeit oder deutliche Anteile von Selbstmanagement.

### 4.2.3 Handlungsstrategie

Die ermittelten Handlungsstrategien waren zum einen auf die Zusammenarbeit mit Personenkreisen bezogen, das sind: die Sekretärin, die Kursleiter, Kolleginnen, Kolleginnen aus Gremien, Kooperationspartner, Informanten, TeilnehmerInnen, zum anderen auf selbstbezügliche Handlungen der HPM für ihre eigene Referenten- und Moderationstätigkeit. Es wird deutlich, mit wem wie am meisten zusammengearbeitet und welche eine Fülle und Vielfalt an Handlungen gegenüber den unmittelbar relevanten Personenkreisen vollzogen wird.

Diese variieren in den drei Feldern, ohne sich jedoch grundsätzlich zu unterscheiden. Gleichzeitig erhält man einen Einblick in die vorherrschenden Kommunikations- und Aushandlungsmodi.

Es wurde festgestellt, dass es sich bei dem überwiegenden Teil der Handlungen um interaktive Handlungen handelt, die daraufhin wiederum den Kommunikationsstilen direktiv, dialogisch und informativ zugeordnet werden können.

Im Feld Eins herrscht im Umgang mit der Sekretärin ein von direktiven und informativen Kommunikationsanteilen geprägter Kommunikationsstil vor. Zu den direktiven Formen zählen das Bitten und das Delegieren, zu den informativen Formen das Informieren (Berichten und Erklären) und das Informationen-Einholen.

Der Umgang mit Kursleitern und Kursleiterinnen ist in Feld Eins durch einen dialogischen Kommunikationsstil geprägt. Dieser drückt sich in interaktiven Handlungen aus: aktiv zuhören, nachfragen, etwas vorschlagen, sich einigen, eigene Vorstellungen nennen, etwas versprechen, Vorstellungen akzeptieren usw. Aber auch der direktive Kommunikationsmodus findet vielfältigen Ausdruck: ermahnen, zu bedenken geben, Vorgaben machen und vorformulieren des Ausschreibungstextes.

In der Kommunikation mit den Kollegen und Kolleginnen finden sich gleichermaßen dialogische und informative Sprechakte. Zu den dialogischen zählen wir den Meinungs- und Informationsaustausch, das Diskutieren und gemeinsame Überlegen von Handlungsstrategien, das Verteilen von Aufgaben, allgemein das Gespräch, wovon das Erzählen eine bestimmte Form ist, und das Bestätigt-Werden.

Zu den informativen Sprechakten rechnen wir das Fragen und Gefragt-Werden, das Berichten über eine eigene Veranstaltung, das gegenseitige Sich-in-Kennntnis-Setzen, die Mitteilung, die Empfehlung und die Erkundigung.

Die Kommunikation mit den unterschiedlichen Kooperationspartnern und -partnerinnen ist wie die mit den Kollegen und Kolleginnen von dialogischen und informativen Sprechakten geprägt, wobei die dialogischen überwiegen. Zu diesen zählen das Vorschlagen, das Sich-Bedanken, das Loben, das Tee-Trinken, der Meinungs- und Informationsaustausch und das Besprechen der Finanzierung, das Bitten und die Aufgabenverteilung.

Unter die informativen Sprechakte subsumieren wir das Nachfragen, das Nennen von Rahmenbedingungen, den Informationsaustausch, wozu auch der Austausch von Lite-

raturhinweisen gehört, das Anfragen und das In-Kennntnis-Setzen, indem bspw. eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter hinterlassen wird.

Unter als Informanten/Informantinnen bezeichneten Personen sollen hier solche verstanden werden, die a) in keiner institutionellen Beziehung zu den untersuchten HPM stehen und die b) von den HPM als Dienstleister angefragt werden. Die Dienstleistung besteht dabei in der Hauptsache darin, dass sie eine Auskunft geben können, die für die Orientierung weiterer Arbeitsschritte der HPM entscheidend ist. Dienstleister sind beispielsweise Entleiher einer Filmbildstelle, Museumsmitarbeiter (da in dem Museum eine Veranstaltung durchgeführt werden soll), die Druckerei, Verwaltungskräfte der Krankenkassen, Journalisten u. ä.

Der Kommunikationsstil mit den Informanten/innen im Feld Eins ist von informativen Sprechakten dominiert. Sie bestehen darin, zu fragen (z.B. Kostenanfrage), sich zu informieren, Fragen zu beantworten, etwas zu erklären oder sich etwas erklären zu lassen, ein Anliegen deutlich zu machen. Dialogische Sprechhandlungen finden sich in Form von Terminabsprachen und Vorschlägen.

Direktiv wurde der Kommunikationsstil, als eine Erklärung eingefordert wurde.

Im Feld Zwei bestand die Kommunikation mit der Sekretärin im Untersuchungszeitraum größtenteils aus dialogischen und informativen Sprechakten, die direktiven sind auch, aber weniger häufig vorhanden.

Die dialogischen Sprechakte kommen in folgenden Formen vor: wechselseitiges Zuhören, Tee trinken, sich über arbeitsnahe Themen austauschen, Überlegungen mitteilen, beraten, zusammen lesen und entscheiden, anregen, sich absprechen, sich gegenseitig absichern und Feedback geben.

Die informativen Sprechakte finden Ausdruck im In-Kennntnis-Setzen, Fragen-Bearbeiten, Informieren und Informiert-Werden, Erklären und Zur-Kennntnis-Nehmen.

Unter direktive Sprechakte wurden das Delegieren, das Anordnen (weiterer Handlungsschritte bspw.), das Diktieren eines Ausschreibungstextes, das Anweisen einer Textkorrektur und das Bestimmen subsumiert.

Die Kommunikation mit den Kursleitern und Kursleiterinnen ist stark dialogisch geprägt. Aus dem Duktus der Kommunikation lässt sich ableiten, dass ihnen seitens der Hauptamtlichen eine wichtige Funktion für die Realisierung der Einrichtungsphilosophie zuerkannt wird. Es überwiegen aufnehmende Kommunikationsakte wie zuhören, interessiert nachfragen, etwas vereinbaren, sich vergewissern und sich informieren lassen. Einen großen Anteil haben weiterhin Kommunikationsformen, die Wertschätzung ausdrücken, wie sich bedanken, Freude zeigen, eine positive Rückmeldung geben und weitere Angebote machen. Informative Sprechakte finden sich in Formen didaktisch-methodischer Anregungen und Hilfen zur Vorbereitung.

Auch der Umgang mit den Kooperationspartnern ist in Feld Zwei von dialogischen Sprechakten gekennzeichnet. Diese bestehen im Abstecken der Themenbereiche, in denen man eine Kooperation für möglich hält, im Sich-Informieren und Erklären-Lassen, im Zuhören und Anfragen.

In der Kommunikation mit den Kollegen und Kolleginnen aus den Gremien überwiegen leicht die informativen gegenüber den dialogischen Sprechakten. Unter erstere wurden der Informationsaustausch, das Erfragen, In-Kennntnis-Setzen, Nachfragen sowie Terminanfragen und die Weitergabe von Korrekturfahnen subsumiert, unter letztere die inhaltliche Vorbereitung eines Arbeitstreffens, das Treffen von Vereinbarungen und das Vorschläge-Machen sowie die Äußerung von Vorbehalten. Es kommen auch Formen direktiven Sprechens vor: Es wird ermahnt, zu Handlungen aufgefordert und um etwas gebeten.

Der überwiegend informative Kommunikationsstil beim Kontaktieren von Informanten äußert sich im Informations-Einholen oder im Schildern der bisherigen Vorgehensweise.

Die Kommunikation mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen hat einen gleichermaßen dialogischen und informativen Charakter. Es werden Emotionen verbalisiert und Vereinbarungen getroffen, eine klärende Rückversicherung und Informationen gegeben.

In Feld Drei ist die Kommunikation mit der Sekretärin zu gleichen Teilen von direktiven und informativen Interaktionen geprägt. Zu den direktiven gehören das Anweisen und das Protokoll diktat, zu den informativen das Erklären und das Einholen von Informationen.

Der Umgang mit den Kursleitern und Kursleiterinnen ist in der Hauptsache dialogisch ausgerichtet. Verbale Handlungen wie anfragen, erläutern, diskutieren, abwägen, entscheiden und zusichern sind als Beispiele anzuführen. Direktive und informative Kommunikationsanteile drücken sich im Einfordern und Bitten sowie im Lesen, in der Einweisung in einen Tonbrennofen und im brieflichen In-Kennntnis-Setzen aus.

In der Kommunikation mit verschiedenen Kooperationspartnern sind informative und dialogische Sprechakte gleichermaßen dominant. Für erstere finden sich an Belegen: Vermittlungen von Referenten, Weitergabe einer Telefonnummer, eine Anruferin weiterverweisen, eine Wegbeschreibung geben, beraten, eine Auskunft erteilen, sich informieren und selbst informieren. An Belegen für letztere finden sich die Verabredung, das Versprechen, die Besprechung, die (Termin-)Vereinbarung, Verständnis zeigen, zuhören, sich zusammen über etwas freuen, Rückruf zusichern.

Die direktiven Kommunikationsanteile bestehen ausschließlich im Auffordern.

In der Kommunikation mit den Kollegen und Kolleginnen – auch denen aus den Gremien – überwiegen informative Sprechakte: in Kennntnis setzen, einen Veranstaltungsverlauf darstellen, Informationen austauschen, eine Empfehlung aussprechen, Referentenanfragen weiterleiten und sich die Termine der Kollegen und Kolleginnen notieren. Weiterhin finden sich die dialogischen Kommunikationsformen Meinungs-austausch, angeregte Diskussionen, Abstimmungen vornehmen, Entscheidungen treffen und Termine verändern.

In allen drei Feldern dominiert der dialogische Kommunikationsstil. Die Zusammenarbeit mit den Kursleitern ist rein dialogisch geprägt, mit den Kollegen dialogisch und in-

formativ, ebenso mit den Kooperationspartnern. Obwohl es sich bei den drei Kommunikationsmodi nur um eine Grobunterteilung handelt, lässt sich feststellen, dass diese auf Aushandlung und Abstimmung setzen, was, besonders im Verhältnis zu den KursleiterInnen und zu den Kooperationspartnern, auf ein partnerschaftliches Verhältnis schließen lässt und damit eine wichtige Voraussetzung ist für Programmplanung, die im Modus der Abstimmung geschieht (vgl. Kap. 4.5.1).

#### 4.2.4 Anschlusshandeln

Unter Anschlusshandeln verstehen wir Handlungsketten. Uns interessierte die Einbettung von Einzelhandlungen in andere, vorgängige oder nachgängige Handlungen. „Anschlusshandeln“ ist keine gesonderte Rubrik unseres Beobachtungsschemas, vielmehr werden die in einem Tag vollzogenen oder mehrere Tage umfassenden Handlungsketten anhand der Numerierung der Einzelhandlungen und durch die Interviews nachvollziehbar.

Eine gängige Vorstellung von Programmplanungshandeln ist die, dass die/der HPM ein Projekt plant und dann die nötigen Organisationsschritte abarbeitet. An den nachfolgenden Beispielen von Handlungsabfolgen wird dagegen deutlich, dass Programmplanungshandeln besser als interaktiver Vorgang zu beschreiben ist, als Prozess, dessen einzelne Handlungsschritte sich aus den jeweils vorangegangenen ableiten. Den im Untersuchungszeitraum vorgekommenen Verknüpfungen von Einzelhandlungen lassen sich sieben Abfolgemodi unterlegen: Wiederholung einer Tätigkeit; auf eine Handlung wird reagiert; veranstaltungsbezogene Verbindung zweier oder mehrerer Handlungen; eine Tätigkeit wird begonnen und es fehlt eine Information, die erst eingeholt werden muss; auf eine Information hin folgt eine Handlung; die Tätigkeit an sich ist aus mehreren Arbeitsschritten zusammengesetzt; eine Handlung folgt auf einen Arbeitsauftrag.

##### Handlungsketten Feld Eins

- **Wiederholung der Tätigkeit:**  
Z.B. jemanden noch einmal zu erreichen versuchen. Die Handlungskette ist hier dadurch leicht modifiziert, dass sich die HPM vorher bei der Sekretärin erkundigt, ob die Kursleiterin schon zurückgerufen hat. Die Sekretärin erkundigt sich am Nachmittag, ob die beiden schon miteinander gesprochen haben.
- **Veranstaltungsbezogene Verbindung zweier oder mehrerer Handlungen:**  
Z.B.: Eine Kursleiterin gibt ihren Ausschreibungstext bei der HPM ab. Diese arbeitet die Vorschläge der Kursleiterin in ihren eigenen Textentwurf ein, versucht sie zwischenzeitlich telefonisch zu erreichen, um den neuen Text zu diskutieren, und denkt dann über einen Titel für die Veranstaltung nach. Sie nimmt noch weitere Textkorrekturen und -ergänzungen vor.  
Weitere Beispiele für diesen Verknüpfungsmodus von Arbeitshandlungen sind :

- Die HPM informiert die Kursleiterin telefonisch über die Höhe des Honorars. Diese ruft sie später am Tag zurück, und sie besprechen nochmals den Ausschreibungstext.
- Die HPM klärt mit einer Vortragsreferentin telefonisch die räumlichen Rahmenbedingungen ab und delegiert anschließend den Bestuhlungswunsch an die Sekretärin.
- Zur Vorbereitung auf ein Treffen mit Kooperationspartnern geht die HPM morgens als erstes in das Büro der Sekretärin, um sich den Ordner zu holen. Sie sucht sich die Unterlagen heraus und fragt nach einem Papier, das sie nicht finden kann.
- Zur Vorbereitung einer Abendveranstaltung wird im Verlauf des Tages viermal mit den Kooperationspartnern telefoniert. Inhalte sind die Frage nach den aktuellen Unterlagen und die Klärung, wer an dem Abend welche Aufgaben übernimmt. Die HPM legt sich ihre Unterlagen zurecht. Der Tag endet mit der Moderation der Abendveranstaltung.
- In zwei Telefonaten holt sich die HPM die nötigen Informationen für die Kalkulation einer eigenen Veranstaltung ein. Sie beendet die Vorbereitungen vorläufig durch die Versendung eines Vereinbarungsvertrags, den sie zuvor entsprechend modifiziert hat.
- Die HPM sieht zur Vorbereitung eines Termins am nächsten Tag die Unterlagen durch und notiert sich, was noch zu klären ist. Bei dem Termin handelt es sich um den Besuch einer Kursleiterin, bei dem der Seminarablauf besprochen und der Ausschreibungstext gemeinsam formuliert wurden.
- Auf eine Information hin folgt eine Handlung:  
Z.B.: Die HPM erkundigt sich bei einer Kursleiterin, die ihren Ausschreibungstext vorbeibringt, ob K. im Büro ist. Später ruft sie K. an.  
Die HPM bekommt in Bezug auf eine Kursleiterin eine Empfehlung von ihrem Kollegen. Sie kontaktiert diese und macht mit ihr einen Besuchstermin aus. Das Treffen findet in den Räumen der Kursleiterin statt. Im Anschluss fragt der Kollege die HPM nach dem Ergebnis (zwischen den ersten beiden und den anschließenden Handlungen liegen Wochen).

Eine Handlung folgt auf einen Arbeitsauftrag:

Z.B.: Die HPM übernimmt die Aufgabe, sich um das Layout des Programmheftes zu kümmern. Sie telefoniert mit der Druckerei.

In der Dienstbesprechung bekommt die HPM einen Auftrag, dem sie im Anschluss telefonisch nachkommt. Sie informiert die Sekretärin über das Ergebnis des Telefonats.

## Handlungsketten Feld Zwei

- Wiederholung der Tätigkeit, da der erste Anlauf erfolglos war:  
Die HPM versucht mehrmals, einen Teilnehmer an einer Gesprächsrunde zu erreichen
- Auf eine Aktion folgt eine Reaktion (z.B. Rückruf):  
Die HPM hinterlässt bei einer Kollegin ihres Gesprächspartners eine Nachricht und versucht, ihn nochmals am nächsten Tag zu erreichen. Dieser ruft sie wenig später zurück.
- Eine Tätigkeit wird begonnen, und in bezug auf diese fehlt es an einer Information:  
Beim Durchgehen der zu wiederholenden Veranstaltungen für das neue Programmheft taucht eine Frage auf, die telefonisch zu klären versucht wird.
- Eine Tätigkeit ist aus mehreren Arbeitsschritten zusammengesetzt:  
Das Programmheft wird im Feld Zwei von der Pädagogin und der Sekretärin im Hause selbst gestaltet. Im Beobachtungszeitraum fanden sich viele, auch Tage übergreifend aufeinanderbezogene Tätigkeiten, die sich auf deren Fertigstellung bezogen. Den Handlungsimpuls gibt die Sekretärin mit Informationen zu ihrem Arbeitsstand und mit Fragen, woraufhin sie und die Pädagogin die zu wiederholenden Veranstaltungen durchgehen. Dabei werden Fragen aufgeworfen, die sich telefonisch jedoch nicht sofort beantworten lassen. Die Arbeit an den Ausschreibungstexten und Antragsbögen füllt den Rest des Tages, unterbrochen von einer längeren Besprechung, und besteht im Korrigieren, Telefonieren, um Informationen einzuholen, im Absprachen-Treffen, Diktieren u.a. Am darauffolgenden Tag beschäftigt sich die HPM nur kurzzeitig mit dem Programmheft, gibt Anweisungen zum Layout und zum Inhalt und regt weitere Handlungsschritte an.
- Auf eine Information hin folgt eine Handlung:  
Die HPM übernimmt für die Kursleiterin die Organisation eines Seminarraumes, nachdem ihr vom Veranstaltungsort mitgeteilt wurde, dass in dem eigentlichen Raum die Heizung ausgefallen ist. Sie informiert die Kursleiterin.
- Die HPM wird von einer Kursleiterin über eine Beschwerde eines anderen Bildungsträgers in Kenntnis gesetzt, woraufhin sie sich am nächsten Tag mit ihrem Kooperationspartner in Verbindung setzt, um das weitere Vorgehen abzusprechen. Das Ergebnis dieses Telefonates bestimmt den Inhalt der folgenden Telefongespräche. Hier ist bemerkenswert, dass die HPM in der Reihenfolge der Telefonate die Arbeitshierarchie einhält. Sie bespricht sich erst mit der pädagogischen Leiterin des Landesverbandes, dann mit dem pädagogischen Leiter auf der regionalen Ebene und schließlich mit dem des Kreises.  
Die Sekretärin stößt bei der Fertigstellung des Programmheftes auf eine Unklarheit, die die Pädagogin dazu veranlasst, sich telefonisch zu informieren. Es folgen zwei Telefonate.

- Eine Handlung folgt auf einen Arbeitsauftrag:  
Die HPM übernimmt in einem Telefongespräch die Aufgabe, mit den anderen TeilnehmerInnen an der Gesprächsrunde einen Termin zu finden. In einer weiteren Telefonkette am nächsten Tag wird die genaue Uhrzeit festgelegt.

### Handlungsketten Feld Drei

- Wiederholung der Tätigkeit, da der erste Anlauf erfolglos war:  
Z.B.: noch einmal anrufen müssen.
- Auf eine Aktion erfolgt eine Reaktion:  
Z.B. Rückruf auf eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter hin.
- Veranstaltungsbezogene Verbindung zweier oder mehrerer Handlungen:  
Z.B.: Die Referentin fragt telefonisch etwas nach, wonach sich der HPM zu erkundigen verspricht. Er bringt die nachgefragten Abrechnungsbögen mit zu dem Planungstreffen. Die Termine, auf die sich die Kooperationspartner bei dem Treffen geeinigt haben, werden von einem Partner per Fax bestätigt.  
Ein weiteres Beispiel ist eine telefonische Anfrage nach einer Serviceleistung, die am darauffolgenden Tag von dem HPM ausgeführt (Bedienung des Brennofens und Einweisung) und weitergeführt wird (Kontrolle des Ofens).  
Ein anderes Beispiel ist eine telefonische Anfrage von einer Bildungsreferentin, für die der HPM verantwortlich ist. Ihm fehlt eine Information für die Beantwortung ihrer Anfrage, daraufhin holt er diese im Sekretariat ein. Anschließend ruft er die Bildungsreferentin zurück.
- Eine Tätigkeit wird begonnen, und in bezug auf diese fehlt eine Information, die erst eingeholt werden muss:  
Z.B. einen verwaltungstechnischen Brief schreiben, im Sekretariat etwas nachfragen und das Schreiben fortsetzen.
- Eine Tätigkeit ist aus mehreren Arbeitsschritten zusammengesetzt:  
Z.B. sollen Einladungen verschickt werden. Zunächst schreibt der HPM den Einladungstext und lässt sich dann im Sekretariat die Adresstiketten ausdrucken, überprüft sie auf Vollständigkeit und Richtigkeit. Die nächste Handlung schließt sich thematisch an die vorangegangenen an. Der HPM schreibt einen Brief an den Referenten, in dem er ihn über die zu erwartende Teilnehmerzahl informiert.

An den Formen der Handlungsketten werden die Sukzessivität und die Vernetztheit von scheinbaren Einzelhandlungen und deren Einbettung in ein komplexes Anforderungs- und Tätigkeitsgefüge deutlich. Eine lineare organisatorische Abarbeitung von Vorgängen und Planungstätigkeiten wird daher unmöglich, vielmehr finden sich Unterbrechungen, ein Vor- und Zurückgehen ist erkennbar.

### 4.2.5 Handlungsergebnisse

Zur Verdeutlichung dafür, dass Programmplanungshandeln kein linearer organisatorischer Planungsdurchgang ist, der in seinen Einzelhandlungen zum unmittelbaren Abschluss geführt wird, sondern komplexere, verschlungene Wege geht, haben wir eine Zuordnung dreier verschiedener Handlungsergebnisse treffen können: imperative Abschlüsse, abschließende Handlungsergebnisse und vorläufig abschließende Handlungsergebnisse. Es ist so ein Zugriff darauf möglich, wie Handlungen zum Abschluss geführt werden bzw. nicht zum Abschluss geführt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden.

#### Feld Eins

- Imperative Abschlüsse (handlungsauffordernd) finden sich insgesamt 22 Mal:  
Z.B. die Klärung weiterer Handlungsschritte, die Post aus dem Fach holen, vereinbaren, jemanden zu informieren, (telefonisch) niemanden erreicht haben, über die eigenen Zuständigkeiten Bescheid wissen, Klarheit darüber gewinnen, was an dem Ausschreibungstext noch verändert werden muss.
- Abschließende Handlungsergebnisse, wie in Feld Zwei, überwiegen mit 48:  
Z.B. Vorbereitungen abschließen und Unterlagen bereitlegen, Ordnung machen, über die weitere Zusammenarbeit übereinkommen, den Ablauf einer Veranstaltungsreihe festlegen, ein Protokoll schreiben, sich mit der Kursleiterin über die Rahmenbedingungen der Veranstaltung verständigen.
- Vorläufig abschließende Handlungsergebnisse finden sich vier:  
Z.B. einen vorläufigen Titel finden, einen Text soweit bearbeiten, dass er besprochen werden kann, Unterlagen weglegen, weil am nächsten Tag Zeit für die Vorbereitung ist.  
Durch die aufgeführten Beispiele muss die Definition der Kategorie erweitert werden. Eine Sache wird von der HPM bewusst zu einem vorläufigen Ende geführt, zu einem Punkt, an dem sie erst einmal zur Seite gelegt werden kann.

#### Feld Zwei

- Imperative Abschlüsse (handlungsauffordernd):  
Die hier unter imperative Abschlüsse gefassten 18 Handlungsergebnisse kennzeichnen Zwischenstadien, Zäsuren oder Haltepunkte innerhalb von Handlungsketten, die zu Folgehandlungen auffordern, z.B. eine Konsequenz ziehen, zu einem Entschluss kommen (durch die Sekretärin oder andere Personen), über weitere Handlungsschritte ins Bild gesetzt werden, etwas zusagen, jemanden telefonisch nicht erreicht haben, einen Auftrag bekommen, zusichern, jemanden zu informieren.
- Abschließende Handlungsergebnisse:  
Darunter sollen hier Handlungsergebnisse verstanden werden, die eine Handlung abschließen, indem etwas vorläufig Definitives erreicht wurde (die den Endpunkt einer Handlung markieren, vorausgesetzt, dass es keine definitiven Abschlüsse gibt). Für

Feld Zwei finden sich im Beobachtungsschema 39 abschließende Abschlüsse. Beispiele dafür sind: (Termin-)Absprachen treffen, zu einem Urteil kommen, den Tagesplan mit der Sekretärin gemeinsam festlegen, etwas delegieren, jemanden informieren, die Seminarleitung durchführen, orthographische Korrekturen an einem Ausschreibungstext vornehmen, sich auf etwas einigen, über etwas informiert worden sein.

- **Vorläufig abschließende Handlungen:**

Zu den 6 vorläufig abschließenden Handlungsergebnissen gehören Strategien, eine Sache oder einen Vorgang an einer bestimmten Stelle vorläufig abzuschließen, die oder der an sich aber noch weitergeht. Eine solche Strategie sind Vereinbarungen, die einen Partner auf den aktiven Teil verpflichten. Die Vereinbarungen regeln das zukünftige Verhalten des Partners, indem er gebeten wird, zurückzurufen, etwas zuzuschicken, die HPM auf dem Laufenden zu halten usw.

Da die Erfüllung von Vereinbarungen von der Zuverlässigkeit des jeweiligen Partners abhängt, wird die HPM die Absprachen im Kopf behalten, um nicht die Kontrolle über die Situation zu verlieren und gegebenenfalls an die Einhaltung zu erinnern.

Zu den vorläufig abschließenden Handlungen gehört auch, dass auf dem Anrufbeantworter eine Nachricht hinterlassen wird. Es gilt aber wie oben, dass die Angelegenheit nicht vergessen werden sollte.

### **Feld Drei**

- Imperative Abschlüsse (handlungsauffordernd) finden sich 21 Mal:  
Z.B. sich zu kümmern versprechen, eine Referenten-Empfehlung bekommen, einen Beschluss fassen, den Brennofen anstellen, informiert werden.
- Abschließende Handlungsergebnisse überwiegen wie in Feld Eins und Zwei mit 37:  
Z.B. die Korrektur eines Protokolls vornehmen, Planungsbögen durchsehen, ein Tonband zur Abschrift ins Sekretariat geben, jemanden informieren, einen Film abgeben.
- Vorläufig abschließende Handlungen sind hier mit 2 am geringsten vertreten:  
Z.B. die Vorarbeit für die Erstellung des Faltblatts.

Die Zählung ergibt, dass die abschließenden Handlungsergebnisse in allen drei Feldern überwiegen, also Handlungen finalisiert werden. D.h., fast die Hälfte aller Handlungen sind solche, die eine (Planungs-)Tätigkeit oder allgemein einen Vorgang zum gewünschten Ende bringen. Insgesamt konnten 124 abschließende Handlungsergebnisse ermittelt werden, wobei die Anzahl der imperativen Handlungsergebnisse, die einen vorläufigen Planungsstand oder den Stand eines bestimmten Vorgangs markieren, 61 beträgt. Dieser Anteil der Handlungen wird also in einen sukzessiven Planungsvorgang wieder aufgenommen mit der Intention der Finalisierung. Imperative Handlungsergebnisse scheinen das Ergebnis einer Zwischenbilanz anzuzeigen mit der Konse-

quenz eines Strategiewechsels, wenn es notwendig sein sollte.

Die 12 vorläufig abgeschlossenen Handlungsergebnisse stellen quasi Schonzeiträume dar, die dem Aufbau von Kooperationen und gleichzeitig der Pflege von Kontakten mit der Option der Abstimmung dienen.

## **4.3 Die Kategorisierung des Handelns**

### **4.3.1 Programmplanungshandeln**

Programmplanungshandeln ist das dominante Tätigkeitsgebiet den Handlungen, aber nicht der beanspruchten Zeit nach. Zum Programmplanungshandeln zählen Tätigkeiten wie: Kurskonzepte entwickeln und besprechen, Kursankündigungen diskutieren, präzisieren und überarbeiten, Kurstitel finden, ändern, Öffentlichkeitsarbeit für bestimmte Kurse initiieren und umsetzen, Veranstaltungsreihen und Projekte mit anderen Trägern planen, Protokolle über Planungssitzungen anfertigen, KursleiterInnen/DozentInnen gewinnen, Anstellungsbedingungen besprechen, aushandeln und vereinbaren, Kostenkalkulationen für den Arbeitsbereich vornehmen, Formblätter für die Absprachen mit KursleiterInnen entwerfen, Materialien und Medien für Veranstaltungen kalkulieren, einplanen und bestellen, in Konferenzen zum Bildungsmanagement die Planungsarbeit einbringen.

Programmplanungshandeln umfasst also alle Tätigkeiten, die notwendig sind, um ein Programmangebot zu erstellen. Es umfasst die Bedarfs- und Bedürfnisbestimmung, die Transformation in Angebote, die Zielgruppenplanung, die KursleiterInnenauswahl, die inhaltlichen Kooperationsabstimmungen, die Öffentlichkeitsarbeit und den Druck des Programms. Es ist neben der Programmrealisierung das inhaltliche erwachsenenpädagogische Kernstück der Tätigkeit.

In der institutionellen Bündelung der Angebotsteilbereiche schält sich das Profil der jeweiligen Bildungsinstitution heraus. Im Bildungsmanagement der Institution werden die organisatorischen Regelungen für die Vernetzung der Institution in der jeweiligen Trägerorganisation, in der Region, in bildungspolitischen Konstellationen vorgenommen. Dabei stehen die Profilbildung und das Marketing der Institution vor Ort im Mittelpunkt. Das Bildungskonzept der Institution muss im Bildungsmanagement vermittelt oder transportiert werden. Bildungsmanagement beschreibt die Aufgaben des Leiters/der Leiterin einer Institution oder alle innerinstitutionellen Regelungen, wozu auch pädagogische Regelungen zählen können, wie z.B. Qualitätssicherungssysteme, spezielle institutionelle Werbestrategien und Kooperationskonzepte. Im Mittelpunkt steht hier aber nicht die Erstellung eines Angebots im engeren Sinne, sondern die Schaffung organisatorischer Strukturen für die erwachsenenpädagogische Erarbeitung von Bildungsangeboten, ihre Annahme im Umfeld und ihre bildungspolitische und ökonomische Präsenz. Wenn wir Bildungsmanagement und Programmplanung vermischen, was häufig genug in der aktuellen Literatur passiert, dann gerät die erwachsenenpädagogische Fokussierung der Programmplanung als makrodidaktisches Planungsinstrument aus dem Blick.

Eine Bildungsinstitution zu leiten und zu führen und auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren ist etwas anderes, als Angebote zu erarbeiten, zu strukturieren und in ein Programm zu integrieren. Gleichzeitig gilt natürlich immer, dass alles mit allem zusammenhängt und auch ganzheitlich miteinander vernetzt ist.

Würde die Programmplanung mit Bildungsmanagement gleichgesetzt werden, dann machten die Bildungsinstitutionen sich selbst indirekt wieder zu einer Agenturinstitution, da es um die Vermarktung von Angeboten durch KursleiterInnen geht. Die inhaltlich-erwachsenenpädagogisch planende Kompetenz geht dann in einer strategisch-organisatorischen Strategie auf. Es wird etwas vermarktet, wobei die Erstellung des Produktes – des Angebots – keinen qualitativ eigenen Durchgang beansprucht. Wenn man die Annahme einer erwachsenenpädagogisch begründeten Hauptberuflichkeit aufgibt, wird die Bildungsmanagementperspektive dominant werden.

Zur Programmplanung gehört auch die pädagogische Planung des Lehrpersonals. Trotz aller „Stromlinienförmigkeit“ in der Profilbildung der Institution muss Spielraum bleiben für erwachsenenpädagogische Initiativen der Lehrenden. So finden sich bei den Erwachsenenpädagogen Begründungen, in denen deutlich wird, dass viele pädagogische Innovationen ohne maßgebliche Unterstützung der Leitung erprobt werden müssen. Häufig sind gerade die Vertreter des Bildungsmanagements davon zu überzeugen, dass Veränderungen in bestimmten Teilbereichen nötig sind, ob es sich nun um das Einwerben von Drittmitteln oder um berufliche Qualifizierungskurse für Ehrenamtliche (das Paradoxon ist bewusst gewählt) handelt (z.B. 02, S. 10, 11, 20). Das Erschließen regionaler Veränderungen für die zu betreuenden Fachfragen, neue Forschungsergebnisse, neue bildungsrelevante Initiativen in der Region verlangen einen professionellen Bearbeitungsgang, der nicht mit den ebenso wichtigen Managementstrategien verwechselt werden darf.

Natürlich denken alle Programmplanenden immer auch in Strategien des inneren Managements, das heißt, sie haben das Profil der eigenen Institution und das anderer Institutionen im Auge, wenn sie ihre Angebotsentwicklung vornehmen. Aber es handelt sich um ein anderes Tätigkeitsfeld, und darin liegt die wesentliche Unterscheidung: Erarbeite ich Angebote, oder bin ich aus der Überblicksperspektive eher mit der richtigen Positionierung des Gesamtprogramms beschäftigt.

Die Arbeitsplatzbegleitung machte deutlich, dass das Programmplanungshandeln der Mittelpunkt der Tätigkeit ist, und zwar in seiner ganzen Facettenvielfalt. Als zum Programmplanungshandeln dazugehörig begriffen werden auch die organisatorischen Anteile wie: Absprachen über Zeiten und Raumeinteilung treffen, Informationsketten als Planungshilfen für die Bildungsbeauftragten in den Gemeinden herstellen, Anmeldebögen kontrollieren, Informationen weitergeben, Finanzen für Honorare abklären, Ankündigungen überarbeiten und dazu entsprechende Absprachen treffen. Allerdings spricht man bei einer Vielzahl von Kurzhandlungen von verwaltungstechnischen oder organisatorischen Klärungen. Von Management spricht ein/e HPM dann, wenn z.B. bei Projekten mit großer Öffentlichkeitswirkung oder Brisanz mit Kircheninstanzen Koordinierungsfragen zu klären sind. Allerdings werden die begleitenden Koordinations-

aufgaben auch bei einem/er HPM als Management betrachtet. Die Folgearbeiten nach der inhaltlichen Planung wurden in einigen Fällen, auch wenn man sich noch nicht in der Programmrealisierungsphase befand, als Management identifiziert.

Eine Polarisierung zwischen dem sogenannten eigentlichen pädagogisch-planerischen und dem "nur" organisatorischen Handeln ist nicht mehr anzutreffen. Das makrodidaktische Handlungsfeld ist im Alltag der Erwachsenenpädagogen als abgrenzbarer Bereich präsent. Die Anforderungsvielfalt in diesem Tätigkeitsfeld wird dabei mit selbstverständlicher Gelassenheit angegangen. Stress, Zeitprobleme, nicht eingelöste konzeptionelle Ansprüche, Kontroversen über Konzepte bestimmen zur Zeit nicht den Alltag beim Programmplanungshandeln. Die finanziell prekären Situationen könnten anderes vermuten lassen, sie werden aber eher nüchtern und unsentimental begleitet.

#### 4.3.2 Programmrealisierung

Programmrealisierung umfasst alle Aktivitäten, die die Angebotsumsetzung durch die KursleiterInnen begleiten, also Betreuungsaufgaben, die Kurseinleitung durch die HPM, die Kursplanung und die Durchführung durch die KursleiterInnen.

Die Arbeitsplatzanalyse erbringt zwar Auskünfte über die Zusammenarbeit der HPM mit den nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen. Sie gibt aber nur einen begrenzten Einblick in die Lehr-/Lernrealität der Bildungsinstitutionen. Der/die HPM in der Moderatoren- oder Dozentenrolle tangiert diese institutionelle Realität, er/sie verschafft aber als Planende/r, der/die makrodidaktisch tätig ist, nur einen begrenzten Zugang.

Programmrealisierung meint, soweit es die Kursbegleitung umfasst, das kursbegleitende Marketing, Pressegespräche, Interviews, die Sicherung, Beschaffung und Vorbereitung von Arbeitsmaterialien und Medien für die Kurse, die Regelung von Programmänderungen, das Anschreiben und die Beratung von TeilnehmerInnen, Vereinbarung von Abrechnungsmodalitäten mit ReferentInnen, Sicherung bzw. Umdisponierung von Lernräumen, Bearbeitung von Kursbeschwerden u.a. Alle hospitierten HPM führen eigene Veranstaltungen durch und moderieren Veranstaltungsreihen. Hieraus ergeben sich noch zusätzliche Betreuungsaufgaben bei einzelnen TeilnehmerInnen und natürlich die Kursvorbereitungen.

Diese kursnahe Begleitungsarbeit umfasst mehr Arbeitszeit als die Programmplanung, die Kurse bleiben also im gesamten Planungsprozess präsent. Man hatte eher erwartet, dass der Betrachtungshorizont der hauptberuflichen PädagogInnen durch ihre Planungstätigkeit nur auf die Erstellung des Programms konzentriert ist und im Programm selbst der Arbeitserfolg gesehen wird. Die Arbeitsintensität, die in der Kursbegleitung und in der eigenen Kursleitertätigkeit liegt, ist bisher in der Literatur noch nicht ausreichend gewürdigt worden.

### 4.3.3 Internes Management

Wir folgen nicht, wie oben bereits dargestellt, einer generalisierten Nutzung des Managementbegriffs, nehmen aber gleichwohl die neuen Managementaufgaben als Leitungsauforderungen einer Bildungsinstitution und die Organisationsaufgaben, die im Zusammenhang mit den Trägerstrukturen und den Kooperationen der MitarbeiterInnen in einer Institution gestellt werden, sehr ernst. Mir scheint es sinnvoll, Management im Sinne von Steuerungsfunktionen zu verstehen, die in spezifischer Weise in einer Bildungsinstitution nötig sind (vgl. Schlutz 1996, S. 28).

Wir haben in unserer Arbeitsplatzanalyse nun nicht Managementaufgaben im Sinne von Leitungsaufgaben begleitet, sondern solche, die sich auf innerinstitutionelle Regelungs-, Koordinierungs- und Strukturierungsanforderungen konzentrieren, in denen hauptberufliche MitarbeiterInnen ihren jeweiligen Part zur Absicherung der Programmplanungs- und Programmrealisierungstätigkeit einbringen. Im einzelnen fallen unter diese Tätigkeiten: Dienstbesprechungen, Pädagogenhauskonferenzen, Kollegengespräche zur informativen Unterstützung und institutionellen Absicherung, Absprachen und Koordinierungen, Arbeitsabsprachen mit der Sekretärin des Bildungsinstituts, Abrechnungsmodalitäten im Haus oder mit den Bildungswerken des Trägers, Plakate zur Werbung für den Bildungsträger herstellen und verteilen, organisatorischen Beschwerden nachgehen, Teilprogramme koordinieren, die Klärung von Strukturvorgaben für das Gesamtprogramm, aber auch Teilnahme an Weihnachts- und Geburtstagsfeiern, Absprachen mit Gemeinden, alle Tätigkeiten, die an die Sekretärin delegiert werden wie: Verträge ausfüllen, Informationsketten aufbauen, um Kooperationshandeln im Haus zu sichern, Protokolle von Dienstbesprechungen erstellen, neue Formblätter für die Institution entwerfen, überarbeiten und Abstimmung herbeiführen, Informationen an KollegInnen weitergeben.

Diese Kategorie differiert stark zwischen den einzelnen Feldern. Wo viele Absprachen mit den Bildungsbeauftragten in den Gemeinden zu klären sind, fallen offensichtlich viele dieser Tätigkeiten an. Die hohe Zeitdifferenz kommt durch die Hauskonferenz zustande, die in der begleiteten Woche allein in einem Feld stattfand. Zieht man diese ab, dann kann man in der Arbeitsintensität wiederum in zwei Feldern eine große Ähnlichkeit in bezug auf die Handlungsdichte feststellen.

In Feld Zwei, das eine geringere Handlungsdichte zu dieser Kategorie aufweist, wird dieses kompensiert durch eine überproportionale Dichte an verbands- und trägerspezifischen oder trägerübergreifenden Kooperationstätigkeiten. Unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte und die Phasenabhängigkeit im Programmplanungsrhythmus spielen dabei eine Rolle. Nur so viel kann man sicher feststellen: Die Hausmanagementaufgaben, auch im komplizierten Planungsnetzwerk der Kirchen, führen nicht zum Überhandnehmen der entsprechenden Tätigkeiten.

### 4.3.4 Evaluation

Von Handlungen, bei denen Evaluationsaufgaben wahrgenommen werden, kann man so gut wie gar nicht sprechen. In einem Feld taucht eine solche Tätigkeit gar nicht auf, in einem anderen wird der Kursleiterin telefonisch eine Rückmeldung gegeben. In Feld Zwei gibt es ein Auswertungsgespräch mit einem Kursleiter und eine Rückmeldung an einen anderen Kursleiter. Beide Aktivitäten leiteten dann aber über zu Programmplanungsgesprächen.

Die pädagogische Qualität der Kurse wird registriert und zurückgemeldet, der/die pädagogische MitarbeiterInnen, wie aus den begleitenden Interviews ersichtlich ist, verfolgt die Leistungen der KursleiterInnen sehr genau. Sie ziehen auch Konsequenzen, wenn die Kurse nicht gelingen, Qualitätssicherungsinstrumente, die auch Evaluationskonzepte mit aufgreifen, werden aber nicht angesprochen.

### 4.3.5 Selbstmanagement

Unter Selbstmanagement werden hier alle Aktivitäten verstanden, die dazu dienen, sich selbst in den Stand zu setzen, die anstehenden Anforderungen am Arbeitsplatz zu organisieren, sich vorzubereiten, den Arbeitsplatz zu strukturieren und vorzusorgen für zukünftige Arbeitsanforderungen. Es handelt sich um Tätigkeiten, die die individuelle Übersicht am Arbeitsplatz erhalten. Nur in zwei Feldern lassen sich entsprechende Handlungen identifizieren, sie nehmen in der Woche nicht mehr als eine Stunde Zeit ein.

Welche Tätigkeiten werden nun konkret von den pädagogischen MitarbeiterInnen durchgeführt und dieser Kategorie zugeordnet? Die Mappe mit ausgehender und eingehender Post durchlesen, Ablagen organisieren, Post sichten und auf unmittelbare Handlungsanforderungen hin durchgehen, das Büro aufräumen, Schreibnotizen durchsehen und ins Hängeregister einordnen, Papiere für bestimmte Termine ordnen und lesen, dabei Besprechungspunkte notieren und Belegunterlagen herbeischaffen, Ordner durchsehen vor der Terminwahrnehmung, Tageskladde anlegen, erledigte Aufgaben abhaken, Kommentare aufschreiben, Pressenotizen und Artikel ausschneiden und unter Stichworten abheften, Textvorlagen für Gesprächstermine vorbereiten.

An der Auflistung der mit Selbstorganisation verbundenen Tätigkeiten wird bereits deutlich, dass es ein Selbstmanagement im funktionalen engeren Sinne gibt, um sich über die Hausaktivitäten und die unmittelbar anstehenden Anforderungen ins Bild zu setzen und den Überblick zu behalten; gleichzeitig gibt es ein erweitertes Konzept von Selbstmanagement, das darauf zielt, sich so zu organisieren, dass man z.B. gut vorbereitet in Besprechungen geht.

### 4.3.6 Verbandsarbeit

Besonders stark differieren die Handlungszuordnungen bei der Kategorie Verbandsarbeit. Im Feld Eins verzeichnen die MitarbeiterInnen keine Aktivitäten in der trägerspezifischen Verbandsarbeit oder in den trägerübergreifenden Gremienkontakten. Soweit



solche Aktivitäten eindeutig dem Programmplanungshandeln zuzuordnen sind, finden sie sich nur dort, wo sie mittelbar der Programmplanung zugute kommen oder zur Absicherung von Projekten oder anderen Initiativen notwendig sind.

Es geht hier auch um das trügerspezifische Eigenleben, um die Vernetzungsstruktur mit dem Träger, um seine Einflussnahme, aber auch um die Möglichkeiten, von der Bildungsinstitution Anregungen an den Träger zu geben.

In Feld Zwei übersteigt die investierte Zeit die der Programmrealisierung und der Programmplanung, liegt in der Handlungsanzahl aber auf Platz 3. In Feld Drei ist das der drittgrößte Posten, zumindest was die Zeit, wenn auch nicht die Handlungsanzahl betrifft. So nehmen MitarbeiterInnen bei konfessionellen Trägern Veranstaltungen im engeren Kontext der Kirche wahr und übernehmen hier Planungstätigkeiten. Es werden soziale Institutionen des Trägers mit Bildungsaufgaben vernetzt, und man nimmt an theologischen Fachkonferenzen teil. Insgesamt erhofft man sich dadurch Werbeeffekte für die Bildungsarbeit des Trägers. Ein anderer Typus von Verbandsarbeit liegt vor, wenn Kontakte und Gespräche notwendig werden, um Projekte im Kontext der trügerspezifischen Bildungsarbeit zu initiieren und zu stabilisieren. Im Feld Eins waren besonders diese Initiativen beobachtbar. Außerdem gab es eine Reihe von Treffen mit anderen Verbänden, um Kooperationen für gemeinsame Bildungsveranstaltungen vorzubereiten. Geburtstagsfeiern bei konkurrierenden Bildungsinstitutionen, wo wichtige Kontakte gesichert und neue Vorhaben geplant werden, spielten ebenfalls eine Rolle. Im Feld Zwei schält sich ein neuer Typus des Planungshandelns heraus, der nach trügerübergreifenden Planungsinitiativen strebt und komplexere Planungsanforderungen benötigt. Gleichzeitig gibt es bei neuen, innovativen Projekten mehr und komplexeren Absicherungsbedarf bei den verschiedenen Trägerhierarchien. Je mehr sich also Planungsarbeit auf Innovation und Vernetzung orientiert, desto mehr nimmt die Gremienarbeit zu. Dagegen sind die Tätigkeiten von MitarbeiterInnen im Feld Drei klassische Trägerarbeit, die mehr unter dem Anspruch steht, die Trägerloyalitäten intensiv umzusetzen und auf diese Weise die trügerspezifische Bildungsarbeit zu plazieren. Es gibt also ganz unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten eines breiten Handlungsspielraums, der den pädagogischen MitarbeiterInnen zur Verfügung steht.

## 4.4 Planungshandeln als Angleichungshandeln

### 4.4.1 Wie man zum Thema kommt

Die Interviews belegen unterschiedliche Strategien, wie die HPM zu Programmangeboten und deren Ausgestaltung kommen. Alle befragten HPM betonen die Wichtigkeit des kollegialen Kontaktes, womit sowohl der unmittelbare und der weitere Kollegenkreis als auch trügerübergreifende Kontakte gemeint sind. Dabei kann man zwischen institutionell organisierten und selbstinitiierten Formen kollegialen Austausches unterscheiden. Die institutionell organisierten Gremien wie Fachbereichskonferenzen und Pädagogenkonferenzen gelten für die HPM als Orte, an denen Themenabsprachen

stattfinden, Informationen ausgetauscht, Anregungen mitgenommen und Kontakte geknüpft werden, „die einem bei der Planung hilfreich sein können“ (01, S. 5).

Darüber hinaus hatten die begleiteten HPM eigenmotiviert Strukturen geschaffen, die den regelmäßigen Kontakt zu den KollegInnen sichern, so auch über größere Zeiträume umspannende telefonische Kontakte und Arbeitsgruppen, die sich in regelmäßigen Abständen treffen (in einem Fall setzte sie sich aus KollegInnen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zusammen).

Der Gedanken- und Ideenaustausch mit den KollegInnen hat für das Programmplanungshandeln von HPM u.a. deshalb einen hohen Stellenwert, weil er anregend ist, neue Anstöße bringt und als eine Art Kontrollinstanz die eigenen Ideen und Vorstellungen vorab zu überprüfen hilft: „... und lebe davon, dass ich sozusagen Ideen von anderen auch mit aufnehmen kann. ... Das heißt, ich muss immer wieder mich woanders absichern: Ist das eigentlich denkbar? Habt ihr das schon mal probiert? Könnte ich eine solche Idee aufgreifen?“ (07, S.9). Das gewichtigste Moment scheint jedoch zu sein, dass durch das Gespräch Planungsideen eine intersubjektive Dimension erhalten. Sie bekommen damit einen größeren Realitätsgehalt, als wenn sie nur subjektiv bei einer Person entstanden wären. Stellvertretend für alle untersuchten HPM kann die folgende Aussage stehen: „Ich könnt's mir auch als Schreibtischtäterin alleine nich vorstellen, weil das sehr subjektiv und einseitig wäre, auf was ich dann käme, also mir sind Teams sehr wichtig dazu“ (04, S.7).

Bei allen HPM wurden Besprechungen beobachtet, die die Funktion hatten, sich rückzuversichern, ob ein geplantes Thema „passt“. In einer der untersuchten Einrichtungen ist es geradezu Methode, Themen auf dem Weg eines gemeinsamen Brainstormings im Kollegenkreis (01, S.22) zu finden.

Dass ein Gespräch aktiv gesucht wird, belegt die folgende Aussage über den Austausch mit KollegInnen aus anderen Bildungseinrichtungen: „Ich höre mich dann eben um, was wird einzeln angeboten, was sagen die KollegInnen aus anderen Einrichtungen, was sie zur Zeit stark im Programm haben“ (02, S.15).

Viele Gremien und Gruppierungen, mit denen kooperiert wird, stehen als Ansprechpartner und Ideengeber zur Verfügung: „Zusammenarbeit, das ist das A und O jeder Bildungsarbeit“ (01, S.27).

Einander vertraute KollegInnen machen sich gegenseitig auf aktuelle Themen aufmerksam, mit denen sich die Einrichtung profilieren kann, geben ein- oder weiterführende Tips und bahnen den Kontakt mit einem Kooperationspartner an. Es entsteht der Eindruck, wie aus dem Nichts zu einem Thema gekommen zu sein. Eine HPM berichtet: „Plötzliche Terminabsprachen, wie ... mit dem Umweltbildungszentrum, is eine erfreuliche Sache, die sich aus dem Nichts plötzlich ergibt, und andererseits liegt eine jahrelange Kontaktaufnahme mit den Kollegen dahinter. ... Und eine immer wieder auftretende, also immer wieder Kontaktieren dieser Personen und mit Absprachen. Ich denke, das ist ein Ergebnis davon ...“ (06, S.1). Damit soll nicht gesagt werden, dass Kooperationsformen und Themengewinnung vordergründig aus einer emotionalen Affinität zwischen den Kooperationspartnern besteht. Nicht die persönliche Beziehung

gibt den Ausschlag zur Zusammenarbeit, sondern die Erfahrung von kollegialer Verlässlichkeit über einen längeren Zeitraum.

Was hier in bezug auf eine gute Kollegin gesagt wurde, kann auch mit einem langjährigen Kooperationspartner passieren. Die HPM wurde angesprochen, bei einem Thema mitzumachen, weil dieser Kooperationspartner wusste, dass sie an entwicklungspolitischen, ökologischen Themen interessiert ist und die menschliche Ebene stimmt. Sie merkt an: „Mittlerweile kommen auch ganz viele auf mich zu und sagen: Willst du mit uns zusammen was machen?. Also, es müssen viel weniger Themen aus mir selber raus entstehen, weil Kooperationspartner auf mich zukommen“ (04, S.9).

Die Aussagen in den Interviews deuten darauf hin, dass in der Gemeindefarbeit ehrenamtlich Tätige und KursleiterInnen für den Planenden eine Seismographenfunktion haben. Der HPM entnimmt aus einer gehäuften Anfrage aus den Gemeinden, für die er zuständig ist, dass ein Thema aktuell geworden ist (01, S.44), eine andere HPM bespricht ihre Themenvorstellungen regelmäßig in einem Team von ehrenamtlich in der gemeindlichen Frauenbildungsarbeit Tätigen, weil diese die notwendige Basisnähe haben und damit wichtig sind „als Spiegel, bin ich jetzt vollkommen abgehoben mit meinen Themen oder ist das auch wirklich das, was so Frauen an der Basis bewegt“ (04, S.14). Die Rückmeldungen aus diesem „kreativen Gremium“ (04, S.15) haben auf den weiteren Planungsprozess der Pädagogin einen Einfluss.

In einem anderen Fall werden die KursleiterInnen an der Programmplanung beteiligt, indem im Rahmen der örtlichen Planungskonferenzen eine gemeinsame Evaluation der Seminare stattfindet und überlegt wird, was verändert und was erneut angeboten werden soll (02, S.7 u. 01, S.8), wobei es immer die HPM bleiben, die die Maßstäbe setzen und die Verantwortung tragen. Auch wenn auf eine positive Berichterstattung einer Kursleiterin über den Verlauf eines Seminars eine scheinbar spontane Entscheidung der HPM folgt, den Kurs wieder anzubieten (06, S.8) oder die HPM die KursleiterInnen nach ihren Wünschen und Interessen fragt (07, S.12), stecken dahinter eine lange Zusammenarbeit und Vertrautheit mit diesen KursleiterInnen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass jeder Teil des Beziehungsnetzwerkes, in dem jede/r der untersuchten HPM steht, in den Augen des Planenden einen Beitrag zur Programmplanung leisten kann. Das mag einmal daran liegen, dass man, wie ein HPM es ausdrückte, immer Erwachsenenbildner ist (vgl. 01, S.36f.), man also eine Disposition mitbringt, von außen Kommendes als Programmimpuls zu interpretieren, so dass Anstöße sofort wieder „auf Humus fallen“, wie eine andere HPM sagte. Zum anderen kann es damit zusammenhängen, dass den KursleiterInnen und ehrenamtlich Tätigen, den KooperationspartnerInnen, KollegInnen und in eingeschränktem Maße auch den KursteilnehmerInnen, die zusammen dieses Beziehungsnetzwerk darstellen, ein Wissen um Bedürfnisse und Bedarfe unterstellt wird, das sie zu kompetenten und für die Planenden interessanten Gesprächspartnern macht (vgl. Kap. 4.4.4 Wie man Kursleiter gewinnt und mit ihnen zusammenarbeitet).

Aber es gibt nicht nur interaktive Wege der Themenfindung, die gewählt werden. Auch die in der Literatur erwähnten Informationsquellen wie die Programme anderer

vergleichbarer Bildungseinrichtungen, populärwissenschaftliche Auslagen in den Buchhandlungen (03, S.11), die Massenmedien, Fachzeitschriften, einrichtungsinterne Papiere wie Tagespost oder die Bewerbungen neuer KursleiterInnen (07, S.12) werden in der Praxis für die Programmplanung genutzt.

Neben diesen konkreten Anregungsquellen werden mehrfach die Intuition sowie Arbeitsleitsätze als Orientierungsmomente für das Planungshandeln genannt. „Wenn ich etwas von mir aus vorschlage, dann denk ich, es ist an der Zeit, über ein Thema zu sprechen“ (07, S.17). Die (Themen) liegen auf der Straße. ... Man spürt sie (S.22). Bei der Themenfindung „läuft viel über'n Bauch, also ... taucht das Thema einfach irgendwo auf. Man rennt dann auch so durch die Welt, also Erwachsenenbildner ist man auch in seiner Freizeit, ...“ (04, S.17).

Auch ein berufsbiographischer „Hauptleitsatz“ oder „Hauptantrieb“ orientiert die Aufmerksamkeit auf bestimmte, zu diesem passende Themen. Er wirkt wie ein Filter, der die Fülle möglicher Angebote reduziert und es ermöglicht, Präferenzen, Schwerpunkte und Vorentscheidungen zu treffen. Leitsätze sind individuell genügend weit gefasst, um einen Handlungsspielraum zu geben, sie sind aber auch eng genug, um Orientierung zu sein. In einem Fall lautet ein solcher Leitsatz: „Misch dich ein, misch dich in Ungerechtigkeiten ein, misch dich ein, wenn irgend etwas is'.“ (02, S.14). Folgerichtig wird einige Sätze später eine institutionelle Informationspflicht in den Bereichen „ethische Themen, Auseinandersetzung mit Ethik, mit Werten, mit Veränderungen in der Gesellschaft“ konstatiert (ebd.) und als Beispiel das zunehmende Auseinanderdriften von Armen und Reichen angeführt, zu dem Gegengewichte und Lösungen aufgezeigt werden sollen (vgl. 02, S.15).

In einem anderen Fall wird geschildert, dass die Programmauswahl und -gestaltung von dem durch den persönlichen Glauben geprägten Menschenbild beeinflusst wird. In bezug auf die Themenauswahl heißt es: „... passt das zu der Art und Weise, wie wir hier arbeiten, die Idee, die ich hab' und entspricht die dem Menschenbild, das ich aufgrund meines Glaubens habe, und bewegt das Menschen, besser mit ihrem Leben zu recht zu kommen, das hab ich sehr stark im Hinterkopf“ (03, S.6).

Dass der Einrichtungsträger Kirche an das Bildungsangebot Erwartungen und Anforderungen formuliert – sei es in Form erzbischöflicher Vorgaben, über deren Umsetzung sich die PädagogInnen in den Fachbereichskonferenzen befragen lassen müssen (10, S.6), oder in Form eines Programmbeirates, der den Planenden beratend zur Seite steht (04, S.3) –, scheint für die Planenden grundsätzlich nicht konfliktreich zu sein. Vielmehr wissen sie sich mit den Kirchenoberen zu arrangieren, in dem Sinne, dass sie wissen, wie sie ihre (Programm-)Entscheidungen zu begründen haben. Ein HPM formuliert es so: „Es wird von außen und innen erwartet, dass die Einrichtung religiöse Themen anbietet. Diese Erwartung gilt es, mit den eigenen Interessen abzugleichen“ (01, S.13).

#### 4.4.2 Wie man die Konzeption erarbeitet und umsetzt

Der Prozess der Konzeptionsentwicklung lässt sich aus den Interviewaussagen heraus ideell und pragmatisch skizzieren. Die Überlegung, welches Profil man nach außen hin

zeigen, als was man gelten bzw. gesehen werden will, wofür man stehen will, steuert auf der ideellen Ebene die Konzeptionserarbeitung entscheidend. Denn es sind auch die Kurskonzeptionen – und nicht allein die Themen an sich –, über die sich eine Einrichtung identifiziert: „Ich möchte in der Organisation der Kurse schon darauf achten, ... was für ein Profil will ich überhaupt nach außen hin zeigen. Ich möcht nich' als Kreativereinrichtung gelten. Ich möcht auch nich' gelten, dass nur Gemeinde betreffende Angelegenheiten dort besprochen werden. ... Wo is' unser Profil ... dieser Punkt läuft eigentlich untergründig immer mit“ (02, S.11f.). Ein anderer HPM versteht die konfessionelle Erwachsenenbildungsarbeit als in der „Tradition der kritischen Erinnerung“ stehend. Man will Themen im Bewusstsein halten, die sich ansonsten im „Mediennebel“ auflösen (01, S.17). Daher gelte es, bei der Konzeption zu beachten, dass eine Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen stattfinden kann (ebd., S.18). Kurskonzeptionen werden mit Blick auf die Zielsetzung geplant, was will man mit diesem Kursangebot erreichen, „und überlegen, was uns wichtig is, mit diesen Veranstaltungen zu übermitteln“ (08, S.9). Ein gleiches Thema kann sehr verschieden gestaltet angeboten werden. Angesichts eines „Mammutprogramms“ wie es die VHS anbietet, lässt es sich nicht vermeiden, Themen in einem Ort doppelt anzubieten. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeption und damit auch eines unterschiedlichen Adressatenkreises kommt es nicht zu einer Überschneidung (03, S.11). Grundsätzlich hat man bei der Konzeptionsentwicklung die Angebote anderer Bildungseinrichtungen zu beachten. Sonst setzt man sich dem Vorwurf aus, in den „Einzugsbereich“ einer anderen Bildungseinrichtung geraten zu sein, „sich in fremden Gefilden“ aufzuhalten (02, S.18). Es ist ungeschriebenes Gesetz, wenngleich es als Beschränkung der eigenen Arbeit erlebt wird (02, S.23), ein Thema dann nicht weiter zu verfolgen, wenn es von einer anderen Bildungseinrichtung vor Ort schon abgedeckt wird, es sei denn, die Einrichtungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kurskonzeption ausreichend genug, so dass sie sich nicht gegenseitig die Teilnehmer wegnehmen. Teil jeder Kurskonzeption ist daher eine genaue Analyse der lokalen Situation: „Es is' ein Gucken, wo is' eine Lücke, welche Zielgruppe wird nich' bedient. ... Was liegt brach, sozusagen, wir nennen das immer Nach-Nischen-Suchen, die noch kein anderer Anbieter abdeckt“ (03, S.25). Eine andere HPM beschreibt die Prüfung der lokalen Passung wie folgt: „Ich muss wissen, an welchem Ort ich was anbieten kann, ob dort überhaupt eine Zielgruppe vorhanden wäre. ... Also da hab' ich die Möglichkeiten, in dem Landkreis, in dem wir uns befinden, auch zu gucken, welcher Ort gibt es her, dass das dort stattfinden kann“ (02, S.24). Ein Kursleiter oder eine Kursleiterin wird, wenn es sich um ein wichtiges Thema handelt, gegen Kilometergelderstattung auch in einem Ort eingesetzt, der 40 km weit entfernt ist. Umstände werden hier nicht als be- und einschränkende Hindernisse verstanden, sondern als eine Situation, mit der man sich arrangieren muss (02, S.23f.).

Es wird als organisatorische Fähigkeit bewertet, wenn man einzuschätzen weiß, welches Thema an welchem Ort angeboten werden kann (02, S.31), wo ein Teilnehmerkreis zu erwarten ist. Man muss ein „Feeling“ für die Stadt und die Menschen haben, merkt eine andere HPM an (04, S.9).

Zur pragmatischen Ebene: Die Konzeption wird nicht immer nach dem gleichen Schema erarbeitet, sondern – je nach Fall – folgt auf einen telefonischen Kontakt ein längeres Beratungsgespräch, oder das Beratungsgespräch wird zum Anlass für eine Programmentscheidung (03, S.10). In jedem Fall sind die HPM über die Kurse und deren Durchführung im Bilde. Sie fühlen sich verantwortlich dafür, dass ein Kurs gut läuft und dass sie kompetente KursleiterInnen haben, und tun dafür einiges: Sie geben Hilfestellung bei der Vorbereitung, stellen Vorbereitungsmaterialien zur Verfügung, machen auf Mitarbeiterfortbildungen aufmerksam u.a. Neue KursleiterInnen bekommen im Vorgespräch Tips, wie sie sich vorbereiten und zu einem Angebot kommen können. Sie bekommen die vom Verband entwickelten „Arbeitshilfen“ und Texte an die Hand und können nach Absprache Bücher anschaffen (02, S.20). Die HPM sprechen mit den KursleiterInnen grundsätzlich die Kurskonzeption durch, mit vertrauten KursleiterInnen kann das schon mal spontan passieren (08, S.20), für neue KursleiterInnen nehmen sich die HPM viel Zeit.

Im Untersuchungszeitraum fanden in zwei von den drei begleiteten Einrichtungen Gespräche mit neuen KursleiterInnen statt.

Die Planungsgespräche begannen mit einem Bericht oder Zeigen der Arbeit der KursleiterInnen. Die HPM hörten zu, fragten nach, versuchten, sich ein Bild zu machen. Gleichzeitig achten sie darauf, dass das Beschriebene zum Profil ihrer Einrichtungen passt, indem z.B. in einem Fall gesagt wird, was ihnen beim pädagogischen Anleitungsprozess immer wichtig ist, und ein Termin vereinbart wird, an dem sich die Pädagogin ein Video über die von der Kursleiterin vorgestellte Veranstaltung anschauen kann oder, in einem anderen Fall, die Kursleiterin nach ihren Erfahrungen mit und ihrer Einstellung zu Erwachsenenbildungsarbeit gefragt wird. Die HPM, so kann man sagen, stehen in den Planungsgesprächen für die Einrichtung, sie haben die Gesamtkonzeption des Programms im Kopf, in die sich das neue Angebot einfügen muss. In Bezug auf den Ausschreibungstext werden in einem Fall ganz klare Vorgaben hinsichtlich seiner inhaltlichen Akzentuierung gemacht: Die Selbsterfahrungsdimension solle herauskommen, ansonsten würde die Veranstaltung nicht ins Programm passen. Wenn man den hohen Stellenwert bedenkt, der den Ankündigungstexten in den Institutionen teilweise zukommt, wird deutlich, dass mit der gemeinsamen Vorformulierung des Ausschreibungstextes die Kursleiterin auf eine bestimmte Akzentsetzung in ihrer Seminareinführung orientiert werden soll. Der/die KursleiterIn soll in dem Erstkontakt an das Einrichtungsprofil herangeführt und mit ihm vertraut gemacht werden. Das Programmheft der Einrichtung, das die Pädagogin mitgebracht hat, hat dabei auch eine beispielhafte, orientierende Funktion.

Die Konzeptionserarbeitung mit Kooperationspartnern und den zu betreuenden Gemeinden verläuft dagegen anders.

Mit den Kooperationspartnern wird die Konzeptionserarbeitung in jeder Hinsicht im Modus der Aushandlung oder Annäherung (Konsenssuche) geführt. Themen, ReferentInnen, Finanzierung, Struktur (Seminar oder Vortrag) und Termine der Veranstal-

tung werden gemeinsam festgelegt. Zu erledigende Aufgaben werden ebenfalls auf die beteiligten Kooperationspartner verteilt.

Zwei der untersuchten HPM sind als Ansprechpartner und Vermittler für eine Anzahl von Gemeinden zuständig. Hier findet keine gemeinsame Konzeptionserarbeitung statt, die Gemeinden planen autonom. Eine HPM erklärt das unterschiedliche Erscheinungsbild des Programms damit, dass die örtlichen Gemeinden auf ihrer Selbständigkeit bestehen. Die Bildungsbeauftragten der Gemeinden schicken die Planungsbögen in das Bildungswerk. Die HPM haben sie abzuzeichnen und einem Sachbereich zuzuführen. Inwieweit diese Tätigkeit reines Durchlaufhandeln ist oder die HPM auch eingreifen, ist eine offene Frage.

#### 4.4.3 Wie man Rahmenbedingungen festlegt

Die Rahmenbedingungen, die in jedem Planungsgespräch zur Sprache kommen und geklärt werden müssen, werden von den HPM routiniert abgehandelt. Eine HPM machte sich vor einem solchen Gespräch eine Liste der anzusprechenden „Tops“, weil so die Verhandlungen zügiger vorangehen, außerdem legte sie sich die Unterlagen wie Programmheft ihrer Einrichtung, Visitenkarte und den Vertragsbogen zurecht, eine andere spricht von einer „Checkliste im Kopf“, wenn sie mit neuen KursleiterInnen im Gespräch ist. Die Planungsgespräche sind zielorientiert strukturiert: „Das heißt, ich habe dann bereits, ... diese ersten Gespräche sind so angelegt, dass ich konkrete äh, Angebote mit Texten und Daten äh, vorgelegt bekomme dann. ... Deswegen is' auch die Zeit, die ich mir mit den Kursleitern zunächst geb, ... außerordentlich wichtig, deswegen nehm ich mir Zeit dafür. Und dann äh, is' im Grunde das, was, was die mir liefern, mir bringen, auch so fertig, dass ich die so übernehmen kann“ (02, S.16).

In das Erstgespräch gehört das Aufzeigen des finanziellen Rahmens:

„Das is' meine erste Frage auch mit, äh, zu fragen, was haben Sie für Honorarvorstellungen, und äh, dann kann ich von vornherein sagen, ... das scheidet für mich sofort aus, äh, das is' für mich nicht machbar“ (02, S.26).

Anders als der von vornherein feststehende Finanzrahmen sind Rahmenbedingungen wie Ort oder Teambesetzung Verhandlungssache. Dabei können Vorschläge von KursleiterInnen aufgenommen und umgesetzt werden, wenn die zur Verfügung stehenden Mittel es erlauben. Eine Kursleiterin, die den Kurs zum wiederholten Male anbietet, schlägt den Veranstaltungsort vor und entscheidet, mit wem sie zusammenarbeiten möchte: „Das war das erste Mal, dass die beiden zusammen etwas gemacht haben. Und es hat sich als problemlos ... herausgestellt. Insofern werden die beiden, nehme ich an, auch das nächste Wochenende gemeinsam machen“ (06, S.9).

Manche Rahmenbedingungen werden aufgrund von Erfahrungen festgelegt: „... was sich so abzeichnet, dass das Bindungsinteresse bei den Teilnehmern einfach geringer wird.“ Daraus folgt für den HPM, mehr punktuelle, einmalige statt langfristige Angebote zu machen. Die Teilnehmer, so sein Resümee, kommen in der Regel aufgrund ei-

nes Interesses am Thema und sind darüber hinaus nicht bereit, sich zu binden (vgl. 01, S.3).

„Wenn ich von außen auf etwas gestoßen werde, is' im Vorfeld, sind es sehr viel organisatorische Überlegungen, die ich einsetzen muss. Da gehören Verhandlungen um Honorar dazu, da gehören ganz andere Sachen dazu, die ich professionell äh, denen ich nachkommen muss, die ich abfragen muss, die bei den vorhandenen KursleiterInnen eben halt schon, das is' schon alles geklärt. Und hier muss ich wieder das Raster ganz normal anlegen, wie lange dauert ein solcher Kurs, inwieweit könnte ich mir diesen Kurs jetzt vor Ort vorstellen, wie könnte er ablaufen, kann ich mir den überhaupt vorstellen, in welchem Ort ist eine Basis für ein solches Thema vorhanden“ (04, S.5).

#### 4.4.4 Wie man Kursleiter gewinnt und mit ihnen zusammenarbeitet

Die Arbeitsplatzanalyse und die begleitenden Interviews, auch das Interview zum Programmplanungshandeln, belegen eine Vielfalt an Arbeitsformen mit KursleiterInnen. Sie sind keine „Schachfiguren“ im Aufgabenspektrum des Programmplanungshandelns, sie werden nicht im Sinne eines „Wenn – dann“- Mechanismus ausgewählt und eingesetzt, sie werden aber auch nicht im Sinne eines Agenturprinzips in einem Sammelsurium von Angeboten aufgenommen, das sich nach dem Laissez-faire-Prinzip selbst organisiert. Ein HPM formuliert es so: „Also ich bin nich' auf der Jagd nach Kursleitern, es sei denn, ich will unbedingt jetzt ein, ein Thema durchfechten, oder äh, durchbringen, dann äh, muss ich auf die Suche gehen“ (02, S.16). Nur in Extremsituationen wird also erst das Thema bestimmt und dann der/die KursleiterIn gesucht. Eine andere formuliert: „... weil wenn ich niemanden finde, der's machen kann, is' es ja hinfällig, ne, und parallel, also dass ich ja da auch immer noch abklopfe, so rein am Telefon oder in dem persönlichen Gespräch, kann ich mir das mit der Person vorstellen“ (03, S.5). Die Entscheidung, ob Kurse zustande kommen, hängt in ganz entscheidender Weise von den KursleiterInnen ab, jedoch steuern sie diesen Prozess nicht allein. Sie müssen zur Institution, zur Konzeption passen, sie müssen das gewünschte Qualifikationsprofil haben. Inhalte und KursleiterInnen müssen sich zueinander fügen unter den Vorstellungen der Planenden. Aber auch die modifizieren ihre Vorstellungen unter den Bedingungen regionaler Konstellationen, also einer bestimmten Realität. Es gibt viele Wege, die zu den KursleiterInnen führen. „Teilweise durch Bewerbungen, ... indem eben Referenten sich vorstellen, schriftlich oder persönlich, teilweise, indem sie angefragt werden oder vorgestellt werden von außen, teilweise, indem sie sich einfach, indem sie eben schon zum Referentenpool sag ich mal ... dazugehören. Teilweise auch dadurch, dass man sie ... dann sucht, eben um ein Thema dann auch bearbeiten zu können“ (01, 1374/1395, G:100, S.28). Es müssen aufeinander abgestimmte Entscheidungen zustande kommen, erst dann wird ein Thema umgesetzt, erst dann kann ein/e KursleiterIn mit einer Idee Resonanz bei dem Planer finden. Ein anderer HPM formuliert es anders: Man habe Ansprüche an Referenten, sie müssten Anforderungen genügen, gleichzeitig habe man dann aber den vorhandenen Referentenstamm – im

Sinne von Personalentwicklung – zu pflegen, man müsse unterschiedliche Wege gehen, „eben um ein, ein Thema dann auch bearbeiten zu können ...“ (01, S.38, 32). Die KursleiterInnen repräsentieren die Institution, sie stehen für deren Profil. Die Qualität der Institution wird nicht allein, doch entscheidend durch die KursleiterInnen bestimmt. Für ihre Auswahl und Beratung nehmen sich die HPM Zeit. Sie führen Gespräche, lassen sich die Konzeption des Kurses vorstellen, holen Urteile von Kolleginnen ein, erkundigen sich. Eine besondere Gratwanderung ergibt sich bei dieser Aufgabe dadurch, dass die Honorarangebote häufig eher den Charakter von Aufwandsentschädigungen haben.

Es sind also komplexe Abgleichungsprozesse notwendig, um zu einem akzeptierten Kursleiterpool oder -stamm zu kommen. Gleichzeitig nimmt jede Institution in jedem Jahr etwa ein Viertel neuer KursleiterInnen auf. Im Grunde bezahlt die Erwachsenenbildung zwar ihre KursleiterInnen, sie setzt aber auch ein Stück Idealismus oder ehrenamtliche Haltung im kirchlichen Kontext voraus. Die KursleiterInnen bringen also ebenfalls eine andere Perspektive mit, wenn sie sich auf die Bildungsarbeit im kirchlichen Zusammenhang einlassen. Damit produziert die Kirche unter heutigen Bedingungen, in denen die Qualität über den Marktwert repräsentiert wird, eine Art Gegenwelt. Die Sphäre, in der Geld der Indikator für alles ist, war bereits im Kontext der Arbeitsplatzanalyse und der begleitenden Interviews nicht mehr präsent. Qualität und Engagement werden erwartet, ohne dass mit entsprechender Bezahlung gerechnet werden kann.

Neben der sehr aufmerksam durchgeführten Auswahl der KursleiterInnen beachtet und nutzt man deren Beitrag aber noch aus einer anderen Perspektive. KursleiterInnen sind eine Quelle, um den Bedürfnissen in der Gemeinde und in der Region auf der Spur zu bleiben (02, S.8). Sie gelten als Transporteure für neue Planungsideen, da sie den unmittelbaren Kontakt zu den TeilnehmerInnen haben. Dieses geschieht aber auch nicht in der Weise, dass Ideen abgeholt oder eingeholt werden, sondern man prüft z.B. eigene Ideen, ob sie bei KursleiterInnen ankommen, ob sie Resonanz finden. Auch hier geht es um Abstimmungen, um ein Aufeinander-zu-Gehen, um der sensiblen Anforderung, ein Programm in die Welt zu setzen, gerecht zu werden.

Interessant ist, dass an keiner Stelle davon gesprochen wird, dass KursleiterInnen zugewiesen, eingewiesen, beauftragt, eingesetzt werden. Sie sind PartnerInnen, die am Programm mitarbeiten. Wenn auch die Gesamtverantwortung eindeutig bei den Hauptberuflichen liegt, werden die KursleiterInnen doch im erweiterten Sinne beteiligt, so wie die PlanerInnen sich zum Teil an den Seminarvorbereitungen beteiligen. Berichtet wurde und beobachtbar war, dass Materialien für Seminare weitergegeben werden, Literaturhinweise, methodische Tips und organisatorische Unterstützung für einzelne Seminare, insbesondere aber für besondere Einzelvorhaben von den PlanerInnen zur Verfügung gestellt werden. „... über Kursinhalte mit Kursleiter und Kursleiterinnen zu verständigen, sie zu beraten, ... was, in welcher Form sie ... verschiedene Inhalte weitergeben können, wie sie ihre Seminare aufbauen können, welche Themen vielleicht dran ...“ (07, S.13, 695/701, G:100). Es gibt auch ausgewählte KursleiterInnengruppen, mit denen man gemeinsame Überlegungen für zukünftige Seminare be-

spricht. „Die Kursleiterinnen, da brau..., sind mir bekannt, ich weiß, wie sie arbeiten, ich traue ihnen viel zu und wir überlegen, ... wo könnte es Veränderungen geben, welche Bereiche ..., oder an welchen Bereichen hätten sie Spaß, äh mal was Neues auszuprobieren und so. Das sind so die Sachen, die ich auch zum inneren Kreis zählen würde“ (07, S.17 129/148, G:100).

Man kann also von immer neuen Abstimmungen, neuen Entscheidungen ausgehen, die jeweils fallbezogen getroffen werden. In diesem Sinne ist die beobachtete Abstimmungslogik Ausdruck eines fallbezogenen professionellen Handelns. Die HPM sind dabei aber diejenigen, die letztlich die Fäden bündeln, die Maßstäbe setzen und die Verantwortung tragen.

#### 4.4.5 Wie man zum Ankündigungstext kommt

Die Arbeitsplatzbegleitung hat deutlich gemacht, dass die Ankündigungstexte nicht schnell produzierte Kurshinweise sind, sondern Texte, an denen hart gearbeitet wurde. Sie sind auch in der Regel keine Einzelprodukte von KursleiterInnen, sondern werden mit den PlanerInnen abgesprochen, durchkorrigiert, ergänzt oder wechselseitig überarbeitet, wobei im allgemeinen die KursleiterInnen den Einstieg machen und die PlanerInnen den Abschluss setzen, da sie den Text letztlich in das Programmheft eingeben.

Da die Seminarplanung in einigen Institutionen gründlicher als bisher angenommen besprochen wird, liegen bereits hier die entscheidenden Vorbereitungen für einen guten Ankündigungstext. Natürlich kann man nicht davon ausgehen, dass dieser in jedem Fall ein qualitativ hochwertiges Seminar zur Folge hat, aber wenn schon die Planung gut durchdacht ist, ist der Ankündigungstext leichter präzise zu formulieren. Über die Diskussion des Ankündigungstextes kann der Planer indirekt zur differenzierten Kursplanung beitragen, indem er durch Nachfragen auf die Ziele, die angesprochene Zielgruppe, die Ausdifferenzierung der Inhalte und die methodische Vorgehensweise eingeht. Gleichzeitig können bei der gemeinsamen oder wechselseitigen Bearbeitung des Ankündigungstextes nötige Informationen für die KursleiterInnen weitergegeben und Absprachen getroffen werden. Im Grunde ist die Arbeit am Ankündigungstext die dichteste Stelle der Zusammenarbeit mit den KursleiterInnen. Beratungs- und Fortbildungstätigkeit hängen deutlich vom Ausbaugrad der Weiterbildungsinstitutionen ab. Sie können im kirchlichen Kontext deshalb weniger realisiert werden.

Auffällig ist, dass trotz der zeitraubenden Arbeit am Ankündigungstext keine oder nur sehr sporadische Kommentierungen vorliegen. Allerdings bedeutet diese inhaltliche Arbeit nicht, dass die Ankündigungstexte und die Angaben zu den Rahmendaten der Seminare für das Programmheft immer sorgfältig vorbereitet sind. Die HPM und die Sekretärinnen haben hier sehr viel Nacharbeit zu leisten (z.B. 07, S.5, 10, S.20).

In den tagesbegleitenden Interviews ist dies für die PlanerInnen kein Thema. Es ist eine alltägliche Selbstverständlichkeit, die keine verbale Aufwertung erfährt. Sie ist damit als wichtige Scharnierstelle im Programmplanungsverhalten bei den Handelnden präsent.

#### 4.4.6 Wie institutionelle Kooperationen aussehen

Kooperation ist ein Wort mit hohem Signalcharakter in der Erwachsenenbildung. Man arbeitet nicht nur in Kooperationen, sondern präzisiert auch in Gesprächen die Motive, die für Kooperationen ausschlaggebend sind, man beschreibt deren unterschiedliche Auswirkungen und Folgen. Sie stehen als Arbeitskonzept hoch im Kurs.

Wenn über Kooperationen gesprochen wird, geht es in der Regel um solche mit anderen Bildungseinrichtungen oder Vereinen, die einen bestimmten Inhalt vertreten, wie zum Beispiel Dritte-Welt-Themen oder die Agenda 21, oder mit Institutionen, die besondere Zielgruppen vertreten oder betreuen, wie z.B. ältere Menschen, Frauen, Arbeitslose etc. Wenn regionale Veränderungen großen Ausmaßes anstehen oder vollzogen werden, reagieren auch die Bildungsinstitutionen mit kooperativen Vorhaben, um mit neuen Ideen die Weiterbildungslandschaft an die veränderten Bedingungen anzupassen. Kooperationen haben auf der inhaltlichen Ebene den Charakter, Kräfte bündeln zu wollen und auf dem neuesten Stand sein zu können dadurch, dass mehr Kompetenzen zusammenkommen. Gleichzeitig möchte man über die Kooperationen den eigenen Radius für die Teilnehmer- und Zielgruppengewinnung erweitern (02, S.13). Aber auch innerkirchlich, z.B. bei Kirchentagen und anderen bildungswirksamen Veranstaltungen, wird von Bildungswerkmitarbeitern eine Kooperation angestrebt, um Vernetzungen für die Bildungswerke zu erreichen (10, S.14).

Sehr wirksam und wie selbstverständlich gehandhabt wird vor allem die indirekte Kooperation (02, S.13). Sie realisiert sich dadurch, dass jeder Einrichtung entsprechend den jeweiligen Profilen ein Territorium zugestanden wird. Man begibt sich nicht in die Gefilde der anderen Einrichtungen vor Ort. Doppelangebote als Konkurrenzangebote werden in der Regel vermieden, es sei denn, man spricht mit einem ähnlichen Angebot andere Zielgruppen an. Gleichzeitig erlebt man diese indirekte Kooperation auch hin und wieder als Beschränkung, und mit offener Konkurrenz wachsen die Konflikte.

Offene Kooperationen können so die Beschränkungen der indirekten Kooperation mindern, ohne dass die Institutionen einen Stillstand in der Entwicklung hinnehmen müssen oder zerstörende Konflikte provozieren.

Es wird also von den Institutionen vor Ort eine Balance zwischen den Angebotsprofilen angestrebt, wobei die Suche nach Auswegen wiederum das Interesse, die Perspektiven aller im Blick behält. Wichtig sind der Ausgleich zwischen den Einzelinteressen und die Optimierung der Bedingungen in der Region.

Ausschlaggebend für ein verstärktes Interesse an Kooperationen bei der Planung von Angeboten, Veranstaltungsreihen oder Projekten sind häufig die für den Weiterbildungsbereich knapper werdenden Mittel. Um neue Ideen umsetzen zu können, besondere Vorhaben profilbildend für die Weiterbildung zu nutzen, werden öffentlichkeitswirksame Präsentationen gesucht, die in einem ausgewiesenen Netzwerk verankert sind.

Die finanzielle Last und auch die erhöhten organisatorischen Anforderungen ruhen auf mehreren Schultern, und es können mehr Kompetenzen genutzt werden. Besondere

Anforderungen liegen darin, dass die Kooperationen nicht zu Lasten eines Partners gehen und für alle im Kooperationsgeschäft die gleiche öffentlichkeitswirksame Imagepflege möglich ist, dass die Einrichtung „nach außen sichtbar wird“ (08, S.16). Es geht immer, so formuliert es ein Erwachsenenpädagoge, um die eigenen Interessen, aber auch um den Erhalt der wechselseitigen Akzeptanz (10, S.19). Als Problem gesehen, aber auch bereits erlebt wurde die Kooperation als Vereinnahmungsstrategie. „Ja ...äh ... das äh ist, das heißt. Äh aber gleichberechtigt äh ... ist, darauf lege ich sehr großen Wert, ... in dieser Umarmung gleichberechtigt is, dass jeder etwas gibt, jeder auch was bekommt, ... äh, dass es nich einseitig ist. ... Also dass äh dass diese Umarmungstechnik nich in- ... in Verschlucken oder ... äh ... ja in der Richtung äh aufgenommen wird ...“ (08, S.14). Die gleichberechtigte Teilnahme als Voraussetzung für gelungene Kooperation wird betont.

Kooperationen lassen sich nicht ad hoc einrichten und folgen im Realisierungsprozess nicht nur dem finanziellen Kalkül. Es ist das Interesse an Austausch, an Gemeinsamkeit, das man wechselseitig einbringt, was zwar häufig nicht beantwortet werden kann und aus dem Blickfeld gerät, aber irgendwann in einer neuen Situation, bei neuen Vorhaben oder anderen Ideen von der angesprochenen Institution wieder aufgegriffen wird. Kooperationen basieren auf aktiven Suchbewegungen, die nicht von vornherein eindeutig zielgenau sein müssen. Es sind aktive Angebote, die – so die Berichte – im Raum stehen und sich häufig erst zu einer späteren Zeit umsetzen lassen. Kooperationen sind besonders leicht herstellbar bei gegenseitiger Wertschätzung oder bei ähnlichen inhaltlichen und pädagogischen Interessen. Aber auch dann werden die wechselseitigen Möglichkeiten für die Realisierung von Vorhaben kritisch geprüft (02, S.11). Kooperationen werden immer als Erleichterung empfunden. Man erhält neue Ideen, wird mit anderen Arbeitsweisen vertraut und kann so die finanziellen Lasten „auf mehrere Schultern verteilen“ (01, S.30). Aber erst der Erfolg der Veranstaltung und die Fähigkeit zur flexiblen Zusammenarbeit entscheiden darüber, ob Kooperationen fortgesetzt werden.

#### 4.4.7 Wie die organisatorische Begleitung aussieht

Die begleitenden Interviews belegen, dass die HPM an bestimmten Punkten, zu denen sie angefragt werden, die KursleiterInnen und AnsprechpartnerInnen aus den Gemeinden unterstützen und dafür – auch spontan – Zeit investieren. Eine HPM kümmert sich für eine Kursleiterin um einen anderen Veranstaltungsraum, weil in dem eigentlichen die Heizung ausgefallen ist: „Also solche Aufgaben übernehme ich dann schnell, weil es Kursleiterinnen gibt, die sich von etwas sehr beeinflussen lassen und in Panik geraten“ (06, S.10). Den Hintergrund für das Engagement der HPM bildet eine große Empathie mit den TeilnehmerInnen und ihren potentiellen Lebenslagen sowie mit der Kursleiterin. Sie zählt auf, dass diese womöglich einen Babysitter organisiert haben, um sich frei zu machen, dass sie kaputt sein könnten von der Arbeit und der Unterrichtsentscheidung der Kursleiterin durcheinander kommen könnte (06, S.11).

In einem anderen Fall bat eine Töpferkursleiterin, ob der HPM sie in die Bedienung des Brennofens einweisen könne, was der HPM für den nächsten Tag in sein Tagesprogramm aufnahm.

Andere Organisationstätigkeiten der HPM sind fester Bestandteil der Arbeitsteilung zwischen Haupt- und Nebenberuflichen. Dazu gehört das Schreiben von Planungsprotokollen und Vereinbarungen (04, S.14f.), das Ausfüllen von „anderen notwendigen Unterlagen“ für die KursleiterInnen (08, S.25) und die Intervention bei Schwierigkeiten, die KursleiterInnen am Veranstaltungsort bekommen (08, S.34). Außerdem werden die KursleiterInnen unterstützt, indem sie sich technische Geräte und Arbeitsmaterialien von der Bildungseinrichtung ausleihen können.

#### 4.4.8 Wie man Öffentlichkeitsarbeit anlegt

Öffentlichkeitsarbeit in dem eingeschränkten Sinne von Programmwerbung ist in den untersuchten Einrichtungen ein selbstverständlicher Bestandteil des Programmrealisierungshandelns der HPM. Die HPM sprechen von einem Interessentenkreis oder Netzwerk, der bzw. das gepflegt wird und regelmäßig die Faltzettel und Plakate zugesandt bekommt. Ein HPM führt aus: „Zwei, drei Mal im Jahr wird ein großer Interessenten-Versand gestartet, in dem eben alle Teilnehmer, die wir für einen bestimmten Sachbereich für interessiert erachten, auch informiert werden“ (01, S.28). Alle Einrichtungen betreiben Werbung durch Pressemitteilung, Plakatwerbung, Handzettel und Auslage der Programmhefte. Auslageorte sind neben den Kooperationseinrichtungen – „weil wir mit denen direkt zu tun haben“ (02, S.22f.) – alle Plätze, an denen der gewünschte Adressatenkreis vermutet wird. Die Entscheidung darüber treffen die HPM nicht immer selbst: „Die Ansprechpartner in den Ortschaften verteilen die Kataloge innerhalb des Ortes an Stellen, wo sie meinen, dass sie dort mitgenommen werden“ (ebd.).

In einem Fall widersprechen sich der – zumindest verbal – präferierte Adressatenkreis und die genannten Auslageorte. Die Inkongruenz ist dem HPM bewusst, wird aber dennoch nicht weiter problematisiert: „Durch diese Werbung, durch die Programme, Handzettel, Plakate werden ... sollen alle Erwachsenen angesprochen werden und nicht nur ein bestimmtes Klientel. De facto is' aber so, dass durch die ... durch den größeren Anteil an Werbeflächen in ... ja, kirchlichen Räumen, kirchlichen äh, pfarreilichen Räumen der religiös sozialisierte Teilnehmerkreis wohl die Mehrheit bildet“ (01, S.12).

Die Selbstverständlichkeit, mit der Werbung gehandhabt wird, drückt sich auch in dem Bewusstsein aus, dass ein neues Kursangebot, eine neue Kursleiterin mit einem größeren Werbeaufwand verbunden ist und diese Mehrarbeit einkalkuliert wird: „Bei neuen KursleiterInnen muss mehr Werbung angeschoben werden, bei den alten ist ein gewisser Fanclub vorhanden. Das heißt also, mit jeder neuen Veranstaltung, die dazu kommt, ist ein ganzes Werbepaket- Werbungspaket mit verbunden. Ich muss die Zeitung ganz anders anschreiben, ich muss im Vorfeld sehr viel anders darangehen, die Textformulierungen müssen genau überlegt werden“ (04, S.5).

Bei Kooperationen soll in Zukunft darauf geachtet werden, dass dabei Werbung für die Institution gemacht wird, denn es besteht ein Legitimationsbedarf durch Öffentlichkeitsarbeit: „Bei Kooperationen muss bedacht werden, wer nach außen hin in der Werbung verantwortlich zeichnet, und da müssen wir als EEB künftig sehr viel stärker darauf achten, dass es als EEB-Veranstaltung nach außen hin sichtbar is', das ist auch Auslage des Landes“ (08, S.18).

Neben einer routinisierten Werbungspraxis, über die alle HPM verfügen, dokumentieren Reden und Schweigen über Öffentlichkeitsarbeit als Marketinginstrument, dass man sich auf einem noch nicht ausreichend bekannten Terrain zu bewegen meint. Zum Schweigen: Betrachtet man das gesamte Interviewmaterial, findet man nur wenige Textstellen zu dem Thema. Noch viel weniger wird über Marketing philosophiert, lediglich in einem Interview ist dies der Fall. Es wird davon gesprochen, dass man, da das Programmheft der Profilierung der Einrichtung dienen soll, gründlich an der Erstellung des Kladdentextes gearbeitet hat. Und weiter führt diese HPM aus: „Also, wenn ich glaube, es reicht, meine Veranstaltungen in ein Programmheft zu setzen, dann hab' ich mich einfach getäuscht, ... wenn die Leute irgendwo hingehen, liegen tausend Schriften rum, also muss ich noch gucken, komm vielleicht noch direkter an die Leute ran und das muss ich leitend organisieren.“ Deshalb findet sie Kenntnisse im Bereich Öffentlichkeitsarbeit „notwendiger denn je“ (03, S.23) und berichtet von einer Zusatzqualifikation im Bereich graphischer Gestaltung von Handzetteln und Layout. Es galt, „einen gewissen journalistischen Blick zu kriegen für peppige Titel“ (03, S.17).

Zum Reden: Dieses beschränkt sich auf die Artikulierung von Lernbedarf, persönlich, aber auch kirchlicherseits. Eine HPM beschreibt die Situation so: „Wir befinden uns auf einem Markt, Wettbewerb auf'm Markt, Kirche im Marktgeschehen und solche Sachen, sind alles Themen gewesen, diese Fortbildungen hab' ich im letzten Jahr eindeutig also immer wahrgenommen, ... und da haben wir noch viel zu lernen, ... ich könnte mir schon vorstellen, dass wir auf Landesebene eine Stelle ausschreiben würden für Marketing“ (02, S.28).

Und ein anderer HPM antwortet auf die Interviewfrage, worin er für sich einen Fortbildungsbedarf sieht, dass Öffentlichkeitsarbeit „sicherlich äh, ... also hochgradig wichtig (sei), das wäre sparsam nur mit Werbung umschrieben, sondern da würd' ich auch die Kontaktpflege zu den unterschiedlichen Medien, ..., da wär' ich hoch dran interessiert“ (01, S.19).

#### 4.4.9 Zusammenfassung

Ein Programm in der kirchlichen Erwachsenenbildung entsteht nicht im gleichen Sinne, wie man ein Curriculum oder einen übergreifenden Lehrplan für Schulen entwickelt. Dieser Unterschied bedeutet nicht, dass es keine Ziele gibt, auch bildet jede Einrichtung bei allen Ähnlichkeiten zwischen den Institutionen eigenständige Profile heraus.

Programme in ihrer Vielzahl an Angeboten entwickeln sich nicht linear und nicht in Konstellationen, die nur geradlinig auf Bedarfe und Bedürfnisse antworten oder etwa im Kopf eines einzelnen entstehen.

Das Programmplanen vollzieht sich in der Tat im Sinne einer Suchbewegung (vgl. Tietgens 1986) in einer Facettenvielfalt von Abstimmungsprozessen, und zwar sowohl in einem breiten kooperativen Beziehungsnetz zwischen KollegInnen und KursleiterInnen als auch in Abstimmung mit anderen Weiterbildungsinstitutionen. Dabei wird jede oder jeder als Teil des Beziehungsnetzes zum Ideenträger für Programmangebote.

Die anschließende Prüfung und erneute Abstimmung mit dem Profil des Fachgebietes und der Institution führt dann dazu, dass aus einer Idee ein Angebot werden kann. Aber nicht nur Ideen, Kurse, Events, Projekte oder Angebote findet man über Austausch- und Abstimmungsprozesse im Beziehungsnetzwerk, sondern auch KursleiterInnen.

Es müssen jeweils mehrere Stimmen für etwas sprechen, ehe es zu einer Entscheidung kommt. Das gleiche gilt für die Ankündigungstexte und die dafür notwendigen Überarbeitungen. Sie gehören zu den komplexen Abstimmungsprozessen, die das Programmplanungshandeln bestimmen. Das Programm ist also ein pädagogisches Gesamtkunstwerk eines gestuften, vernetzten Abstimmungs- und Angleichungsprozesses aller kommunizierenden Personen im Umfeld der Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Die Planerin/der Planer ist die moderierende, strukturierende und die letztlich entscheidende Person, die aber bewusst offen ist für Einflüsse und Meinungen von außen.

So wirken die Erwachsenenbildungsinstitutionen über das dort praktizierte Planungshandeln als Seismograph für Bildungsbedarfe, soweit sie als offenes System mit Kurzzeitangeboten nachgefragt, d.h. im Sinne von Teilnehmer-Nachfragen marktgängig sind.

Es gilt die Richtschnur, „die Themen liegen auf der Straße“, jedoch durchlaufen sie mehrere Prüfinstanzen im Sinne der Abstimmungsprozesse.

Ein hoher Gestaltungsaufwand, einschließlich Marketing, ist notwendig, um diese Themen als Bildungsangebote mit einer bestimmten Nachfrage realisieren zu können. Es scheint darin eine Paradoxie zu liegen, da die Ideen, die Bedürfnisse seismographisch erfassbar sind. Daraus wiederum den Entschluss zu fassen, diese Bedürfnisse auch aktiv über eigene Bildungsleistungen zu befriedigen, ist etwas anderes, als sich eine Schokolade, einen Sekt oder einen größeren Gegenstand zu kaufen. Das Bildungsmanagement hat am Bildungsauftrag der Institution zu prüfen, ob die Programmplanung sich mit den angebotenen Lern- und Entwicklungschancen, der Verwertungsrelevanz beschäftigen soll, um entsprechende Angebote anzubieten und zu realisieren.

Interessant daran ist, dass Marktabhängigkeit nicht bedeutet, dass sie einen Preis hat. Vielmehr realisieren sich Qualität und Engagement im kirchlichen Kontext auf einer quasi ehrenamtlichen Basis.

## 4.5 Programmplanung als sukzessives Planungshandeln

### 4.5.1 Konzeptionsentwicklung in Etappen nach Abstimmungslogik

Programmplanung als vernetzter erwachsenenpädagogischer Gestaltungsprozess in einer Region lässt sich nicht aus dem Boden stampfen. Sie folgt eigenen Regeln, die auf Kennenlernen, Verlässlichkeiten erproben und gemeinsame Ideen- und Wissensverarbeitung setzt. Alle Programmangebote, besonders die aus einer Kooperation erwachsenen, entstehen aus gewachsenen Beziehungen und münden erst über mehrere Knotenpunkte in ein gemeinsames Angebot. Wir sprechen deshalb nach dieser Arbeitsplatzanalyse von Etappen, die in Kooperationen durchlaufen werden und über eine Abstimmung, also über gemeinsames Planen, zu einem Angebot oder zu Lerngruppen führen.

Die Konkurrenz, wenn es sich um Kooperationen mit anderen Weiterbildungsträgern handelt, wird keineswegs negiert, ausgegangen wird aber von einem Aushandeln der Interessen und einzubringenden Arbeitsleistungen. Man lässt sich aus diesen Gründen auch Zeit für Kooperationen, sie können nur durch wechselseitiges Vertrauen zu einem guten Ergebnis führen.

Der Etappencharakter soll an einigen Beispielen deutlich gemacht werden. So lässt sich an der Kooperation mit dem Kinderschutzbund, mit der Umweltgruppe, mit einer informellen ehrenamtlich arbeitenden Gruppe zu religiösen Fragen, mit kircheninternen Gremien und mit Frauenbeauftragten eine Vielzahl an unterschiedlichen Arbeitsgruppen ausmachen, die über gemeinsame Treffen zur Erarbeitung von Bildungskonzeptionen oder auch Veranstaltungsreihen führen. Es wird wie selbstverständlich von einer Parallelität des Handelns ausgegangen. Es gibt zum Beispiel Zusammenkünfte mit Kolleginnen zur Agenda 21 (von Mitgliedern dieser Gruppe gibt es ein Umweltzentrum), und daraus ist dann irgendwann die Idee erwachsen, auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung ein entsprechendes Angebot zu plazieren. Dafür wiederum kann die Planerin auf Arbeitsunterlagen aus dem Kreis zurückgreifen (08, S.13, 14).

In der Angelegenheit Kinderschutzbund war die Planerin schon vor Jahren um eine Planungs Kooperation bemüht. Jedoch hatte der angestrebte Kooperationspartner nicht genügend finanzielle Mittel, und der bürokratische Aufwand war zu groß. Als eine Frau aus dem Vorstand des Kinderschutzbundes ein Projekt angeboten bekam, das sie nur mit einem Bildungsträger durchführen konnte, ist sie auf das Angebot des kirchlichen Bildungsträgers zurückgekommen: „... und nun erinnerten sie sich dort äh, in dem Hause daran, dass ich das ja schon mal angeboten hatte, äh, somit sind das späte Früchte“ ... wir sind äh ... seit zwei Monaten im Gespräch, immer wieder, wir versuchen da beide zu klären, was is' von deren Richtung möglich, also von deren Seite möglich, was is' von meiner Seite möglich, und äh, zu diesen Klärungen gehört eben halt auch, wie teuer kommt ein solcher Kurs" (02, S.11). Gleichzeitig hat die Planerin um eine Aufstellung von Veranstaltungen gebeten, die die kirchliche Erwachsenenbil-



dung anbieten soll oder die gemeinsam durchgeführt werden könnten. Durch eine Aktivität, die zurückliegt, kommt es dazu, dass sowohl Aktivitäten entstehen, gemeinsame Veranstaltungen geplant und durchgeführt werden als auch ein gemeinsames Projekt in Angriff genommen wird. Ohne eine aktive Kooperationsuche der Erwachsenenpädagogin und inhaltliche Interessenüberschneidungen gäbe es keine aktuell sich anbahnende faktische Kooperation. Man geht aufeinander zu, kann aber auch warten (08, S.15). Darauf muss sich Programmplanung einlassen. Diese Etappen in der Programmplanung sind aber nicht Ergebnis von Zufällen, sondern gezielte Aktivitäten. Vernetztes Programmplanen benötigt ein Gegenüber, es geht nicht um die zielstrebige Umsetzung einer Idee oder eines Vorhabens mit Hilfe externer Zuarbeit. Vernetzte Programmplanung setzt auf sich verständigende, verhandelnde Subjekte, die eigenverantwortlich agieren und aus dieser Position heraus mit anderen Kooperationspartnern nach einer gemeinsamen Optimierung von Möglichkeiten suchen.

Diese Feststellungen kann man auch in der Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen MitarbeiterInnen beobachten. Man tauscht sich über Veröffentlichungen und Literaturtipps aus, die sich für Veranstaltungen und/oder Referentengewinnung eignen, plant Veranstaltungen und führt sie gemeinsam durch. Aber auch diese Zusammenarbeit hat sich nach und nach ergeben, sie ist von der Anlage her nicht funktional geplant. Diese Zusammenarbeit wird nur dann zu einer funktionalen Arbeitsbeziehung, wenn die Einbindung in die Programmplanung durch die ProgrammplanerIn gewährleistet wird. Der Ursprung der Zusammenarbeit und deren Aufrechterhaltung liegen in einer inhaltlichen Arbeitsbeziehung begründet, aus der etappenweise wieder ein neues Angebot erwächst. Man kann ein Angebot nicht anordnen und funktional technisch halten. Es setzt sich in bestimmten Schüben um (Blatt K, S.4), wird dann aber sehr funktional und finanziell scharf durchkalkuliert und geplant.

Inwieweit Selbstbeteiligungen an kircheninternen Großveranstaltungen für die Zusammenhänge von Programmplanung in der kirchlichen Erwachsenenbildung Anstöße geben bzw. neue Verbindungslinien knüpfen, die sich unter sukzessives Planungshandeln fassen lassen, wird noch zu beobachten sein. Einige Beobachtungen und Interviews kündigen so etwas an (10, S.6ff.), man kann aber noch nicht von Realisierungen sprechen. Innerkirchliche Kooperationen, die sich auf Abstimmungsmodi einlassen, erweisen sich nach unseren Beobachtungen als noch sehr spröde.

#### 4.5.2 Kooperation durch Informationsketten

Dieses Thema soll im folgenden unter zwei sehr verschiedenen Gesichtspunkten behandelt werden. Erstens soll anhand von Beispielen aus den Interviews gezeigt werden, dass die Hauptamtlichen durch Informationen zu Kooperationsbeziehungen kommen, und zweitens soll belegt werden, dass sie organisieren, indem sie Informationsketten eröffnen und sich in solche einreihen.

Zum ersten Aspekt: Ein Mitarbeiter des Vereins, der in einer der Städte, in denen die Arbeitsplatzanalyse durchgeführt worden ist, den Agenda-Prozess angestoßen hat, schlug der Hauptamtlichen vor, in Bezug darauf mit einer anderen Einrichtung zu ko-

operieren. Den vorgeschlagenen Kooperationspartner hatte die Hauptamtliche über eine Bekannte in einem anderen Zusammenhang kennengelernt. „Also, da läuft viel über ich kenn da jemanden und da vermittel ich dich weiter“ (04, S.12f.), fasst die Hauptamtliche das Entstehen von Kooperationsbeziehungen zusammen.

Dieser Anfrage gingen eine langjährige, auch menschlich gute Zusammenarbeit und die Erfahrung von Zuverlässigkeit mit dem Mitarbeiter aus dem Verein voraus. In dem Interview wird deutlich, dass man nur unter der Bedingung zuverlässiger Zusammenarbeit in den Informationsfluss einbezogen bleibt, weshalb man jede Anfrage als eine Bestätigung der bestehenden Kooperationsbeziehung interpretieren kann. Dazu ausführlich die Pädagogin: „Wenn ich nich' diesen guten Kontakt mit ... hätte, also diese gute Beziehungsebene und diese Zusammenarbeitsebene, hätte der mich mit Sicherheit nicht gefragt, ob ich mitmach', weil der setzt sich auch keinen Kuckuck ins Nest, wenn der wüsste, ich halt' mich nich' an Vereinbarungen oder ich liefer' ewig mein Zeug nich ab. Man checkt die Leute schnell ab wie kann ich menschlich mit ihnen, arbeiten sie zuverlässig, kann man strukturiert was planen, das sind so die Kriterien, wie man sich so seine Kooperationspartner irgendwann auswählt“ (04, S.13).

Kooperationen, so kann man schließen, gehen auf gewachsene Beziehungen und die Erfahrung von Verlässlichkeit zurück. Als eine Art Motto gilt: Durch Informationen kommt man zu Kooperationspartnern und durch Kooperationspartner kommt man zu Informationen.

Die Informanten stehen quasi für den Informierten ein, sie sind sein Garant gegenüber dem zu Kontaktierenden. Eine Kollegin vom Umweltbildungszentrum, die mit der begleiteten Hauptamtlichen eine langjährige Zusammenarbeit verbindet, eröffnet dieser den Weg zur Teilnahme am lokalen Agenda-Prozess, indem sie sie auf einen Ansprechpartner verweist und ihr Arbeitsmaterial zur Einarbeitung zur Verfügung stellt (06, S.1). Die Hauptamtliche und die Leiterin des Umweltbildungszentrum gehören einer selbstinitiierten Arbeitsgruppe an (08, S.10). Wir bestimmen deshalb so genau das Umfeld, aus dem Informationen kommen, um zu verdeutlichen, dass Beziehungsarbeit jedem Informiert-und-einbezogen-Werden vorausgeht.

In einem Fall ist es ein Dachverband, der den Informationsfluss begünstigt und damit das Finden von Kooperationspartnern erleichtert: „Das Eine-Welt-Forum ist mit über fünfzig Gruppierungen im Eine-Welt-Bereich ein wahrer Fundus von Kooperationspartnern, mit den meisten stehen wir auch in Kontakt“ (01, S.33).

Zum zweiten Aspekt: Die organisatorische Begleitung zur Programmrealisierung erfolgt mittels Einreihung in Informationsketten. Manche Fragen und Probleme, die im Verlauf der Programmplanung oder -realisierung Handlungsbedarf erfordern, wurden durch Abstimmungsprozesse gelöst, die durch Informationsketten realisiert worden waren. Im Beobachtungszeitraum wurden Informationsketten weitergeführt, die durch Anfragen aus der Dezentralen angestoßen worden waren, die der Hauptamtliche nicht beantworten konnte, ohne sich selbst kundig gemacht zu haben. Er infor-

mierte sich also bei entsprechenden Stellen, bevor er unterstützend/beratend tätig wurde.

In einem anderen Fall wurde eine Informationskette ausgelöst, um eine Veranstaltungsdurchführung zu sichern. Zu diesem Zweck wurden Absprachen mit ModeratorenInnen getroffen, die die Aktualität des Arbeitsmaterials und die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche während der Abendveranstaltung betrafen.

Es ist deutlich geworden, dass Informationsketten als Abstimmungsprozesse zur Problemlösung in Gang gesetzt werden. Die Hauptamtlichen befinden sich in einem Informationsnetzwerk, dessen einzelne Bausteine als Informationsknotenpunkte charakterisiert werden können.

#### 4.5.3 Vernetzungen mit anderen Institutionen und innerkirchlichen Gremien

Die untersuchten hauptamtlichen MitarbeiterInnen unterscheiden sich in der von ihnen jeweils entwickelten Planungsaktivität für kirchliche Veranstaltungen, d.h. der aktiven Vernetzung mit Kirchengremien. Nur in einem der untersuchten Felder wird die Zusammenarbeit mit innerkirchlichen Gremien beiderseits in einem breiten Umfang gesucht. Der hauptamtliche Mitarbeiter leitet neben seiner makrodidaktischen Programmplanungstätigkeit in der Bildungseinrichtung zwei Vorbereitungsgruppen für eine kirchliche Großveranstaltung – was er als werbewirksam für das Bildungswerk begreift (09, S.20f.) – und steht einem innerkirchlichen Ausschuss als dessen Sekretär und Organisator vor. Der Grund für die engagierte Einbindung seiner Person in die kirchliche Bildungsstruktur kann sicherlich in der als förderlich bewerteten Zusammenarbeit mit auch hierarchiehöheren Instanzen und der gänzlich positiven Einschätzung kirchlicher Trägerschaft gesehen werden. In seinen Ausführungen zur Vernetzung mit innerkirchlichen Gremien spricht er von Kommunikation, Abstimmungsbedarf und Anregungen, wechselseitiger Ergänzung, kooperativ aufgeteilter Bildungsarbeit und Rückenstärkung sowie davon, dass „das Geplante arbeitsteilig in Angriff genommen“ werde (01, S.9) und man mit „vereinter Schlagkraft“ (10, S.12) handle. Es wird deutlich, dass sich für den HPM aus den Vernetzungen mit diesen Gremien Impulse für neue Themen ergeben und dass er sie für fruchtbar für die pädagogische Arbeit hält. Insgesamt erscheint kirchliche Arbeit in einem Bild von Einheit und Geschlossenheit, was auch folgende Aussage noch einmal verdeutlicht: Die Restriktionen, die sich aus geringer werdenden Kirchensteuermitteln erklären, hat man gemeinsam vor Augen. Der Bildungssektor habe sich darauf einzustellen, dass Einsparungen proportional auf alle Tätigkeiten der Kirche gleich verteilt werden (vgl. 01, S.4).

In einem anderen untersuchten Feld wird die Eingebundenheit in den hierarchischen Aufbau kirchlicher Bildungsarbeit in Teilen als hinderlich erlebt. Man hat zum Beispiel Schwierigkeiten damit, der Kirchenleitung die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung klar zu machen oder Veranstaltungen durchzuführen, die nicht mit einem christlichen Vokabular angekündigt sind. Dass auch diese etwas mit Glauben zu tun haben, wird

so die Erfahrung der HPM, häufig nicht verstanden (vgl. 03, S.7f.). Die offiziell in einem Kooperationsvertrag geregelte Zusammenarbeit mit dem örtlichen Bildungswerk erfährt inoffiziell eine gefühlsbetonte, persönliche Begründung. Sympathie, Kollanz und Arbeitsökonomie werden als Gründe für die Ausgestaltung des Kooperationsverhältnisses genannt.

Die dritte untersuchte HPM ist mit den pädagogisch-konzipierend arbeitenden innerkirchlichen Gremien vernetzt. Sie hat in Zusammenarbeit mit dem Landesverband u.a. einige der für KursleiterInnen zur Vorbereitung nützlichen „Planungshilfen“ und einen für PädagogInnen relevanten Erfahrungsbericht erstellt.

Beide HPM sind in großem Umfang mit außerinstitutionellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen vernetzt. Durch die aktive Auswahl von Vernetzungen ergeben sich neue Themenschwerpunkte, z.B. im Umwelt-, im theaterpädagogischen und Dritte-Welt-Bereich, sowie andere Zielgruppen: Menschen um die Dreißig, Aussiedler, Einkommensschwache usw.

#### 4.5.4 Organisatorisches und pädagogisches Denken im Planungshandeln

Mussten wir in den 80er Jahren noch in empirischen Studien und aus Protokollen über Fortbildungsveranstaltungen, besonders auch im Volkshochschulbereich, zur Kenntnis nehmen, dass man pädagogische Arbeit von organisatorischer Arbeit in der Programmplanung abgrenzte und die pädagogische Arbeit zur eigentlichen Arbeit erklärte, ist jetzt ein deutlicher Wandel zu verzeichnen.

Die Programmplanungstätigkeit begreift man inzwischen als makrodidaktische pädagogische Tätigkeit, und man grenzt davon Moderationstätigkeit, Veranstaltungsplanungs- und Durchführungstätigkeit ab. Als Bildungsmanagement werden die Herstellung von Rahmenbedingungen, das Versenden von Texten, die Weitergabe von Informationen für zukünftiges Handeln und die Organisation von Zeitstrukturen und Arbeitsabläufen aufgefasst (03, S.15, 09, S.28, 07, S.1). Es handelt sich immer um Tätigkeiten, die im Bereich von Leitungshandeln liegen. Allerdings erscheint auch die Programmplanung als Bildungsmanagement, und zwar dort, wo Kurse nur in ein Programmheft gegeben werden. Hier wird gerne die Volkshochschule angeführt. Man unterstellt, so die Interpretation, dass nicht mehr über die einzelnen Themen, die ins Programm kommen, nachgedacht wird. „... der hat die Zeit gar nicht, der muss ganz viel auf'm Markt werfen, und das is' reines Bildungsmanagement. Was für mich auch in Frage stellt ..., ob das zielgerichtetes äh pädagogisches Handeln is', das is dann für mich schon allmählich auch die Frage, ne“ (03, S.16).

Programmplanungshandeln, das nicht über makrodidaktisches Planen entsteht und nur eine Angebotssammlung repräsentiert, wird als reines Management bezeichnet. Der Managementbegriff nimmt so gesehen die Bedeutung auf, die bisher das Organisatorische meinte. Wir haben also nicht einen vollen Bedeutungswandel zu beobach-

ten, aber es gibt eine stärkere makrodidaktische Betrachtungsperspektive auf die Programmplanung, die in diesem Feld eine Verschmelzung organisatorischer und pädagogischer Prämissen selbstverständlicher handhabt.

Das Organisatorische und Pädagogische im Planungshandeln verzahnt sich. Es wird als ganzheitlicher Vorgang betrachtet, der sich über lange Zeiträume hinziehen kann, aber über Knotenpunkte, die miteinander verbunden sind, in einer kontinuierlichen Linie gesehen wird. So führt die Auswertung von Kursen z.B. dazu, dass man eine/n bestimmte/n KursleiterIn für das nächste Programm halten möchte. Es werden dann die Termine abgeklärt, keiner würde diese Aktionen aber als organisatorische Vorgänge bezeichnen (06, S.14,15). Auch Absprachen über Termine, Tagesordnungen und Angebote werden generell nicht als rein organisatorische Vorgänge angesehen (06, S.16,17).

Auch Finanzregelungen erscheinen nur als formal im einzelnen Arbeitsvorgang, sie sind aber über viele Zwischenschritte, die aus Planungszielen gewachsen sind, entstanden (07, S.4). Das gleiche gilt, wenn infolge finanzieller Restriktionen Planungsentscheidungen neu getroffen werden müssen (07, S.18,19), andere sprechen davon, dass die Planung finanziell in die Zeit passen muss. Gleichzeitig müssen die Angebote für die TeilnehmerInnen attraktiv bleiben und, wie es heißt, „qualitätvoll“ gestaltet sein (01, S.2). Spargesichtspunkte greifen auch in die Konzeption von Einzelveranstaltungen ein. So wird der Vortragsstil zunehmend abgelehnt, da die Teilnehmerzahlen häufig schwanken und unabhängig davon viel Geld für den Vortrag auszugeben ist (02, S.23). Auch hier würde man nicht argumentieren, dass Finanzplanung Programmplanung sei. Gleichwohl haben sich die Verhältnisse so geändert, dass die gesetzlichen Zuschüsse zwar abnehmen, das Niveau aber gehalten werden soll. Dafür benötigt man neue Ideen und Phantasie.

Besondere Einsparungen ergeben sich auch dadurch, dass aufgrund besserer Kenntnisse in der Computernutzung das Programm z.B. auch im Mehrfarbendruck selber hergestellt werden kann. Es verändert sich wenig, aber neue Rationalisierungen, andere Finanzierungsmodalitäten sichern Qualität trotz restriktiver Bedingungen.

Das Zusammenspiel verschiedener Faktoren in der Programmplanung, aufbauend auf langfristigen Vernetzungen, deren Bausteine nach langen Vorläufen sukzessive zu Programmangeboten werden, zeigt, dass Programmplanung als zeitlich begrenzte Schreibtischplanung nicht mehr möglich ist. Alle Kooperationsbeziehungen mit anderen öffentlichen Institutionen oder Bildungsinstitutionen entwickeln sich langfristig und sukzessive. Sie fließen keineswegs sofort in Programmangebote ein. In der Regel gehen inhaltliches Engagement und gute Zusammenarbeitsfähigkeit dem Planungsprozess voraus. Die einzelnen Arbeitshandlungen, die dann auf konkrete Vorhaben zielen, haben natürlich finanzielle Absprachen zum Inhalt oder sind Gespräche, die besondere Restriktionen mit verarbeiten. Niemand würde dieses Problemlösungshandeln aber als rein organisatorisches Handeln bezeichnen (vgl. 08, S.27, 08, S.5, 08, S.35, 07, S.18,19, 07, S.4).

Diese institutionellen Vernetzungen, die sicher auch Ausdruck finanzieller Restriktionen sind, bilden aber gleichzeitig die Fortsetzung dessen, was man beim Programmplanungshandeln die Wahrnehmung der Seismographenfunktion nennen könnte. Die Anstöße von außen, die für die Planung von Bildungsangeboten von Bedeutung sind, werden intensiv aufgenommen und verarbeitet. Sie haben zur Zeit nur komplexere und längere Wege.

#### 4.5.5 Zusammenfassung

Programmplanungshandeln stellt sich als vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen dar. Vordergründiges Ergebnis unserer Untersuchung ist die Auflösung der Linearität im Planungshandeln, aber auch die Erkenntnis, dass es eine Offenheit in den Zeiträumen gibt.

Programmplanen zeichnet sich durch ein sukzessives Vorgehen aus. Kooperationen in ihrer zentralen Rolle führen nicht geradlinig zu neuen Angeboten, sondern begonnene Initiativen bleiben als unabgeschlossene Etappen stehen und warten auf eine Fortführung. Diese Etappen sind als unspezifische Kooperationsbeziehungen ohne bestimmte Absichten entstanden. Kooperationen benötigen für ihre Entfaltung Zeit. Sie suchen ihre Bestätigung in Zuverlässigkeit und Kompetenz und bewähren sich über wechselseitiges Informieren. In bestimmten institutionellen Entscheidungssituationen, aber auch in prekären Planungssituationen realisieren sie sich über Informationsketten und können so auch schnelle Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse herbeiführen. Quasi ganzheitlich werden die vielen Einzelaktivitäten aller Planenden zusammengedacht, so dass in diesen Planungsvorstellungen die Aufspaltung von eigentlich Pädagogischem und Organisatorischem nicht mehr gelingt. Es realisiert sich kein Denken in Wenn-dann-Beziehungen oder die alleinige Umsetzung der Ideen, sondern frei gestaltete Abgleichungs-, Aneignungs- und Prüfungsprozesse führen zu den Angeboten des Programms einer Institution. Kein Prozess ist dabei endgültig abgeschlossen, sondern für jede Aktivität wird eine Evaluation vorgenommen, was wiederum zu weiteren Etappen im Programmplanungshandeln führt.

Dieses sukzessive Handeln ohne Anfang und Ende ist aber alles andere als zufällig. Häufig sind es erst einmal gezielte Aktivitäten in Richtung Kooperation aufgrund von Informationen, spezifischen Interessen und neuem Wissen, die nicht gradlinig zum Abschluss geführt, sondern unterbrochen und zu verschiedenen Zeitpunkten wieder aufgegriffen werden.

Die beteiligten Personen, Gruppen oder Institutionen gehen jeweils auf die ihnen mögliche Form der Kooperation ein, wie sie sich aufgrund vergleichender Betrachtung zu dem Zeitpunkt gerade ergibt.

Ein vernetztes Beziehungssystem sucht ein Gegenüber, mit dem man zu einer gemeinsamen Optimierung und zu einer Zusammenarbeit gelangen kann, wo nicht die Ideen einzelner zielstrebig auf Kosten anderer um- oder durchgesetzt werden. In der Regel arbeitet man an den gleichen Themen bzw. Problemen und findet irgendwann auch

eine Umsetzung oder Übersetzung in ein Angebot. Eine in diesem Sinne als Seismograph arbeitende Erwachsenenbildungsinstitution kommt nicht nur über ständige Rückbindungsprozesse zum Programm, sondern auch über offene, absichtsvolle, aber nicht von vornherein zielgerichtete Kooperationen. Diese Kooperationen tragen langfristig Früchte im Profil des Angebots.

Viele kleine Schritte im Programmplanungsprozess erweisen ihre Wirksamkeit erst später in anderen Konstellationen. In diesem Sinne ist Programmplanungshandeln sukzessives Handeln in größeren Zeiträumen.

## 4.6 Spezifika kirchlicher Erwachsenenbildung

### 4.6.1 Ehrenamtlichkeit

Ehrenamtlichkeit in der kirchlichen Bildungsarbeit bestimmt den Alltag auf der Planungs- und Kursebene. Bildungsbeauftragte in den Gemeinden, die in der Regel ehrenamtlich tätig sind, geben ihre Angebote an das Bildungswerk auf Kreis- oder Bezirksebene weiter. Sie werden von den Hauptberuflichen beraten, melden aber auch ihre Bedürfnisse an oder geben Impulse (10, S.4) ein, die erst durch die Bearbeitung der Hauptberuflichen zu Bildungsangeboten werden. Natürlich gibt es auch fertig ausgearbeitete Angebote, die überprüft werden und dann ohne weiteres Eingang ins Programm finden. Es hängt vom Geschick der Hauptberuflichen ab, das Konzept Ehrenamtlichkeit konstruktiv einzubinden. Über eine gute Kooperation mit den Bildungsbeauftragten kann gemeindenaher Bildungsarbeit geleistet werden. Allerdings sind die Arbeitsformen in diesem Feld sehr vielfältig.

Ehrenamtliche sind nicht nur durch die Vernetzung dezentraler und zentraler gemeindenaher Angebote in den Planungsprozess der Bildungswerke eingebunden. Besonders aus der Bildungsarbeit der kontinuierlich arbeitenden Frauengruppen z.B. kommen immer wieder Anregungen zu bestimmten Kursthemen. Hauptberuflich und ehrenamtlich Tätige arbeiten zusammen, sie werten inhaltliche Diskussionen aus, werben in gegenseitiger Abstimmung kompetente ReferentInnen an und gestalten gemeinsam Bildungsangebote zu besonderen Themen. Diese Teams sind aufeinander eingespielt. Sie verkörpern den notwendigen Basisbezug, liefern wichtige Bildungsideen und sind verlässliche KooperationspartnerInnen.

Aus Sicht der Hauptberuflichen ist dies eine selbstverständliche Kooperation, bei der Hauptberuflichkeit und Ehrenamtlichkeit nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern das gemeinsame Ziel im Blick ist. Die kirchliche Bildungsrealität wird selbstverständlich akzeptiert, die Zeit ist nicht günstig für weitere Institutionalisierungsprozesse. Eine Hauptberufliche, die mit Ehrenamtlichen häufig zusammenarbeitet, merkt an, sie habe eingeführt, dass KursleiterInnen bezahlt werden, obwohl die kirchlichen Institutionen von einer ehrenamtlichen Tätigkeit ausgehen (02, S.31). Mittlerweile existieren ehrenamtliche und bezahlte Tätigkeit nebeneinander.

In der Studie von Jütting (1992) wird ausführlich auf die professionellen Folgen dieser Struktur und auf die geschlechtsspezifischen Auswirkungen eingegangen. Während der Arbeitsplatzanalyse bleiben aber spezifische Thematisierungen dieser Sachverhalte unerwähnt. Sie sind kein Thema, wenn das tägliche Programmplanungshandeln und die Kursdurchführungen sowie Aufgaben des Bildungsmanagements anstehen. Pragmatik und Realitätsbezug bei deutlichem inhaltlichen Engagement bestimmen die Zusammenarbeit. Es herrscht nicht nur in diesem Fall eine selbstverständliche, unverkrampfte Gelassenheit.

### 4.6.2 Zentrale und Dezentrale

Ein Spezifikum der konfessionellen Erwachsenenbildung liegt in der doppelten Zuständigkeit der hauptamtlichen MitarbeiterInnen. Sie haben neben der Planung eigener örtlicher und überörtlicher Veranstaltungen die Kirchengemeinden bei der Planung gemeindenaher und gemeindeinterner Veranstaltungen organisatorisch zu unterstützen. Die vom Bildungswerk selbst geplanten Veranstaltungen machen das in der katholischen Erwachsenenbildung sogenannte „zentrale Programm“ aus, die auf Eigeninitiative der Pfarreien, katholischen Verbände und Einrichtungen hin subsidiär getragenen Veranstaltungen das „dezentrale Programm“.

Die Zuständigkeitsbereiche für HPM in der evangelischen Erwachsenenbildung sind ebenso strukturiert, nur dass man in diesem Kontext von Veranstaltungen auf (Kirchen-) Kreisebene (Äquivalent zum zentralen Programm) und Angeboten der Orte und Gemeinden spricht, wobei die Verantwortlichkeit für letzteres, der Abgleich mit dem Erwachsenenbildungsgesetz, auch beim evangelischen Bildungswerk liegt. Grundsätzlich ist es so, dass die „Bildungsreferenten“ (katholisch) oder „Ansprechpartner in den Gemeinden“ (evangelisch) von dem/der hauptamtlichen MitarbeiterIn folgendes erwarten dürfen:

- Anregungen zur Themenfindung oder Themenvorschläge,
- organisatorische Begleitung bei der Programmplanung durch Unterstützung bei der ReferentInnensuche und der Suche eines geeigneten Veranstaltungsortes, Informationen über EBC-Gesetzesänderungen, Bereitstellung von Vorbereitungsmaterial u.a.,
- organisatorische Begleitung zur Programmrealisierung durch Veröffentlichung der Angebote im Programmheft, sonstige Werbehilfen u.a.,
- verwaltungsmäßige und finanzielle Abwicklung,
- Evaluation der Veranstaltungen.

Die Betreuung der dezentralen Bildungsbeauftragten und Ansprechpartner kann seitens der Hauptamtlichen unterschiedlich wahrgenommen werden. Aus den Interviewaussagen und Tagesbeobachtungen lässt sich einmal ein Substitutions- und andererseits ein relationales Verhältnis der HPM zu den Gemeinden herauslesen. Die subsidiäre Funktion wird explizit und implizit zum Ausdruck gebracht, wie die folgenden

Aussagen belegen: „Die Kurse des dezentralen Programms werden in und von den Gemeinden selbst durchgeführt. Das Bildungswerk ist als Organisator im weiteren Sinne, d.h. subsidiär tätig“ (01, S.5). Und: „Das Bildungswerk ... unterstützt, wenn Anfragen kommen. Es werden keine Aufgaben übernommen, die nicht vor Ort besser erfüllt werden könnten und wofür vor Ort Kompetenzen vorhanden sind. Durch den Priestermangel hat das Bildungswerk eine Leerstelle auszufüllen, sofern das nachgefragt wird“ (01, S.15). Sowie: „Die äh letztendgültige Planung würde wieder, wie gesagt, von dem Bildungsbeauftragten geschehen, ob er jetzt tatsächlich diese Veranstaltung planen möchte, den Referenten anfragen möchte. Die Aufgabe hier war eigentlich nur die der Vermittlung. Also des ähm der möglichst breiten und gezielten Information, damit eine Planung sich auch durchsetzt“ (10, S.19).

Als Gründe für das subsidiäre Unterstützungshandeln der Hauptamtlichen wird angeführt, dass man nicht in den Tätigkeitsbereich der GemeindeferentInnen einzudringen bemüht ist (01, S.23), dass es in Bezug auf die gemeindliche Arbeit um Fragen der Vermeidung von Konfrontationen gehe und nicht Kompetenzen vom Bildungswerk geliehen werden dürften, die eigentlich Aufgabe der Seelsorger seien (10, S.8).

Gleiches Begründungsmuster gilt auch für die evangelische Erwachsenenbildung, die HPM thematisiert die Selbständigkeit der Gemeinden in Bezug auf das uneinheitliche Erscheinungsbild des Programmheftes. Dennoch sprechen wir hier von einem relationalen Verhältnis. Der wesentliche Unterschied zur Substitutionsauffassung liegt im inhaltlich-thematischen Engagement der Hauptamtlichen und einem stärkeren Akzent auf Teamarbeit mit den gemeindlichen AnsprechpartnerInnen. Im Rahmen von halbjährlich stattfindenden Planungskonferenzen in den einzelnen Orten macht die HPM zusammen mit den Ansprechpartnern eine Vorausschau auf das neue Halbjahresprogramm, d.h., sie ist von Anfang an über die Planungen informiert und begleitet sie bis zur Durchführung. Sie bringt auch eigene Themenvorschläge ein, die aus ihrer Sicht in diesem Ort richtig plaziert sind. Die anderen, weiter oben ausgeführten verwaltungstechnischen und Werbetätigkeiten nimmt sie außerdem wahr.

In der katholischen Bildungseinrichtung kommen die Bildungsreferenten auf die Hauptamtlichen zu. Die machen, um es im Duktus des Erzählens zu formulieren, ihre Sache, solange sie keine Unterstützung oder Information brauchen. Wenn der HPM jedoch als Professioneller von den Gemeinden angefragt wird, die Struktur vorzugeben, springt er ein und hilft weiter. Der Leiter eines katholischen Bildungswerkes beschreibt unter der Überschrift „Programmhefte zeigen kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Gemeinden“ den Planungsprozess wie folgt: „Meist halbjährlich werden Übersichten über alle Veranstaltungen in einer Region zusammengestellt. Das bringt für die pädagogischen Mitarbeiter Kontakte mit einer großen Zahl meist ehrenamtlichen Mitarbeitern in Pfarreien und Verbänden mit sich. Diese melden nämlich die Bildungsbedürfnisse ihrer Teilnehmergruppen für das nächste Halbjahr schriftlich, telefonisch oder an-

lässlich ihrer Besuche bei den Bildungswerken oder der Besuche der HPM bei ihnen an“ (Herberg o.J., S.4).

Wir sehen, dass es ganz unterschiedliche Ausführungsmöglichkeiten von Gemeindeunterstützung in der Programmplanung gibt.

#### 4.6.3 Einbindung in den kirchlichen Auftrag – Auswirkungen auf das Professionsverständnis

Erwachsenenbildung in katholischer oder evangelischer Trägerschaft folgt zwar den vergleichbaren Entwicklungen bei anderen Trägern, es ist aber nicht ohne Bedeutung, welcher Art die Anbindung an die Kirche ist und wie eng sie sich gestaltet.

Da die Verbände insgesamt den Institutionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung seit gut 25 Jahren getragen haben, konnte zumindest eine Annahme sein, dass es einen Angleichungsprozess unter den Erwachsenenbildungsinstitutionen gibt, der die Träger und Verbände zu einer unmaßgeblichen Größe für die Erwachsenenbildungseinrichtungen werden lässt.

Diese Annahme eines radikalen Säkularisierungsprozesses kann so nicht mehr ohne weiteres aufrechterhalten werden. Zwar gibt es durchgängig eine Angleichung im professionellen erwachsenenpädagogischen Handeln. Trägerübergreifend bedienen sich die kirchlichen Institutionen des gleichen Handwerkszeugs, nutzen ähnliche, wenn nicht gleiche Begründungsmuster und stehen vor nahezu den gleichen täglichen Anforderungen des Programmplanungshandelns und der Kursrealisierung wie nicht-kirchliche Erwachsenenbildungseinrichtungen. Der kirchliche Auftrag jedoch, die kirchliche Einbindung wird von den begleiteten hauptberuflichen MitarbeiterInnen als maßgeblich angesehen. Die Kirche war in jeder begleiteten Woche, ja an jedem Tag präsent. Sie war gegenwärtig auf den verschiedensten Handlungsebenen, ob es nun darum geht, vom Gemeindepfarrer den Schlüssel für das Gemeindehaus zu bekommen, wenn mit den Bildungsbeauftragten der Gemeinden ausgehandelt werden muss, wer welche Angebote macht, oder wenn man in kirchliche Großveranstaltungen wie den Kirchentag eingebunden ist und dabei Aufgaben übernimmt (01, 02, 03). Ganz im Sinne des Deutschen Ausschusses des Bildungswesens kommt die plurale Vielfalt der öffentlichen Meinungsträger damit in der Erwachsenenbildung zum Zuge (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960).

In den begleitenden Reflexionsprozessen fragen die Hauptberuflichen aber nach dem Verhältnis der Kirche zur Erwachsenenbildung, wobei es immer darum geht, den Verständnisprozess der Kirchen für die Erwachsenenbildung zu verbessern und sie zu überzeugen, worin der Wert der Erwachsenenbildung gerade für die Kirchen in der modernen Gesellschaft liegt. Immer werden die Akzente anders gesetzt. So wird z.B. die kirchliche Erwachsenenbildung als moderne Institution profiliert, die sich neue Arbeitsfelder auch im qualifikatorischen Bereich erschließen muss. Sie setzt sich dafür ein, dass

neue Marketingstrategien erprobt werden. Sie geht bei dieser Modernitätsstrategie auch Konflikte mit Pfarrern vor Ort ein, hat aber von der kirchlichen Kreis- und Landesebene Unterstützung und Anerkennung. Themen, die von der Kirche vorgegeben sind, werden daraufhin geprüft, ob sie in der Region ohne weiteres umsetzbar sind. Kirchlicher Erwachsenenbildung geht es darum, dass die Übersetzungsarbeit gelingt. Sie sieht sich in den kirchlichen Auftrag eingebunden, sie will „missionieren, erziehen ... auf Ungerechtigkeiten aufmerksam machen. Eindeutig“ (02, S.18). Aber sie will nicht „mit dem Stock“ (ebenda) erziehen. Sie ist ModernisiererIn auch im Zusammenhang des kirchlichen Vermittlungs- oder Verkündigungsauftrags, aber sie verfolgt dabei einen eigenständigen Bildungsauftrag und hält an diesem leitenden Auftrag als entscheidender Prämisse fest, nur sind häufig neue, ungewohnte Wege dafür notwendig. Bei oberflächlicher Beschreibung könnte man dies für kritische Distanzierung halten, bei genauerer Analyse wird die programmplanerische, reflexive didaktische Perspektive auf das Problem sichtbar.

Wie z.B. mit dem Thema Reichtum/Armut umzugehen ist und welches Ergebnis man damit zu erreichen glaubt, dieses Thema fordert eine gewisse Konsequenz im Vorgehen. Kirchliche Erwachsenenbildung möchte sich nicht beteiligen an einer neuen Form von Scheinheiligkeit, die sich zufrieden gibt mit dem Abhandeln eines Themas. Ihr abwägendes Argumentieren legt die Vielfalt an potentiellen Handlungsmöglichkeiten offen. Die Ernsthaftigkeit in der Konzeptbearbeitung wird deutlich. Sie sucht einen Ausweg jenseits glatten Moralisieren.

In einem anderen Arbeitsfeld – sicher aus dem Gefühl, nicht verstanden und abgelehnt zu werden – wird die Frage gestellt: Wie wichtig nimmt die Kirche die Erwachsenenbildung? Aktuell wird diese Frage vor dem Hintergrund von Sparzwängen. Sieht die Kirche die Erwachsenenbildung als modernen Teil ihres Verkündigungsauftrags an (03, S.22), oder wird sie als leicht aufgebare Zusatzinstitution interpretiert, die bei knapper werdenden Mitteln keine essentielle Berechtigung hat? Es wird von den hauptberuflichen MitarbeiterInnen nicht verstanden, warum in der jetzigen sich säkularisierenden Zeit die zuarbeitende Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Kirche nicht gesehen wird, also die Pluralität auch umgekehrt gedacht wird.

„Bestimmt dieses, dieser Punkt, dass äh Kirche immer noch nich', oft nich' versteht oder Kirchenleitung, dass das, was wir hier tun, äh ganz wichtig is', wenn man Volkskirche ernstnimmt, also Kirche nich' nur für Kirchenmitglieder, sondern für Menschen, die sich auch in 'nem lockeren Verbund zu Kirche sehen, das muss man immer wieder erklären, warum man diese Arbeit macht, und auch, dass in Veranstaltungen, wo nich' irgendwo das Wort Jesus steht, auch das was, äh, ja mit Glauben und da muss ich halt wieder übersetzen, was heißt Glauben, ne, oder Religion, verwurzelt sein, also sich damit zu beschäftigen, wo komm ich her, wo geh ich hin und wozu bin ich da, also ich versuch das immer wieder zu beschreiben, äh, dass das oft nicht gesehen wird, dass das bei uns vorkommt, weil wir's nicht benennen, so explizit, das sind immer wieder die

Punkte, wo man denkt, ja mein Gott, ham Sie's noch immer nich' kapiert“ (03, S.22, 23).

Nach dieser Position einer Hauptberuflichen wird die Mittlerrolle der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft nicht begriffen. Sie ist Lebenshilfe und nicht Erbauung für Kulturprotestanten. Die HPM sieht es so, dass ihre TeilnehmerInnen an Geistlichem interessiert sind, aber für ihr Interesse in der Kirche kein Pendant finden. Es sind, wie sie es nennt, sogenannte Halbdistanzierte, für die Kirche nur je nach Gelegenheit wichtig ist. Diese Personengruppen sind kirchenkritisch, oft auch esoterisch orientiert. Es passiert viel in Richtung Glaube, meint sie, ohne theologische Begriffe. Es geht ihr darum, diesen Personengruppen zu einem passenden, sinnvollen Leben zu verhelfen und nicht-therapeutisch zu verstehende Hilfe bei Krisen zu geben. Sie verfolgt das Konzept kritischer Religiosität.

Bei ihren Angeboten fragt sie: „... passt das zu der Art und Weise, wie wir hier arbeiten, die Idee, die ich hab, äh und entspricht die dem äh, dem Menschenbild, das ich aufgrund meines Glaubens habe, ähm, und passt das äh, dem Menschenbild, ähm, besser irgendwie mit ihrem Leben zurecht zu kommen, ne, das hab ich aber sehr stark im Hinterkopf, und weiß, bei manchen Punkten werd ich dafür auch angegriffen“ (ebenda).

Die Religiosität, der Glaube sind für die Zielfindung der Angebote für sie von leitender Bedeutung. Sie hat die TeilnehmerInnen mit ihren Bedürfnissen vor dem Hintergrund eines kirchlichen Auftrages im Blick. Hier versteht sie sich als Mittlerin in Glaubensfragen, und gleichzeitig oder gerade durch diesen Auftrag umfasst ihr Bildungskonzept auch Lebenshilfe. Bei der Wahrnehmung des Bildungsauftrages interessiert sie sich für die Perspektive der TeilnehmerInnen und möchte helfende Angebote unter dem kirchlichen Dach machen. Sie findet sich richtig charakterisiert als „sozialpädagogisch motivierte Religionspädagogin“. Durch die Erwachsenenbildung habe sie sich sehr verändert, sie geht davon aus, „dass das Leben wackelt, wenn man sich auf Erwachsenenbildung einlässt“. Die Erwachsenenbildung ist ihr „vom Kopf in den Bauch gewandert“, Ganzheitlichkeit, die auch Körperarbeit einbezieht, ist ihr wichtig geworden. Beratung und therapieorientierte Angebote als Fortbildung hält sie für notwendig (Mitschrift Tagesablauf von 03, S.2). Andererseits scheut sie sich aber davor, über die kirchlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung zu sprechen, die Einbindung in die Kirchenstruktur gestaltet sich offensichtlich nicht so einfach. „Also, wenn wir da anfangen, dann können wir noch 'ne Stunde Interviews machen“ (03, S.22).

In einem weiteren Bereich wird von einem Hauptberuflichen deutlich artikuliert, dass es einen Verkündigungsauftrag der Kirche gibt, der die Bildung mit umfasst. In diesem Sinne erstreckt sich der Aufgabenbereich der Bildungswerke von Kreativitätskursen über Eltern-Kind-Gruppen bis zu religiöser/theologischer Bildungsarbeit (01, S.2). Diese Position betont eher, dass die Kirche ein Problem hat, nämlich den Rückgang der kirchlichen Seelsorge. Bildungsarbeit kann sich leichter den veränderten Bedingungen anpassen, deshalb kommt es seiner Meinung nach nicht von ungefähr, dass sie auch Beiträge zur Firm- oder Taufkatechese leistet.

Die Übergänge zwischen beiden Bereichen sind fließend, wobei die Bildungsarbeit vorrangig den kognitiven Teil vertritt und für die Qualifizierung der Ehrenamtlichen zuständig ist (01, S.7). Die Themen für die Bildungsarbeit werden als Anregung, nicht als einengende Vorgaben interpretiert. Interessenkonflikte sieht dieser Hauptberufliche nur in sofern, als „bestimmte Vorschläge gemacht werden, bei denen vor Ort abzuklären ist, ob sie zu verwirklichen sind“ (01, S.3). Restriktionen sieht er als „gemeinsame Inblicknahme eben des, des bestehenden ... Finanzhaushaltes, aber nicht im Sinne von ... einer bestimmten ... kirchlicherseits einer Gängelung“ (01, S.4).

Die Zusammenarbeit mit der Hauptabteilung Bildung ist inhaltlich bestimmt und findet jährlich in acht Mitarbeiterkonferenzen statt. Hier erfolgen nach den Ausführungen in diesem einen Feld die religiös-theologischen Akzentsetzungen. Dieser hauptberufliche Mitarbeiter sieht nicht die Tendenz einer bloßen Anpassung an Marktsituationen. Man muss die Teilnehmer und „Randfragen im Blick haben ... also die teilweise Zukunftsfragen werden ... können und vielleicht ... dadurch Zukunftsfragen werden ... man darf sich auch nicht zu wichtig nehmen ... aber nur Marktgängigkeit, das wäre eine ... Nivellierung des ganzen Bildungssektors ...“ (01, S.19).

Ihm ist eine plurale Situation wichtig, und in der Tradition sieht er „eine kritische Erinnerung ... die so manches wachhält, was ... vielleicht in dem in dem Mediennebel, ja verdunstet oder ... sich aufzulösen beginnt“ (01, S.19). Ihm geht es um eine positive Bezugnahme zur derzeit pluralen Gesellschaft und den postmodernen Entwicklungen, aber auch darum, den Blick darauf zu richten, was beibehalten werden sollte. Die Kirchen haben seiner Meinung nach dazu genügend kritisches Potential. Dieses ist die Position des selbstverständlichen Umgehens mit dem Bildungsauftrag der Kirche. In diesem Sinne ist der Vertreter dieser Position aktiv in die öffentliche Kirchenarbeit eingebunden (z.B. Kirchentag), hier organisiert er auch Bildungsthemen. Er leistet dieses als Selbstverpflichtung und sieht darin die Möglichkeit, die Bildungsarbeit in der Kirche zu stärken (10, S.6, 9, S.7). Nach seinem Verständnis ist Bildungsarbeit eine der Kirche immanente Aufgabe und bindet sich an den intern diskutierten Verkündigungsauftrag. Er legt diesen aber entsprechend vorhandener erwachsenenpädagogischer Realisierungsmöglichkeiten aus.

Die gesetzlich gegebene Rahmung von öffentlicher Bildungsarbeit in einer Wertevielfalt durch öffentlich wirksame Träger erweist sich so als umgesetzt.

#### 4.6.4 Programmphilosophie/Institutionenprofil

Die Schwerpunkte in der Programmplanung machen die Positionen der konfessionellen Erwachsenenbildung im Weiterbildungsmarkt deutlich. Profile der jeweiligen Institution scheinen durch. Zwar tragen diese Profile die Handschrift von Einzelpersonen, sie bleiben aber ausgewiesen durch eine Selbstdefinition, die sich an einen kirchlichen Auftrag bindet. Hier gibt es viele Handlungsspielräume. So wird im modernitätsorientierten Bereich von vornherein die Frage nach dem angestrebten Feld gestellt: „... muss äh in der Organisation der Kurse schon darauf achten, ... äh, was für ein Profil will ich

überhaupt nach außen hin zeigen. Äh, ich äh m- möchte nich' äh ... mm als als äh ... äh Kreativeinrichtung gelten. Ich möchte auch nich' äh gelten, dass äh ... mm praktisch nur äh gemeindliche Gemeinde betreffende Angelegenheiten mm, dort äh mmmäh ... besprochen werden, sondern ich denke, es muss ein vielfältiges, buntes äh ... Feld sein. ... Und dazu gehören viele Absprachen, ... ja“ (02, S.4).

Es wird die Eigenständigkeit innerhalb der Kirche betont. Erwachsenenbildung versteht sich nicht als Zulieferinstanz für die Gemeindegliederarbeit, man möchte andererseits auch nicht durch eine Überzahl an Kreativkursen einen falschen Eindruck erwecken. Angebote, die im weitesten Sinne zur selbsttätigen Kulturarbeit zählen, haben einen sehr schlechten Ruf, obwohl sich hier die treuesten Teilnehmerinnen finden.

Auch in einem anderen Feld wird betont, wie wichtig die Kreativarbeit ist, dass hier aber die Familienbildungsstätte ihren Schwerpunkt hat. Es scheint also schädigend für das Profil, vor allem aber für das Prestige der Institution zu sein, z.B. Seidenmalerei und Töpferkurse anzubieten. Die Stigmatisierung dieser Kurse ist offensichtlich eine bei allen Weiterbildungsinstitutionen geteilte Praxis. Die Frage, warum Teilnehmerinnen gerade diese Kurse besuchen, welches Bildungsanliegen sich in diesen Kursen bündelt, wird nicht als Frage für die Profilbildung erwogen. Der Hinweis auf ein vielfältiges Bild, das man abgeben möchte, geht vor allem in die Richtung, neuen Initiativen, Gedanken und Anforderungen zu folgen. Als profilbildend gilt ein Interesse an Drittmittelförderung und beruflicher Fortbildung (08, 8; 0810).

Vor Konkurrenzsituationen mit anderen Weiterbildungsinstitutionen schreckt man nicht zurück, versucht aber, Doppelangebote in kleinen Ortschaften zu vermeiden. Man stimmt sich direkt oder indirekt mit anderen Weiterbildungsinstitutionen ab. Konkurrenzangebote werden dort gemacht, wo die angesprochene Zielgruppe für die Bildungsarbeit im kirchlichen Auftrag von Bedeutung ist, z.B. bei der Berufsgruppe der Erzieherinnen, die in kirchlichen Diensten stehen. Auch für ehrenamtliche Tätigkeiten wird Qualifizierungsbedarf gesehen. Das Angebot soll insgesamt von dem Anspruch durchleuchtet sein, etwas gegen Ungerechtigkeit zu tun (02, S.18). Man möchte die moderne Gesellschaft kritisch begleiten, will sich dabei von finanzieller Knappheit nicht abschrecken lassen. „... also so dieser Hauptleitsatz is eigentlich, misch dich ein, misch dich in Ungerechtigkeiten ein, mich dich äh, ein, wenn irgend etwas is, äh, dann ... äh, äh, was dran is' und ich finde, das is' äh, wenn mir nicht irgendwann die Luft abgedreht wird (lacht ein bisschen), solange werd ich das auch durchhalten ... nich die Flinte ins Korn werfen“ (02, S.36,37).

Die steigende Zahl von Kirchaustritten ist kein Anlass, diese Themen aufzugeben. Zwar besteht das Zugehörigkeitsgefühl zur Kirche weitgehend nicht mehr, aber mit ethischen Werten muss sich die Gesellschaft weiterhin auseinandersetzen. Es geht darum, „... Gemeinschaften zu bilden, oder äh ... Gruppen äh ... äh, Menschen zu stützen oder so etwas“ (02, S.37). Die Bildungseinrichtung muss sich zu erkennen geben, kritisch Stellung nehmen und dabei „professionelle Erwachsenenbildung anbieten“ (ebenda, S.37). Fragen der Gerechtigkeit und der Qualität, besonders auch von qualifizierenden Angeboten, bestimmen die Richtung der Profilbildung.

Im Feld Zwei geht es in der Profilbildung darum, Angebote zu machen, die den Menschen helfen, ihr Leben zu gestalten, es geht – so heißt es an anderer Stelle – um spirituelle Erwachsenenbildung. Immer bekommt die Profilbildung der kirchlichen Erwachsenenbildungs-Institutionen ihre Orientierung aus dem kirchlichen Auftrag, wenngleich die Programmplanungsakzente sehr unterschiedlich liegen können. Im Feld Zwei beobachtet man die Angebote anderer Träger sehr genau und sucht nach den Nischen, die niemand abdeckt. Gleichzeitig analysiert man Fachzeitschriften, nimmt Bedarfsanalysen vor und gleicht Doppelangebote mit den KollegInnen anderer Institutionen ab. Immer ist die zentrale Frage: Passt das Angebot zu unserem Menschenbild, „das ich aufgrund meines Glaubens habe, ähm, und passt das äh, also bewegt das Menschen, ähm, ... besser irgendwie mit ihrem Leben zurecht zu kommen, ne, das hab ich aber sehr stark im Hinterkopf“ (03, S.5). Allerdings ist dieser hauptberuflichen Mitarbeiterin klar, welche Milieus sie anspricht, nämlich das Hochmilieu und das Selbstverwirklichungsmilieu. Sie grenzt sich von der Volkshochschule ab, die eher qualifikationsorientiert sei. Kirchliche Erwachsenenbildung hat nach ihren Auskünften nicht die Breitenwirkung wie die Volkshochschule, spreche aber Menschen an, „die überhaupt in ihrem Leben auf der Suche sind, nach einem vielleicht anderen Leben, wie auch immer, ne, aber die ganz stark über sich nachdenken wollen, also nach, nach diesem Schuld, dieser Erlebnisgesellschaft“ (03, S.18). Bisher sind ausschließlich solche Angebote gemacht worden, die man für richtig hielt. Wenn aus Kostengründen der teure Vortragsstil abgebaut wird, ist zu fragen, ob das bestimmte Teilnehmergruppen aus der Hochkultur mitmachen werden. In diesem Sinne scheint es dann auch richtig argumentiert, wenn davon ausgegangen wird, dass die Kirchenfinanzierung mit über die zukünftige Profilbildung bestimmt (03, S.22). Bildungsarbeit orientiert sich hier an bestimmten Milieugruppen, die man mit dem identitätsbezogenen Angebot anspricht.

Konzentriert sich die Profilsuche im ersten Feld auf Prinzipienorientierung und Qualifizierung im Sinne von Gemeinschaftsbildung, so betont man im zweiten Feld den individuelleren Aspekt von spiritueller identitätsbezogener Bildung. Im dritten Feld wird kein spezifisches Moment von kirchlicher Orientierung ausgewiesen, es wird allgemeiner von Glaubens- und Frageimpulsen gesprochen, die ein lebendiges Gespräch in die Bildungsarbeit bringen sollen. Aus diesen Gesprächen will man neue Planungsimpulse erhalten. Auch in diesem Feld grenzt man sich von Freizeit- und Kreativitätsangeboten ab (01, S.13). Man sucht auch hier nach Sparmöglichkeiten und sieht die Sparnotwendigkeiten. Die gesamte Bevölkerung wird zwar angesprochen, erreicht werden aber, nach den Aussagen der benutzten Werbeflächen, wohl eher „religiös-sozialisierte Menschen“ (01, S.15).

Für das eigene Planungsverhalten wird die Marktgängigkeit von Angeboten akzeptiert, man hält es aber auch für notwendig, randständige Themen im Blick zu haben, die noch nicht populäre Zukunftsfragen behandeln. Ansonsten wird die Gefahr der Nivellierung gesehen, der Pluralismus verschwindet. Kirche muss nach dieser Position die ganze Bandbreite der Themen anbieten. Aber es wird auch hier gesehen, dass die An-

gebote das Bildungsbürgertum ansprechen und das Bildungswerk wie eine Bildungsakademie arbeitet (01, S.47).

Die Profilbildung hat hier den kirchlichen Auftrag mehr in einem institutionellen Sinne im Blick. Dieser hauptberufliche Mitarbeiter spricht auf einem bestimmten Niveau eher, wenn auch nicht absichtsvoll, religiöse Menschen an, die sich mit neuen und zukunftsorientierten Themen aus einem kirchlichen Kontext beschäftigen können (bei allen ist ein Drang zum Höheren zu bemerken).

#### 4.7 Zusammenfassung

Die Arbeitsplatzanalyse als begleitende Feldanalyse sollte erkunden, welche Arbeitsanforderungen den ganz normalen Alltag eines hauptberuflichen Mitarbeiters oder einer hauptberuflichen Mitarbeiterin in einer kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung strukturieren. In der kirchlichen Erwachsenenbildung liegt hierzu bisher keine Untersuchung vor.

Die Analyse der faktischen Tätigkeiten als Handlungsanalyse, ihre Einordnung und Zuordnung in Handlungsvollzüge wie auch die zugrunde gelegten konzeptionellen und sinngebenden Interpretationen verweisen nun aber darauf, dass es hier eine Veränderung im professionellen Verständnis der Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen gibt.

Programmplanungshandeln ist faktisch der dominante Schwerpunkt des Arbeitsplatzhandelns. Es schält sich, wenn man die empirischen Befunde systematisch betrachtet, eine Unterscheidung heraus zwischen Programmplanung und Bildungsmanagement.

Aus systematischer Sicht gibt es eine Differenz in diesen Tätigkeiten, auch wenn sie bei knappem Personal von den gleichen Personen ausgeführt werden oder wenn von diesen zumindest Teilaufgaben mit übernommen werden.

Die Managementtätigkeit in einer Erwachsenenbildungs-Einrichtung sorgt für eine gute Präsentation nach außen und für eine übersichtliche transparente Arbeitsstruktur nach innen. Für die Programmplanung gibt das Management die für alle Planer und Planerinnen verbindlichen Fixpunkte im Zeitablauf und in der Präsentationsform (Programmheft) vor. Mit dem Managementkonzept wird im Grunde die Gestaltungsfähigkeit von Bildung in offenen institutionellen Konzepten herausgestellt. Dabei ist die Programmplanung das bildungstheoretisch reflexive und makrodidaktisch strukturierende Instrument im Bildungsangebot. Dieses Bildungsangebot kann als reflexives, trainierendes, Kompetenzen stärkendes, Erfahrungen reflektierendes Lernen konzipiert sein oder als systematisches Wissen vermittelndes Angebot. Diese Arbeit leistet die Bildungsinstitution immer dann gut, wenn sie sich als Seismograph, bezogen auf verschiedene Milieus in der jeweiligen Region, entwickelt.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nutzen die ihnen für die Programmplanung zur Verfügung stehenden Spielräume intensiv und betrachten die dazugehörigen organisatorischen Anteile als selbstverständlichen integralen Bestandteil. Es lässt sich keine



Spaltung/Trennung zwischen Vorstellungen über das eigentliche Pädagogische und eine als lästig empfundene Organisationsarbeit feststellen. Nun könnte man noch unterstellen, die Arbeit innerhalb der Programmplanung habe sich verändert, es gebe mehr Spielräume zur planerischen, gestalterischen Tätigkeit. Dafür können wir keine empirischen Belege finden. Plausibel ist aber, auch wenn wir die Größe der Institution und den Personalbestand heranziehen, dass, da Möglichkeiten der Verbesserung der Arbeitsbedingungen zurückgegangen sind, man trotzdem ein großes Selbstverständnis über die relativen Handlungsspielräume und die damit einhergehende Mehrarbeit hat und dieses dann nicht beklagt, sondern diese vorhandenen Handlungsspielräume aktiv nutzt. Organisatorische Tätigkeiten werden als immanente Handlungen eines großen planerischen Handlungsbogens betrachtet.

Das Programmplanungshandeln kann nach unseren Erhebungen nicht als ein lineares, stufenförmiges Entscheidungsverfahren betrachtet werden. Die Konzepte entstehen nicht am Reißbrett, nicht auf Grund von sozialwissenschaftlichen Analysen, nicht im Sinne der Umsetzung einer Bildungstheorie und auch nicht als Umsetzung bildungspolitischer Vorstellungen oder Anforderungen. Programmplanungshandeln hat jedoch von allem ein bisschen. Vor allem sind die Planer und Planerinnen nicht in ihrer Ideenvielfalt an einen Ideenträger gebunden. Programmplanungshandeln entsteht dadurch, dass vernetzte Strukturen in der Region aufgebaut und entwickelt werden. Solche Arbeitsbeziehungen werden zu Personen, Gruppen, Initiativen und Institutionen, die nur im entferntesten etwas mit Kirche zu tun haben könnten, hergestellt. Wichtig dabei ist aber, dass diese vernetzten Strukturen nicht vordergründig dem Zweck folgen, Bildungsangebote zu realisieren, sondern bildungsrelevante gesellschaftliche Entwicklungen zu integrieren.

Programmplanung geschieht in diesem Sinne sukzessiv. Entwickelte Ideen, ausgehandelte Kooperationen, begonnene Projekte werden häufig über lange Zeit als lockere Kooperationen gepflegt und setzen sich nur unter bestimmten Konstellationen in konkrete Angebote um. Programmplanung ist also ein fließender, offener Prozess, der sukzessive voranschreitet. Immer wieder müssen verschiedene Entscheidungen in zeitlichen Abständen betrachtet und gefällt werden. Es bilden sich Knotenpunkte, die erst unter bestimmten Bedingungen wieder zu neuen Ausgangspunkten werden. So gibt es interessante Handlungsketten, in denen das sukzessive, offene Planen, aber auch die Einbindung in selbstgewählte Abstimmungsprozesse deutlich wird. Jede Entscheidungsebene des Programmplanens durchlaufen die Planerin und der Planer nicht allein. Vielmehr wird jede Entscheidung von der Idee bis zur Umsetzung in Abstimmungsprozesse eingebunden und ausgehandelt. Verständigung, wechselseitige Interpretationen, Korrekturen, Präzisierungen sind die inhaltlich-gestaltenden und organisatorischen Arbeitsformen im Programmplanungshandeln (siehe Zusammenfassungen Kap. 4.4.9 und 4.5.5).

Fachwissen ist also nötig in entsprechenden Entscheidungsfeldern, um die sich Abstimmungsprozesse gruppieren. Solche Entscheidungsfelder sind z.B. Bildungserwartungen und -vorstellungen in bestimmten Lebensmilieus, Anforderungen an Ankündigungstexte, Öffentlichkeitsarbeit und KursleiterInnenauswahl. Gleichzeitig ist aber eine dif-

ferenzierte, gleichberechtigte Kooperation schaffende kommunikative Kompetenz eine weitere Voraussetzung, um die Seismographenaufgabe, die diesem gelebten Programmplanungshandeln immanent ist, zu erfüllen. Dazu gehört auch eine permanente, gleichbleibende Aufmerksamkeit für neue Themen, für Ergebnisse und Interpretationen zu den Aufgabenbereichen, die man in der Praxis vertritt. Im letztgenannten Sinne hatte Tietgens bereits in PAS-internen Arbeitspapieren von Programmplanungshandeln als kommunikativem Handeln gesprochen (Tietgens 1985).

Es wäre aber verkürzt, daraus zu schließen, allein ein guter Kommunikationsstrategie könne diesen Aufgaben genügen. Nach unseren jetzigen Untersuchungen ist es das Zusammenspiel von erwachsenenpädagogischem Fachwissen, reflexiv analytischem Denken und ganzheitlicher Betrachtungsperspektive auf die Anforderungen und auf die Entstehung eines Programmangebotes in einer bestimmten Region oder Stadt, das als Anforderungsspektrum zum Tragen kommen muss. Entsprechend komplex muss eine Berufseinführung und Fortbildung angelegt sein.

Das Fachwissen, damit ist auch das erwachsenenpädagogische Fachwissen gemeint, und die reflexiv analytische Kompetenz benötigen dann für Suchbewegungen, für die Realisierung, für das Durchsetzen und Absichern eines Programms eine hohe kommunikative Kompetenz.

Das vernetzte Planungshandeln ist also charakterisiert durch permanente Abstimmungsprozesse und sukzessives Vorgehen, das auf die Zukunft hin offen gestaltet ist. Darin wird bereits erkenntlich, dass der Erfolg der in diesem Berufsfeld arbeitenden Individuen von ihren Selbstinitiativen abhängt. Sie müssen in der Lage sein zu selbstgesteuertem Vorgehen. So gesehen ist Programmplanungshandeln auf permanentes Lernen im Umfeld angelegt und realisiert so seine Seismographenfunktion. Die Zeiten, wo man ohne Mühe einseitige Trends ausrufen konnte, sind vorbei. Die Wirklichkeit ist komplizierter, sie benötigt deshalb komplexere Antworten. Auch dieses drückt sich, alltagstheoretisch verstanden, in den Abstimmungsprozessen aus, die erst gutes Programmplanungshandeln ausmachen.

Die Muster des Programmplanungshandelns binden sich aber darüber hinaus noch in einer spezifischen Weise in die kirchliche Trägerstruktur ein. War mit der Professionalisierung und einer sich etablierenden Professionalität die Hoffnung, aber von seiten der Träger auch die Sorge verbunden, dass dadurch der Säkularisierungsprozess weiter voranschreitet, so muss man im Kontext dieser Untersuchung eine völlig andere Entwicklung feststellen. Das Programmplanungshandeln hat sich in den kirchlichen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen in der Tat professionalisiert und sich einen autonomen Handlungsspielraum erarbeitet. In der Zielbindung und in der Inhaltsfindung weisen sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen durch eine religiöse Orientierung aus.

Für die Kirche ist die Erwachsenenbildung damit auch ein Anregungsreservoir für ihre kircheninternen Wege. Es gibt also keine Säkularisierung im vorausgesagten Sinne, wohl aber einen Ausbau an erwachsenenspezifischer Kompetenz und Sicherung der gesellschaftlichen Pluralität.

Allerdings kündigt sich durch die vorgenommenen Streichungen in der kirchlichen Erwachsenenbildung eine Negativentwicklung an, die die Arbeit unter dieser Trägerschaft zu einer passageren Tätigkeit macht. Fehlende personelle Ausdifferenzierungsprozesse können aber nicht durch noch mehr Professionalität und Kompetenz Einzelner ausgeglichen werden. Dieses ist ein Irrglaube. In der Erwachsenenbildung gab es bisher – wie vielleicht in anderen Arbeitsfeldern – keinen Personalüberschuss.

## 5. Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen

*Ulrike Heuer/Steffi Robak*

### 5.1 Untersuchung der Programmstruktur

Die Untersuchung der Programmstruktur in der Erwachsenenbildung hat beim Deutschen Volkshochschul-Verband bereits eine längere Tradition. Seit den 60er Jahren gab es vielfältige Untersuchungen der Programme von Volkshochschulen (vgl. Tietgens 1998). Die Programmanalysen richteten sich auf die Entwicklung von Themenbereichen oder Zielgruppen der Weiterbildung. Möglich waren diese Forschungen, weil der Verband über ein zentrales Programmarchiv verfügt. Andere Weiterbildungsträger haben in dieser Hinsicht eine schlechtere Ausgangsposition, sie müssen für eine Programmanalyse zunächst die Programme – soweit verfügbar – sammeln.

Die Programmanalyse zeichnet ein Bild von den Bemühungen und Entwicklungen von Bildungseinrichtungen und trägt entscheidend dazu bei, dass Klischeevorstellungen darüber, was ein Weiterbildungsträger macht, überwunden und die tatsächlichen Leistungsstärken aktuell gesehen werden (vgl. Eberhardt/Weiher 1994; Borst/Maul/Meueler 1995; Gieseke/Heuer 1995; Körber u.a. 1995; Tietgens 1998).

In der Erwachsenenbildung ist das Programmangebot Teil des didaktischen Handelns der professionellen PlanerInnen in den Bildungseinrichtungen (vgl. Siebert 1996). Weiterbildungsgesetze der Bundesländer enthalten keinerlei inhaltliche Vorgaben. Das unterscheidet die Erwachsenenbildung von allen anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen und begründet die Forschungsmethode der Programmanalyse. Einwände gegen die Programmanalyse gab es von Vertretern der Schulpädagogik, denen diese Besonderheit der Erwachsenenbildung, in der es – anders als in der Schulpädagogik – keine curricularen Vorgaben und inhaltlichen Festlegungen gibt, üblicherweise nicht bekannt ist.

*Was verspricht die Untersuchung der Programmstruktur?*

Veranstaltungsprogramme haben in mehrfacher Hinsicht Bedeutung für die Bildungseinrichtung. Regelmäßig herausgegebene Weiterbildungsprogramme gelten als Indikatoren für eine kontinuierliche Arbeit und für einen hohen Grad an Professionalität sowie für Qualität des Bildungsangebots (vgl. Körber u.a. 1995).

Die Programmgliederung stellt einen Spiegel der inneren Arbeitsstrukturen der Einrichtung dar und weist auf die didaktische Arbeit des hauptberuflichen Planungspersonals hin (vgl. Pehl 1998).

Die Programmplanung ist Teil des didaktischen Handelns der Erwachsenenbildner und ein Bindeglied zwischen den Interessen am Lehren und Lernen Erwachsener auf der einen Seite und den bildungspolitischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen auf der anderen Seite (vgl. Siebert 1982, 1996). Die Erwachsenenbildung

ist Teil des Bildungssystems und übernimmt Funktionen für die Gesellschaft, denen sie sich nicht entziehen kann, ohne einen Bedeutungsverlust befürchten zu müssen. Daraus erwächst ein Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Funktion und didaktischer Intention (Siebert 1996, S. 45). Der Anspruch an Bildung, gesellschaftlich funktional zu sein, steht in einem unauf löslichen Widerspruch zum Humboldt'schen Bildungsgedanken, der immer über reine Funktionalität hinausweist und freie Entfaltung sowie Emanzipation für die Person als Versprechen impliziert. Die Programmgestaltung macht deutlich, in welcher Weise sich die Bildungseinrichtung auf gesellschaftliche Funktionalität bezieht und in welcher Weise sie die Interessen von TeilnehmerInnen unterstützt.

Bei der Analyse von Bildungsprogrammen soll zukünftig auch mit textanalytischen Methoden gearbeitet werden. Programmanalysen sollen nicht mehr wie bisher ausschließlich für erwachsenenpädagogische, sondern auch für soziologische Erkenntnisinteressen genutzt werden. So z.B. wenn es insgesamt um Dokumentenanalyse zu bildungspolitischen Hintergründen geht (vgl. Nolda 1998) und auch im Hinblick auf das Erscheinungsbild von Bildungseinrichtungen, im Sinne von 'corporate identity' (vgl. Nuissl/von Rein 1995a). Die Programmanalyse erwies sich als aussagekräftige Forschungsmethode, die auch für Erkenntnisinteressen in angrenzenden Untersuchungsfeldern gefragt ist.

In den Reflexionen zur Methode der Programmanalyse besteht Einigkeit darüber, dass zwischen Programmangebot und Nachfrageverhalten der TeilnehmerInnen zwar ein Unterschied besteht, dass sie aber trotzdem verlässliche Rückschlüsse auf die Bildungsinteressen von TeilnehmerInnen erlaubt (vgl. Borst/Maul/Meueler 1995, Gieseke 1995a, Körber u.a. 1995, Siebert 1996, Tietgens 1994 und 1998). Das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage wurde sowohl quantitativ untersucht als auch qualitativ bewertet.

Unter quantitativem Aspekt betrachtet geht Tietgens (1998) davon aus, dass zwischen 5% und 10% der Bildungsangebote nicht durchgeführt werden. Körber u.a. (1995) legen in ihrer Untersuchung eine Ausfallquote von 20% zugrunde. Die Analyse von Programmen ist demnach eine zuverlässige Methode, um Erkenntnisse über Bildungsinteressen und Bildungsverhalten von TeilnehmerInnen zu gewinnen.

Aus qualitativer Perspektive befragten Borst/Maul/Meueler (1995) PlanerInnen in der Weiterbildung zum Problem der Differenz zwischen Angebot und Nachfrage. Sie bewerten den Spielraum zwischen Angebotsplanung und Seminarwirklichkeit als produktive und kreative Abweichung im Sinne von erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernqualität, die die Seminarwirklichkeit dennoch ausreichend repräsentiert.

Gieseke (1995b), die die Methode der Programmanalyse weiterentwickelte, macht in kritischer Reflexion darauf aufmerksam, dass noch unklar ist, wie Angebot und Nachfrage zusammenspielen. Um herauszufinden, welche Interessen sich in den besonders stark nachgefragten Angeboten ausdrücken, bedarf es genauer Analysen im Deutungshorizont von gesellschaftlichen Bedingungen. Programmanalysen dürfen sich nicht auf die bildungstheoretischen Deutungen beschränken, wenn sie zur Einschät-

zung der Rolle von Weiterbildung oder von Teilbereichen der Weiterbildung in der Gesellschaft ausreichende Reflexionsansätze gewähren sollen.

#### *Worüber können Aussagen erwartet werden?*

Bisherige Ergebnisse von Programmanalysen zeigen, dass je nach Perspektive der Untersuchung in folgenden Bereichen Erkenntnisse gewonnen wurden:

- Entwicklungen der Programmangebote bezüglich Themenfelder, Zielgruppen, Angebotstypen, die nach Sachsystematik oder nach Lebensweltorientierung in der TeilnehmerInnen-Ansprache unterschieden sein können;
- Profil des Bildungsträgers;
- Vergleiche zwischen verschiedenen Bildungsträgern;
- Profil der Bildungseinrichtung;
- Didaktisches Handeln der professionellen BildungsplanerInnen;
- Gesellschaftliche Trends, die in den Bildungsthemen zum Ausdruck kommen;
- Stellenwert und Rolle von Weiterbildung im gesellschaftlichen Horizont.

Empfehlungen zur Durchführung von Programmanalysen besagen, dass jeweils mehrere der genannten Perspektiven in eine Untersuchung einbezogen werden sollten und die Programmanalyse durch weitere Untersuchungen zu ergänzen sei, um die Dynamik des Planungshandelns in möglichst allen ihren Dimensionen zu erfassen (vgl. Siebert 1996, Tietgens 1998).

Die Ergebnisse sollen Grundlagen für die weitere Planung und auch für Reflexionen zum planerischen Handeln bieten. Ebenso können die Auswertungsergebnisse Hinweise darauf geben, ob Bildungsangebote auf emanzipatorisches Lernen oder lediglich auf Anpassung zielen (vgl. Gieseke/Heuer 1995). Diese Differenzierung erwies sich besonders in der Frauenbildung als wichtiges Unterscheidungskriterium, um Bildungsanstrengungen der Träger transparent zu machen und Möglichkeiten der Optimierung zu verdeutlichen.

Finanzressourcen können dann gezielter eingesetzt und Förderprofile auf ihre Effizienz überprüft werden. Entwicklungen, die für die Weiterbildungsträger relevant sind, werden offengelegt und bieten dadurch Steuerungsmöglichkeiten.

Funktionen, die die Analyse der Programme haben kann, beziehen sich auf die Arbeit der Bildungseinrichtung und des Bildungsträgers wie auch auf die Außendarstellung. Die Ergebnisse können nicht nur Planungsanregungen geben und Grundlage der didaktischen Reflexion sein, sondern auch politische Argumentations- und Repräsentationshilfe bieten (vgl. Tietgens 1998).

Aus der Angebotsstruktur werden in der Regel Kategorien nach fachsystematischer Gliederung gebildet, um Fachbereiche, Tätigkeitsgruppen, Themenfelder (vgl. IFEB 1995) und darüber hinaus auch ihre zeitgeschichtlichen Verschiebungen in Längsschnittuntersuchungen (vgl. Tietgens 1998) zu erfassen. Trends lassen sich sowohl durch die Untersuchung der Anzahl der Angebote als auch durch Formulierungen der

Angebote erkennen. Das didaktische Handeln der BildungsplanerInnen orientierte sich seit den 70er Jahren zunehmend an ihren Zielgruppen und TeilnehmerInnen. Wissensstrukturen veränderten sich. Es ging nicht mehr nur um fachliche Interessen, sondern auch um Selbstaufklärung, Reflexion und Handlungsorientierung. Dieser Indikator für einen sich vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandel wird in Programmanalysen durch die Generierung zusätzlicher qualitativer Untersuchungskategorien berücksichtigt, und zwar der lebensweltlichen Interessen der TeilnehmerInnen (vgl. Giesecke/Heuer 1995). In der Erwachsenenbildung sind lebensweltliche Bezüge mit der Bildungsnachfrage verknüpft, die Teilnahme ist durch das Interesse der Nachfragenden begründet, unterliegt keinen Vorgaben und keinen Teilnahmeverpflichtungen, sondern korrespondiert mit allgemeiner hoher Wertschätzung der Erwachsenenbildung (vgl. Schulenberg u.a. 1979) sowie der Erwartung an sinnstiftende Bezüge und subjektiven Nutzen, die von Bildung erhofft werden.

## 5.2 Auswahl der untersuchten Bildungseinrichtungen

Bei beiden kirchlichen Bildungsträgern wurden jeweils drei Bildungseinrichtungen untersucht, und zwar für die Katholische Erwachsenenbildung zwei Häuser im Bundesland Niedersachsen und ein Haus im Bundesland Nordrhein-Westfalen und für die Evangelische Erwachsenenbildung zwei Häuser im Bundesland Nordrhein-Westfalen und ein Haus in Niedersachsen.

Die für die Untersuchung zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen begrenzen die Untersuchung auf jeweils drei Bildungseinrichtungen. Ausgewählt wurden sie vom jeweiligen Bildungsträger; sie sind von kompetenten Vertretern in der Projektgruppe der Katholischen und der Evangelischen Erwachsenenbildung genannt worden und gelten als typische Einrichtungen, so dass von den Analyseergebnissen zuverlässige Aussagen über die Bildungsarbeit der Träger erwartet werden können.

## 5.3 Profile der Träger der kirchlichen Erwachsenenbildung

Beide kirchlichen Bildungsträger, der Katholischen und der Evangelischen Kirche, haben ein vergleichbares Grundanliegen. Sie entwickeln von einem christlichen Menschenbild ausgehend Bildungsangebote, mit denen sie TeilnehmerInnen erreichen und unterstützen möchten. Die Angebote sollen die TeilnehmerInnen leiten, aufklären und ihnen eine Orientierung für ihre Lebensgestaltung bieten, nach christlichen Maßstäben und auf dem Hintergrund einer bürgerlichen Kultur.

Innerhalb des ähnlichen Selbst- und Aufgabenverständnisses der kirchlichen Bildungsträger werden jedoch – wie aus der Analyse der Programme hervorgeht – unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die verantwortlichen Mitarbeiter bei den Trägern schätzen Trends und Notwendigkeiten verschieden ein und legen sie sehr differenziert aus. Darüber hinaus nehmen sowohl Weiterbildungsbedingungen im jeweiligen Bundesland als auch regionale Besonderheiten Einfluss auf die Angebotsgestaltung. Natürlich lassen sich nicht alle Einflüsse in einer Programmanalyse erfassen, aber aus der Programmgestaltung geht das Selbstverständnis des Trägers hervor, ebenso das professio-

nelle Handeln der Mitarbeiter, die in ihrer Bildungseinrichtung eigenständig Schwerpunkte setzen und Themen in bestimmter Weise entwickeln. Aus der Analyse lässt sich ein Profil der Erwachsenenbildungsträger und auch der einzelnen Bildungseinrichtungen nachzeichnen.

Bildungsinteressen differenzierten sich im Untersuchungszeitraum zwischen 1986 und 1996 weiter aus, und in Verbindung mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel wirken sie sich auf die Rolle der Erwachsenenbildung ganz allgemein aus. Erhöhte Anforderungen an die professionell Handelnden in den Bildungseinrichtungen und auch an die Bildungsträger sind die Folge. Gefordert sind gute Kenntnisse nicht nur der regionalen Gegebenheiten, sondern auch der Entwicklungen, die letztlich bildungspolitische Entscheidungen leiten.

Empirisches Ausgangsmaterial für die Untersuchung der Programmstruktur sind die Programme der ausgewählten Bildungseinrichtungen aus den Jahren 1986 und 1996.

Um das Angebotsprofil der einzelnen Träger zu untersuchen, werden Art und Umfang der Angebote herangezogen. Dann werden Kategorien gebildet, die eine systematische Zuordnung der vielfältigen Angebote ermöglichen, so dass eine Grundlage für Vergleiche geschaffen wird. Vergleiche werden nach mehreren Gesichtspunkten vorgenommen, und zwar zunächst nach fachsystematischer Gliederung der Angebote und darüber hinaus nach lebensweltlichen Bezügen, die mit den Bildungsinhalten verknüpft sind.

Wir wählen zwei Arten von Kategorien, die zum einen die quantitativen Aspekte der Programmstruktur erfassen und zum anderen mit zu generierenden qualitativen Kategorien im gesellschaftlichen Horizont gedeutet werden. Die beiden Arten der Kategorien haben folgende empirische Voraussetzung:

- Zum einen gehen sie auf eine **fachsystematische Gliederung der Angebote in den vorliegenden Programmen** zurück; dabei wird die Anzahl der Angebote in den einzelnen Fachbereichen herangezogen und auch die Anzahl der Fachbereiche insgesamt, in denen Angebote gemacht werden. Die fachliche Gliederung in den Programmen der einzelnen Bildungseinrichtungen ist unterschiedlich angelegt, daher wird eine umfassendere Kategorisierung der Fachsystematik angewendet, mit der eine Vergleichsebene für alle in die Untersuchung einbezogenen Häuser gegeben ist.
- Zum anderen werden Kategorien gebildet, die sich aus der Teilnehmeransprache ergeben, und zwar die **lebensweltlichen Situationen der (potentiellen) TeilnehmerInnen, auf die mit den formulierten Bildungsangeboten implizit Bezug genommen wird**. In den Programmangeboten wird auf Interessen, Wertorientierungen und Bewältigungsstrategien von Problemlagen eingegangen. Sie bilden die Grundlage für die Generierung der Kategorien unter einer lebensweltlichen Perspektive. Anschließend werden Fachbereiche nach lebensweltlichen Kriterien gebündelt und zugeordnet.

Die Analyse der Programme erfolgt in vier Abschnitten.

1. Im ersten Schritt der Analyse werden die Trägerprofile der beiden kirchlichen Träger ermittelt und für die Untersuchungsjahre 1986 und 1996 dargestellt; anschließend werden die profiltragenden Fachbereiche beider Träger untersucht. Dann werden die lebensweltlichen Auswertungskategorien generiert und in der jeweiligen Gewichtung für beide Träger aufgeführt. Eine zusammenfassende Übersicht über die Entwicklungstrends nach lebensweltlicher und fachsystematischer Gliederung beendet den ersten Analyseabschnitt.
2. Im zweiten Schritt der Analyse werden die Profile und Entwicklungen der einzelnen Bildungseinrichtungen untersucht. Zunächst werden die Programmangebote der drei Katholischen Bildungseinrichtungen für die Jahre 1986 und 1996 analysiert und anschließend dann in gleicher Weise die Programme der drei Evangelischen Bildungseinrichtungen. Für die Auswertung werden sowohl die fachsystematischen als auch die lebensweltlichen Kategorien herangezogen. Dieser Abschnitt schließt mit den zusammenfassenden Bemerkungen zu den Ergebnissen und mit der Deutung der Entwicklungen im gesellschaftlichen Horizont.
3. Im dritten Schritt werden exemplarisch zwei Bildungseinrichtungen untersucht, dafür werden jeweils eine Katholische und eine Evangelische Bildungseinrichtung ausgewählt. Untersucht werden auf dem Hintergrund der fachsystematischen Programmgliederung die Entwicklungen von Themenfeldern, Zielgruppen, Wissensstrukturen und Veranstaltungsformen. Dieser Abschnitt schließt mit einer vergleichenden Betrachtung der Profile und des Planungshandelns in den beiden Bildungseinrichtungen.
4. Im vierten Schritt werden auf der Basis der Analyseergebnisse, die noch einmal in Unterpunkten aufgeführt werden, Konsequenzen für das Planungshandeln diskutiert. Daran schließt sich ein Überblick über den aktuellen Problemhorizont der Erwachsenenbildung an, der einen Anstoß für weitere Diskussionen geben möchte. Im Zusammenhang mit der durchgeführten Programmanalyse soll eine Verortung im allgemeinen Problemhorizont der Erwachsenenbildung möglich sein, und neben den trägerspezifischen Problemlagen soll auch auf allgemeine Entwicklungsprobleme und Entwicklungstrends aufmerksam gemacht werden.

Die Entwicklungstrends der Programmangebote werden zunächst unter pädagogischem Fokus und anschließend auch im gesellschaftlichen Horizont gedeutet. Die Untersuchung der Programme nach den Fachbereichen erschließt Trends in der Weiterbildung, sagt aber noch nicht viel über ihre gesellschaftlichen Hintergründe und Bedeutungen aus. Erst die Ergebnisse aus beiden Untersuchungsfeldern öffnen, wenn sie ergänzend aufeinander bezogen werden, einen adäquaten Problemhorizont. Für die Träger und die professionellen BildungsplanerInnen sollen die Ergebnisse eine Reflexions- und Diskussionsgrundlage für das Planungshandeln und die Profilgestaltung liefern. Der aufspannende umfassende Problemhorizont soll über eine Orientierung für das Planungshandeln hinausweisen und Voraussetzungen für bildungspolitische Entscheidungen der Träger bieten.

### 5.3.1 Kategorien der Auswertung

Bei der Bildung der Kategorien für die Programmanalyse beziehen wir uns auf die vorliegende Untersuchung der Strukturkommission Weiterbildung im Bundesland Bremen von 1995 (vgl. IfEB 1995). Für das Bundesland Bremen wurde die bisher umfangreichste und differenzierteste Programmanalyse durchgeführt. Dort wurden Untersuchungskategorien entwickelt, die das Angebot *aller* Träger, die Weiterbildung anbieten, einbeziehen. Die Kategorien der Bremer Programmanalyse gelten als Vergleichsmaßstab.

Um die Kompatibilität zu gewährleisten, wurde im Vorfeld dieser Untersuchung zwischen VertreterInnen der Träger der Katholischen und der Evangelischen Erwachsenenbildung und der Vertreterin des Forscherteams abgesprochen, dass diese Kategorien auch hier angewendet werden.

Dennoch gibt es bei Programmanalysen einzelner Träger verständlicherweise den Wunsch, dass die trägerspezifischen Akzente der Programmgestaltung hervorgehoben und besonders ausgewiesen werden. Dem werden wir Rechnung tragen, indem wir zwar zunächst die übergreifend entwickelten Kategorien anwenden, anschließend aber noch einmal den von den untersuchten Trägern besonders gewichteten Fachbereich ausdifferenzieren und zusätzlich analysieren. In Frage kommt hier die Kategorie „Pädagogik/Psychologie/Philosophie/Theologie“.

Die trägerübergreifend entwickelte Kategorie „Pädagogik/Psychologie/Philosophie/Theologie“ wird unterteilt in „Theologie/Philosophie“ und „Pädagogik/Psychologie“.

Die Kategorie „Theologie/Philosophie“ steht für weltanschauliche Themen.

In der Programmgestaltung der untersuchten Bildungseinrichtungen werden Themenbereiche, die nicht der Theologie zuzuordnen sind, wie Esoterik und New Age, im weltanschaulichen Sinne der Philosophie zugerechnet. Daher stehen diese beiden Fachbereiche in einem engen Sinnzusammenhang, sie ergänzen sich komplementär in ihrem weltanschaulichen Bezug.

Die Kategorie „Pädagogik/Psychologie“ steht für Themen der persönlichen Entwicklung.

In der Programmgestaltung sind hier Themenbereiche zu finden, die sich mit der persönlichen, d.h. der kognitiven und der emotionalen Entwicklung von Menschen beschäftigen. Der Sinnzusammenhang leitet sich daraus ab, dass kognitive Entwicklungen zugleich emotionale Entwicklungen voraussetzen und begleiten und umgekehrt. Diese Erkenntnis liegt auch den Programmangeboten zugrunde und bestimmt das Verständnis von persönlicher Entwicklung.

Die Entwicklungen der kirchlichen Bildungsträger werden jeweils im Anschluss an die untersuchten Profile und Entwicklungen der katholischen und der evangelischen Bildungseinrichtungen gesondert aufgeführt.

### 5.3.1.1 Kategorien aus der fachsystematischen Gliederung der Programmangebote

Die Programmangebote, die in den Veranstaltungsprogrammen der kirchlichen Träger aufgeführt sind, werden nach Fachbereichen, Themen- und Tätigkeitsgruppen systematisch erfasst. Die verwendete Fachsystematik wurde für die Analyse des Weiterbildungsangebots im Bundesland Bremen entwickelt (vgl. IfEB 1995). Sie ermöglicht einen trägerübergreifenden Vergleich der Programmschwerpunkte. Unter quantitativen Gesichtspunkten wird jeweils die Gesamtzahl der Veranstaltungen in den einzelnen Fachbereichen herangezogen. Daraus lässt sich eine Rangordnung der Fachbereiche nach der Anzahl der Veranstaltungen ableiten, die Ausgangspunkt für Vergleiche und Interpretationen sein soll.<sup>3</sup>

#### Veranstaltungszahlen der kirchlichen Träger in den einzelnen Fachbereichen:

Fachbereiche	Katholische Erwachsenenbildung Bildungseinrichtungen					
	KEB- X1	KEB- X1	KEB- X2	KEB- X2	KEB- X3	KEB- X3
	1986	1996	1986	1996	1986	1996
Alphabetisierung	–	–	4	4	–	–
Schulabschlüsse	–	–	6	–	–	1
Schlüsselqualifikation	–	–	18	19	25	4
Fremdsprachen	–	3	35	110	23	25
Kulturelle Bildung	13	36	175	267	54	48
Freizeit/Sport/Urlaub	1	14	16	45	36	26
Mathematik/Naturwiss./ Technik	1	–	2	–	–	–
Haushalt/Umwelt	1	–	50	100	33	46
Gesundheit	1	26	66	283	27	45
Psychol./Pädag./ Philos./Theologie	107	122	112	255	35	38

3 Die kategoriale Zuordnung ist in den vorbereitenden Arbeiten von Lotteliese Knöss übernommen worden.

Politische Bildung	32	67	62	72	13	1
Gruppenorientierte soz. Bildung	9	17	17	144	7	93
EDV-Grundbildung	–	–	13	142	29	19
Umweltschutz/ Gartenbauberufe	–	–	–	–	–	–
Gewerblich- Technische Berufe	–	–	–	–	–	–
Handwerk/Baugewerbe	–	–	–	–	2	–
Kaufmännische/ Verwaltungsberufe	–	–	17	33	15	1
Lager/Handel/Verkehr	–	–	–	–	–	–
Soziale/Pädag./Psychol. Berufe	–	–	–	15	1	4
Sonstige Dienstleistungs- bereiche	–	–	3	3	2	1
Sonstige	–	6	13	29	1	2

Fachbereiche	Evangelische Erwachsenenbildung Bildungseinrichtungen					
	EEB- X1	EEB- X1	EEB- X2	EEB- X2	EEB- X3	EEB- X3
	1986	1996	1986	1996	1986	1996
Alphabetisierung	1	–	–	–	–	–
Schulabschlüsse	–	–	–	–	–	1
Schlüsselqualifikation	12	8	7	2	2	11
Fremdsprachen	4	1	–	–	2	5
Kulturelle Bildung	44	112	27	16	67	82
Freizeit/Sport/Urlaub	18	18	1	1	3	2

Mathematik/Naturwiss./Technik	1	3	–	–	–	–
Haushalt/Umwelt	9	14	–	1	12	6
Gesundheit	31	48	5	8	25	70
Psychol./Pädag./Philos./Theologie	152	181	54	67	46	61
Politische Bildung	150	265	20	17	8	7
Gruppenorientierte soz. Bildung	20	35	4	8	47	133
EDV-Grundbildung	2	81	–	–	–	–
Umweltschutz/Gartenbauberufe	–	–	–	–	–	–
Gewerblich-Technische Berufe	–	–	–	–	–	–
Handwerk/Baugewerbe	–	–	–	–	–	–
Kaufmännische/Verwaltungsberufe	–	–	–	–	–	–
Lager/Handel/Verkehr	–	–	–	–	–	–
Soziale/Pädag./Psychol. Berufe	–	–	–	–	1	14
Sonstige Dienstleistungsbereiche	–	–	–	–	–	–
Sonstige	–	–	–	–	13	8

Das Angebotsvolumen der beiden kirchlichen Träger in den einzelnen Fachbereichen, aufgeteilt nach den Untersuchungsjahren 1986 und 1996, zeigt eine quantitative Rangordnung der Fachbereiche. Für beide Träger werden die ersten 10 Fachbereiche (bzw. 11 Fachbereiche bei der katholischen Erwachsenenbildung, wo der 10. und 11. Rang die gleichen Veranstaltungszahlen haben) aufgeführt.

### Katholische Erwachsenenbildung

Veranstaltungen in den Fachbereichen	1986	1996	Gesamtzahl
1. Psychol./Pädagogik/Philos./Theologie	254	415	669
2. Kulturelle Bildung	242	351	593

3. Gesundheit	94	354	448
4. Gruppenorientierte soziale Bildung	33	254	287
5. Politische Bildung	107	140	247
6. Haushalt/Umwelt	84	146	230
7. EDV-Grundbildung	42	161	203
8. Fremdsprachen	58	138	196
9. Freizeit/Sport/Urlaub	53	85	138
10. Schlüsselqualifikationen	43	23	66
11. Kaufmännische/Verwaltungsberufe	32	34	66

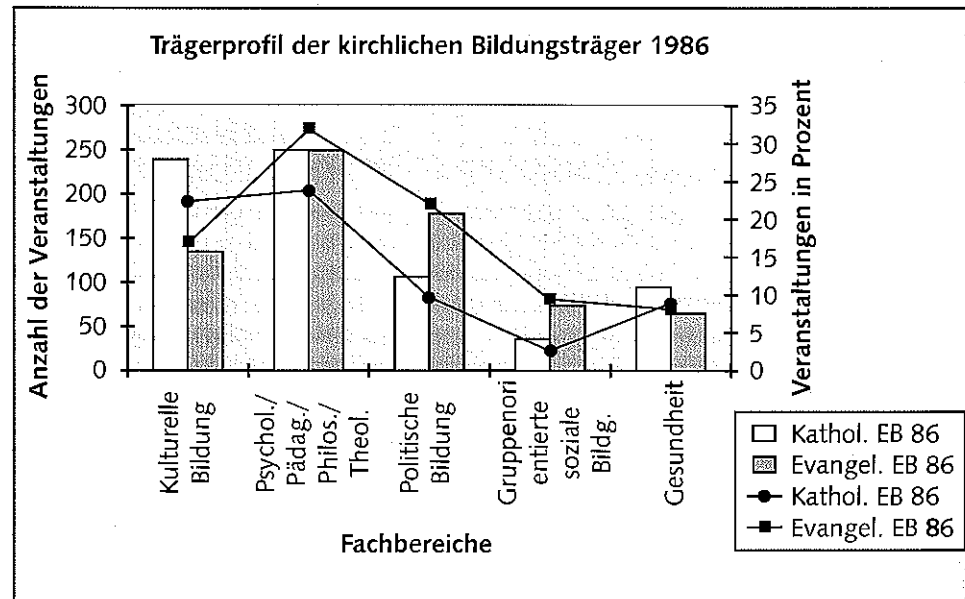
### Evangelische Erwachsenenbildung

Veranstaltungen in den Fachbereichen	1986	1996	Gesamtzahl
1. Psychol./Pädagogik/Philos./Theologie	252	309	561
2. Politische Bildung	178	289	467
3. Kulturelle Bildung	138	210	348
4. Gruppenorientierte soziale Bildung	71	176	247
5. Gesundheit	61	126	187
6. EDV-Grundbildung	2	81	83
7. Freizeit/Sport/Urlaub	22	21	43
8. Haushalt/Umwelt	21	21	42
9. Schlüsselqualifikationen	21	21	42
10. Sonstiges	13	8	21

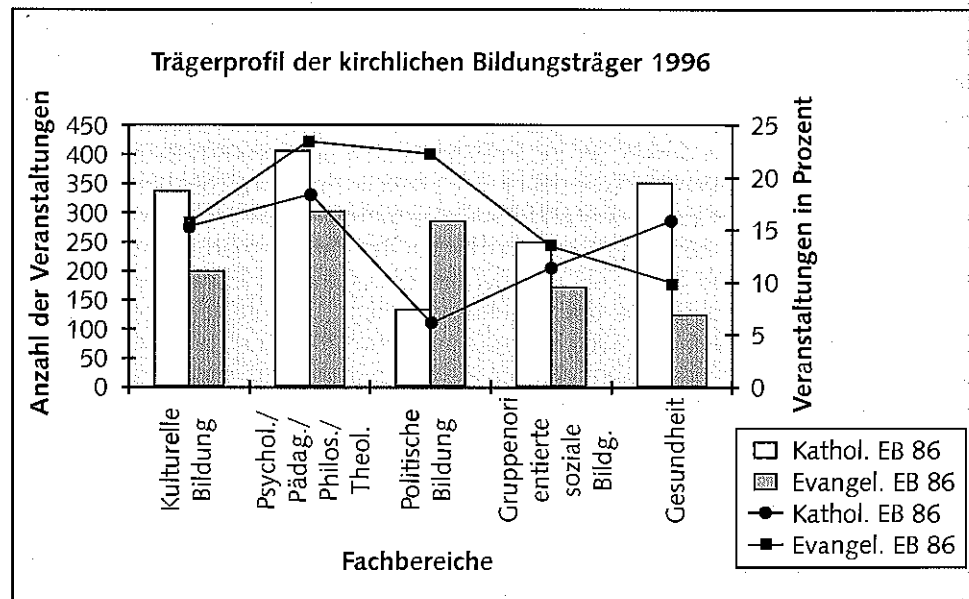
Angebote der Katholischen Erwachsenenbildung sind auf 18 Fachbereiche verteilt, Angebote der Evangelischen Erwachsenenbildung verteilen sich auf 15 Fachbereiche. In der fachsystematischen Gliederung sind insgesamt 21 Fachbereiche aufgeführt, denen die Programmangebote zugeordnet werden können.

Die fünf stärksten Fachbereiche, die 1986 und 1996 das größte Veranstaltungsvolumen aufweisen, werden jeweils als die profiltragenden ausgemacht. Sie prägen das Profil der kirchlichen Bildungsträger, wenn auch jeweils mit unterschiedlich gesetzten Akzenten. Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Veranstaltungen aus den beiden Untersuchungsjahren entfallen auf diese Fachbereiche bei der Katholischen Erwachsenenbildung 1986: 67,8% und 1996: 68,7%, bei der Evangelischen Erwachsenenbildung 1986: 89,3% und 1996: 86,3% des Angebotsvolumens. Dazu folgen zwei Grafiken, die die beiden Trägerprofile für die Untersuchungsjahre 1986 und 1996 jeweils in einem Verbunddiagramm darstellen; einmal als Balkendiagramm, das die Anzahl der Veranstaltungen in den Fachbereichen zeigt, und als Liniendiagramm, das die Prozentwerte der Veranstaltungen ausweist. Die Prozentwerte lassen einen direkten Vergleich zwischen den beiden kirchlichen Trägern zu. Das Veranstaltungsvolumen der untersuchten Bildungseinrichtungen der Bildungsträger ist unterschiedlich; es beträgt bei der Katholischen Erwachsenenbildung für 1986: 1077 und für 1996: 2204, bei der Evangelischen Erwachsenenbildung für 1986: 784 und für 1996: 1285 Veranstaltungsangebote.

Grafik 1 für 1986:



Grafik 2 für 1996:



Bei beiden kirchlichen Trägern liegt das größte Angebotsvolumen in den gleichen fünf Fachbereichen, allerdings mit jeweils anderer Rangfolge. Das lässt darauf schließen, dass die kirchlichen Bildungsträger ähnliche Bildungsanliegen haben und insgesamt eine eigenständige Trägerart in der gesamten Trägerlandschaft der Bundesrepublik bilden.

Die unterschiedliche Gewichtung der profiltragenden Fachbereiche weist darüber hinaus auf klar konturierte Akzente im Selbstverständnis der Träger hin.

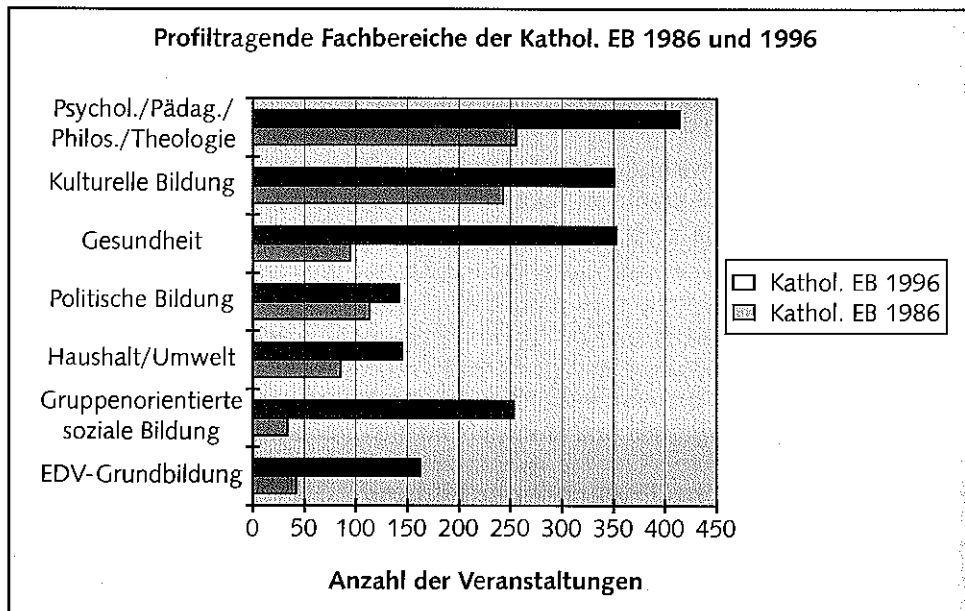
Betrachtet man die Entwicklung der profiltragenden Fachbereiche zwischen 1986 und 1996, lässt sich bei beiden kirchlichen Trägern deutlicher der Einfluss von Trends erkennen. Trends wurden durch die professionell Handelnden in den Bildungseinrichtungen unterschiedlich eingeschätzt und in Programmangebote aufgenommen. Dazu zwei Grafiken, die die Gewichtungen der am stärksten vertretenen Fachbereiche sowohl für 1986 als auch für 1996 getrennt aufführen. Die Rangfolge der Fachbereiche wird jeweils in einer Grafik dargestellt und anschließend interpretiert.

### 5.3.1.1 Katholische Erwachsenenbildung

Die profiltragenden Fachbereiche veränderten sich zwischen 1986 und 1996, daher werden die sieben Fachbereiche aufgeführt, innerhalb derer sich die Gewichtungen verschoben haben.

Um die profiltragenden Fachbereiche der Träger zu ermitteln, wurden die fünf Fachbereiche mit den meisten Veranstaltungen, gemessen am Gesamtangebot, herangezogen. Hier sind sieben Fachbereiche aufgeführt, weil zwischen 1986 und 1996 zwei Fachbereiche aus der Rangliste der fünf herausfielen, und zwar „Haushalt/Umwelt“ und „Politische Bildung“. Neu hinzu kamen die Fachbereiche „Gruppenorientierte soziale Bildung“ und „EDV-Grundbildung“. In der Rangfolge der Fachbereiche blieb der erste Fachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ unverändert an der Spitze, den zweiten Rang nahm 1986 die „Kulturelle Bildung“ und 1996 die „Gesundheit“ ein. Veränderungen gab es auch bei den nachfolgenden Fachbereichen. War 1986 noch die „Politische Bildung“ auf Rang 3, so wurde sie in 1996 durch „Kulturelle Bildung“ abgelöst und fiel aus der Rangordnung der fünf stärksten Fachbereiche heraus. Der Fachbereich „Gruppenorientierte soziale Bildung“ stieg in 1996 auf Rang 4, er war zuvor nicht vertreten. Nahm 1986 noch „Haushalt/Umwelt“ den 5. Rangplatz ein, war dieser Bereich 1996 nicht mehr in den stärksten Fachbereichen vertreten, in 1996 kam EDV-Grundbildung auf diesen Platz. Ein aufstrebender Trend lässt sich in 1996 für die Bereiche „Gesundheit“, „Gruppenorientierte soziale Bildung“ und „EDV-Grundbildung“ erkennen. An Bedeutung verloren bei der Katholischen Erwachsenenbildung demgegenüber „Politische Bildung“ und „Haushalt/Umwelt“. Ihren Schwerpunkt sieht die Katholische Erwachsenenbildung in dem unverändert tragenden Fachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ und darüber hinaus auch in der „Kulturellen Bildung“, die zwar knapp auf den 3. Rangplatz fiel, aber dennoch zentral bleibt und ein großes Angebotsvolumen umfasst. Geboten werden in breiter Palette Lebenshilfe, Sinnstiftung und die Teilhabe an der christlich-bürgerlichen Kultur. Wandel und Verunsicherungen in der beruflichen und sozialen Lebenswelt nah-

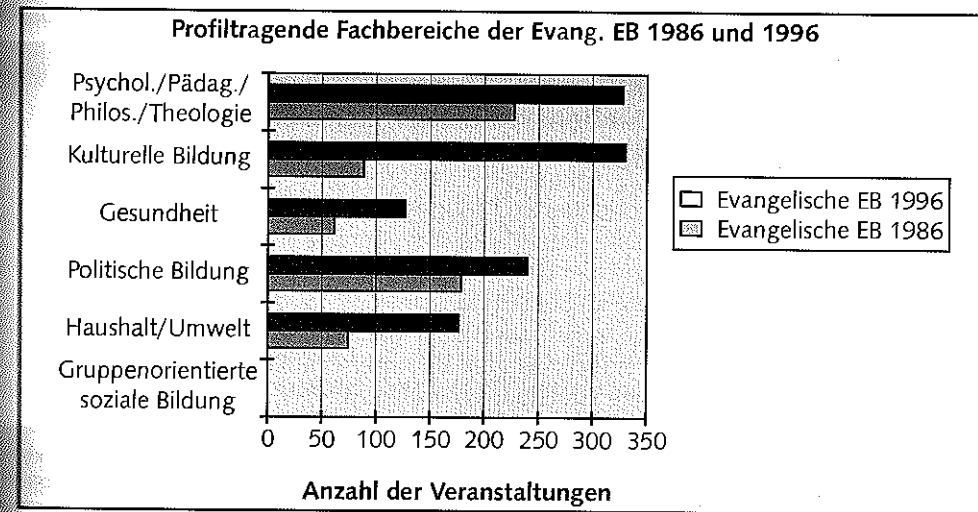




men in den letzten 10 Jahren zu, daraufhin wurden Angebote, die die soziale Lebenswelt abstützen, ausgeweitet. Ebenso wurde die zunehmende Nachfrage nach dem Bereich „Gesundheitsbildung“ berücksichtigt und ins Programmangebot integriert.

### 5.3.1.1.2 Evangelische Erwachsenenbildung

Die Entwicklung der profiltragenden Fachbereiche zwischen 1986 und 1996 bei den untersuchten Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung vollzog sich innerhalb der fünf Fachbereiche, d.h., die stärksten Fachbereiche wechselten nicht, aber die Gewichtungen innerhalb dieser Fachbereiche änderten sich im Laufe von zehn Jahren. Auch hier wurden die profiltragenden fünf Fachbereiche im Verhältnis zu der Gesamtzahl der Veranstaltungen eines Jahres ermittelt. Der Fachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ blieb kontinuierlich auf dem ersten Rang. Die „Politische Bildung“ und die „Kulturelle Bildung“ blieben konstant auf dem zweiten und dritten Rang, wobei die „Politische Bildung“ einen starken Zuwachs verzeichnete. Mehr als verdoppelt haben sich zwischen 1986 und 1996 die Fachbereiche „Gruppenorientierte soziale Bildung“ und „Gesundheit“. Obwohl sich ihre Positionen in der Rangverteilung kaum veränderten, nahm die Bedeutung dieser Fachbereiche proportional gesehen stark zu. Auf welche Trends dies im gesellschaftlichen Horizont hinweist, wird im Rahmen der lebensweltlichen Kategorien interpretiert werden. Eine tragende Rolle nimmt die „Politische Bildung“ ein, und das ist eine Besonderheit der Evangelischen Erwachsenenbildung. Unterstützt werden damit die Interessen der TeilnehmerInnen an aufklärerischer Bildung und auch an der Teilhabe an bürgerlicher Kultur. Zieht man zum Vergleich der thematischen Schwerpunkte die Bremer Studie zur Weiterbildung



hieran, wird deutlich, dass sich die am stärksten vertretenen Themenfelder überwiegend überschneiden (vgl. Körber u.a. 1995, S. 21). Das Programmangebot aller Weiterbildungsanbieter im Bundesland Bremen für 1992 weist folgende Rangfolge nach Veranstaltungszahlen aus:

1. Fremdsprachen
2. Politische Bildung
3. Gesundheit
4. Kulturelle Bildung
5. EDV-Grundbildung

Schwerpunkte wie „Politische Bildung“, „Kulturelle Bildung“ und „Gesundheit“ gehören auch bei beiden kirchlichen Trägern unserer Untersuchung zu den stärksten Fachbereichen. Eine weitere Überschneidung findet sich bei der „EDV-Grundbildung“, sie gehört in der Katholischen Erwachsenenbildung zum profiltragenden Bereich. Beim Vergleich ist zu berücksichtigen, dass in der Bremer Programmuntersuchung alle Anbieter von Weiterbildung im Land Bremen erfasst wurden, so dass das Ergebnis einen Querschnitt von allen Weiterbildungsträgern zeigt. Die Untersuchung der kirchlichen Träger unterscheidet sich insofern, als deren besonderes Profil durch den Bereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ repräsentiert ist. „Fremdsprachen“ kommen bei den kirchlichen Trägern nur mit einem geringen Anteil vor. Volkshochschulen setzten im Bereich Fremdsprachen traditionellerweise einen starken Akzent in ihren Programmen und tragen wesentlich dazu bei, dass dieser Fachbereich in der Bremer Studie hervorsteht.

Die Ähnlichkeit zwischen den stark vertretenen Fachbereichen gemäß der Bremer Studie und dieser Untersuchung legt den Schluss nahe, dass es neben den besonderen Profilen der Weiterbildungsträger ein aktuell-zeitgeschichtliches Nachfrageverhalten

gibt, welches das Programmplanungshandeln im Sinne der Teilnehmerorientierung signifikant beeinflusst.

### 5.3.1.2 Kategorien nach lebensweltlichen Schwerpunkten in den Programmangeboten

Die Analyse der lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkte ist nicht unmittelbar aus der Programmstruktur zu entnehmen. Sie geht von einem biographischen Ansatz in der Teilnehmeransprache und einer darauf abgestimmten Angebotsplanung aus, die seit den 80er Jahren immer mehr an Bedeutung gewann. Das didaktische Handeln der BildungsplanerInnen bezog sich zunehmend über die reine Fachorientierung hinaus auf verschiedene Formen der Veranstaltungen, auf unterschiedliche Wissensstrukturen und auf lebensweltlich relevante Handlungsorientierung. Mit diesen Kategorien der Planung, die quer zur Fachorientierung liegen, konnte auf Bildungsinteressen von TeilnehmerInnen in neuer Weise Bezug genommen werden. Dies kennzeichnet eine flexible Haltung in der Erwachsenenbildung gegenüber sich entwickelnden neuen Bildungsbedürfnissen. Für die Analyse von Bildungsprogrammen sind diese lebensweltlich orientierten Kategorien wichtig geworden, weil sie die Scharnierstelle zwischen einer emanzipatorischen und einer anpassungsorientierten Erwachsenenbildung deutlich machen. Die Analyse von Programmen nach lebensweltlichen Kategorien ist erstmals im DFG-Projekt Dresden (Gieseke/Opelt 2000) durchgeführt worden.

Über die Zielgruppenorientierung geschah in den 70er Jahren eine verstärkte Hinwendung zu erfahrungsorientierten Bildungsinteressen, und mit der Teilnehmerorientierung wurde sie in den 80er Jahren auch im didaktischen Handeln weitgehend verbindlich.

Wünsche nach Selbstaufklärung und Handlungsorientierung kamen zunächst mit der feministischen Frauenbildung in die Erwachsenenbildung. Das Interesse, subjektive Bewältigungsstrategien zu entwickeln, verbreiterte sich ab Mitte der 80er Jahre nochmals, nachdem sich der gesellschaftliche Strukturwandel bemerkbar machte, und wurde vielfach zur Notwendigkeit. Damit veränderte sich die Rolle der Weiterbildung. In der allgemeinen und politischen Bildung ging es verstärkt um subjektive Komplexität und Handlungsorientierung, in der beruflichen Bildung zunehmend um Instrumentalisierung, mit der gesellschaftlich erzeugte Problemlagen aufgefangen wurden. Verloren ging ein Teil der zukunftsorientierten Schubkraft von Weiterbildung (vgl. Gieseke 1993b). Damit bewegte man sich auf neue Weise am Übergang zwischen Theorie und Praxis (vgl. Siebert 1993). Dieser Theorie-Praxis-Übergang erhielt Verschiebungen und neue Fokussierungen, die unter dem Stichwort „Lebenswelt“ in die Weiterbildung integriert wurden. Lebenswelt wurde nicht als Umweltbedingung verstanden, sondern gilt als gedeutete Wirklichkeit, in der Personen sich bewegen und ihre Chancen und Perspektiven sehen (vgl. Siebert 1993, S. 83). Erwachsenenbildung kann in bezug auf die Lebensweltorientierung dazu beitragen, die Auslegungen im Deutungshorizont entweder zu bestätigen, durchlässiger zu machen, zu erweitern oder zu qualifizieren.

Die Programmangebote wurden zunächst nach Fachsystematik zugeordnet und quantitativ erfasst. Anschließend werden sie unter qualitativen Aspekten nach lebenswelt-

lich orientierten Kategorien neu zugeordnet, dabei bleibt die fachsystematische Ordnung erkennbar.

Die für die Analyse generierten lebensweltlichen Kategorien erfassen vor allem das Selbstverständnis der Träger und die vielfältigen Auslegungen durch die professionell Handelnden im Rahmen von gesetzten Schwerpunkten und Themenentwicklungen.

#### Folgende drei Kategorien wurden gebildet:

##### Kategorie 1: Abstützen der sozialen Lebenswelt mit den Themenfeldern:

1. *veränderte Anforderungen der sozialen und beruflichen Lebenswelt bewältigen; dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:*  
gruppenorientierte soziale Bildung,  
Schlüsselqualifikationen,  
berufliche Bildung,  
EDV-Grundbildung
2. *Entspannung und Erholung*  
dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:  
Freizeit/Sport/Urlaub
3. *Benachteiligtenförderung*  
dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:  
Alphabetisierung  
Schulabschlüsse

##### Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden

*mit den Themenfeldern:*

Selbstfindung, Selbstbestimmung, gesellschaftlich Einfluss nehmen  
dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:  
Politische Bildung  
Gesundheitsbildung

##### Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

*mit den Themenfeldern:*

Lebenshilfe, Lebensfreude, kulturelle Teilhabe  
dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:  
Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie,  
kulturelle Bildung (künstlerisch und handwerklich),  
Fremdsprachen  
Haushalt/Umwelt

### 5.3.2 Selbstverständnis der Träger und Vergleich der Programmgestaltung

Mit Hilfe der lebensweltlich orientierten Kategorien wollen wir zunächst klären, wie sich die beiden kirchlichen Träger auf die Lebenswelt der TeilnehmerInnen beziehen und wie sich das Selbstverständnis von Katholischer Erwachsenenbildung und Evangelischer Erwachsenenbildung voneinander unterscheidet.

Beim Vergleich ergibt sich folgendes Bild (zugrunde gelegt wurden jeweils die Gesamtveranstaltungszahlen aus 1986 und 1996):

Rangfolge der lebensweltlich orientierten Kategorien bei den kirchlichen Bildungsträgern (1986 und 1996)	
Katholische Erwachsenenbildung	Evangelische Erwachsenenbildung
1. Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt (Kategorie 3 = 1688; davon 1986 = 638 u. 1996 = 1050)	1. Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt (Kategorie 3 = 963; davon 1986 = 417 u. 1996 = 546)
2. Abstützen der sozialen Lebenswelt (Kategorie 1 = 804; davon 1986 = 219 u. 1996 = 585)	2. Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden (Kategorie 2 = 654; davon 1986 = 239 u. 1996 = 415)
3. Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden (Kategorie 2 = 695 <sup>4</sup> ; davon 1986 = 201 u. 1996 = 494)	3. Abstützen der sozialen Lebenswelt (Kategorie 1 = 431; davon 1986 = 118 u. 1996 = 313)

Die Gewichtung der Schwerpunkte nach lebensweltlichen Kategorien macht deutlich, welche Bildungsansätze bevorzugt wurden, welche Bildungsaufgaben den Trägern jeweils besonders wichtig waren und in welchen Lebensbereichen sie ihre TeilnehmerInnen unterstützen wollen.

Beide Träger sehen ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung der christlich-religiösen Bindung und der Pflege der bürgerlichen Kultur. In den weiteren Kategorien unterscheiden sie sich jedoch voneinander. Während die Evangelische Erwachsenenbildung

4 Die den lebensweltlichen Kategorien zugeordneten Veranstaltungszahlen erfassen nicht vollständig alle nach der Fachsystematik aufgeführten Veranstaltungszahlen. Z.B. das Fach „Sonstiges“ blieb hier unberücksichtigt, denn diese Fachbezeichnung erlaubt keine qualitative Zuordnung zu den lebensweltlichen Kategorien.

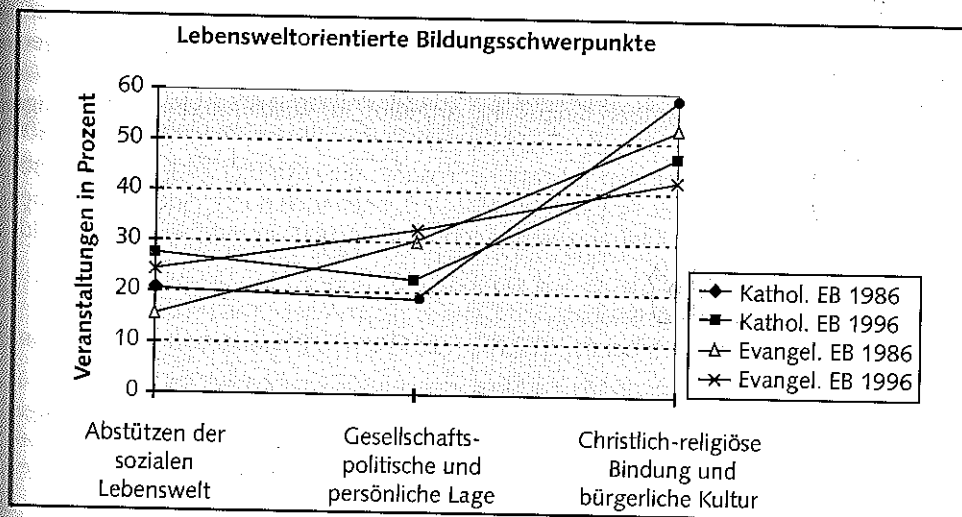
einen aufklärerischen Bildungsansatz favorisiert und damit einen an Selbstbestimmung orientierten Akzent setzt, sieht die Katholische Erwachsenenbildung ihre Aufgabe im Abstützen der sozialen Lebenswelt.

Die Evangelische Erwachsenenbildung unterstützt die TeilnehmerInnen in ihrem Bemühen, als Individuen selbstverantwortlich zu handeln, auf der Grundlage ethischer und politischer Maßstäbe. Die Katholische Erwachsenenbildung unterstützt die TeilnehmerInnen in ihrem Bemühen um Einordnung in die soziale Lebenswelt auf der Grundlage christlicher und bürgerlicher Werte.

Das jeweilige Selbstverständnis des Trägers und die Auslegungen der Themen durch die professionell Handelnden in den einzelnen Bildungseinrichtungen bestimmen die Programme im Sinne des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1996). Die Programmgestaltung wird auch von regionalen Gegebenheiten beeinflusst. Weitere Einflüsse ergeben sich aus den Weiterbildungsgesetzen in den einzelnen Bundesländern und aus den Finanzierungsbedingungen. Diese Einflüsse auf die Programmgestaltung sind nicht unmittelbar aus der Analyse der Programme zu entnehmen, sie bestimmen jedoch das Profil von Weiterbildungsträgern und den einzelnen Bildungsstätten mit.

Im folgenden wird die Dynamik der Programmentwicklung bei der Katholischen Erwachsenenbildung und bei der Evangelischen Erwachsenenbildung aus den Programmen von 1986 und 1996 nachgezeichnet. Dazu wird die Entwicklung der einzelnen Fachbereiche zwischen 1986 und 1996 herangezogen und den lebensweltlichen Kategorien zugeordnet, weil darin sowohl quantitative wie qualitative Aspekte der Programmgestaltung deutlich werden.

Sehen wir uns zunächst eine Grafik an, in der die verschiedenartige Gewichtung der lebensweltlichen Kategorien bei beiden Bildungsträgern dargestellt wird. Daran an-



schließlich werden die Entwicklungen der einzelnen Fachbereiche innerhalb der lebensweltlichen Kategorien aufgeschlüsselt, zunächst in absoluten Zahlen, die jeweils in Klammern genannt sind (die erste Zahl in der Klammer weist den Wert für 1986 aus, die zweite den für 1996), und dann auch in Prozentzahlen, um einen direkten Vergleich zwischen den beiden Trägern zu ermöglichen, trotz des unterschiedlich großen Angebotsvolumens der einzelnen Bildungsstätten. Für die kirchlichen Träger werden folgende Abkürzungen verwendet: KEB = Katholische Erwachsenenbildung und EEB = Evangelische Erwachsenenbildung.

### Abstützen der sozialen Lebenswelt

- *Veränderte Anforderungen der sozialen und beruflichen Lebenswelt bewältigen*
- EDV-Grundbildung  
Deutlich vermehrte sich das Angebot EDV-Grundbildung bei beiden Trägern. Allgemein veränderte Anforderungen, die fast die gesamte berufliche Bildung betreffen, werden aufgenommen und in die Bildungsprogramme integriert. Die KEB hat ihr Angebot fast vervierfacht (42 – 161)<sup>5</sup>, 183% Steigerung. Der Träger hatte der EDV-Grundbildung bereits 1986 Bedeutung beigemessen; das zeigt das Angebotsvolumen von 42 Veranstaltungen. Die EEB hat ihr Angebot zwischen 1986 und 1996 etwa vervierzigfacht (2 – 81), 3950% Steigerung; dem Themenfeld wurde 1986 noch fast keine Bedeutung beigemessen, anders als in der KEB.
- Berufliche Bildung  
Im Bereich der beruflichen Bildung ist das Angebot bei beiden Trägern vergleichsweise gering. Wo sehen die kirchlichen Träger ihre Kompetenzen, wenn sie berufliche Bildung anbieten?  
Die KEB hat ihr größtes Angebotsvolumen in Ausbildungen zu kaufmännischen und verwaltenden Berufen (32 – 34) 6%; die EEB in Ausbildungsgängen der sozialen/pädagogischen/psychologischen Berufe (1 – 14). 1996 bot die KEB 19 Veranstaltungen in diesem Ausbildungsbereich an (1 – 19). Beide kirchlichen Träger verstärkten hier ihre Angebote zwischen 1986 und 1996 deutlich.  
Die KEB vergrößerte darüber hinaus ihr Angebot in Ausbildungen für sonstige Dienstleistungsbereiche (5 – 23) um 360%, die EEB machte hier keine Angebote. Die Abweichung zwischen den Trägern kann durch die regionale Angebotslage begründet sein, d.h. wie viele Anbieter am Ort sind, oder auch durch Finanzierungsbedingungen (welche Ausbildungen werden durch die Arbeitsämter oder andere Geldgeber) finanziell gefördert.
- Gruppenorientierte soziale Bildung  
Dieser Bereich weitete sich bei der KEB (33 – 254) um 670% aus, er hat sich ca. ver-

5 Beim Vergleich der absoluten Zahlen ist zu berücksichtigen, dass das Verhältnis der Angebote, die ausgewertet wurden KEB zu EEB in etwa 1 zu 2/3 ist. (Gesamtzahl der Veranstaltungen KEB: 3.281/ EEB: 2.069, die jeweils angegebenen Prozentzahlen ermöglichen einen direkten Vergleich).

siebenfacht. Bei der EEB (71 – 176) hat er sich um 148% mehr als verdoppelt und wurde hier bereits 1986 gewichtiger eingeschätzt. Vermutlich führen ein verstärkter Individualisierungstrend und erfahrene Verunsicherungen zu diesen Bildungsbedürfnissen im Sinne einer Reaktion darauf. Die kirchlichen Träger sehen sich hier in der Verantwortung. Dieser Bildungsbereich gehört bei beiden kirchlichen Trägern zum profilbildenden Fachbereichen<sup>6</sup>.

- Schlüsselqualifikationen vermitteln  
Hier gibt es unterschiedliche Einschätzungen in der KEB und in der EEB. Das Angebot zu Schlüsselqualifikationen sank bei der KEB auf fast die Hälfte gegenüber 1986 (43 – 23) um 46%, während es bei der EEB gleich blieb (21 – 21). Vergleichbar ist jedoch der insgesamt geringe Umfang der Angebote zu Schlüsselqualifikationen bei beiden Bildungsträgern. Schlüsselqualifikationen haben inhaltlich eine Nähe zur beruflichen Bildung, die ebenso nur ein geringes Angebotsvolumen verzeichnet. Die berufliche Bildung wie auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sind keine gewichtigen Bereiche im Angebot der kirchlichen Träger.
- *Entspannung und Erholung*
- Freizeit/Sport/Urlaub  
In diesem Bereich machen beide kirchlichen Träger Angebote, setzen aber keine starken Akzente; KEB und EEB unterschieden sich insofern, als die KEB ein größeres Angebotsvolumen aufweist und Zuwächse (53 – 85) um 60% verzeichnet, während bei der EEB ein geringfügiger Rückgang des Angebotsvolumens (22 – 21) minus 4,5% zu erkennen ist.
- *Benachteiligtenförderung*
- Alphabetisierung und Schulabschlüsse  
Hier sind beide kirchlichen Träger nur wenig (KEB) bzw. gar nicht (EEB) vertreten. 1986 engagierte sich die Katholische Erwachsenenbildung in diesem Bereich jedoch noch stärker, seitdem gab sie jedoch Kurse zur Alphabetisierung auf. Nur im Bereich Schulabschlüsse blieben die Angebote auf einem geringen Level konstant. Diesen Bereich erkennt die EEB nicht als ihr Angebotsfeld.

### Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden

- *Politische Bildung*  
Hier ist die EEB deutlich stärker engagiert, im Vergleich zu 1986 steigerte sie ihre Angebote um 62% (178 – 289). Die KEB, die von einem geringeren Angebot in 1986 ausgeht, vermehrte ihre Angebote um 31% (107 – 140). Die kirchlichen Bildungs-

6 Zu den profilbildenden Fachbereichen gehören gemäß der Rangfolge der Fachbereiche nach Anzahl der Veranstaltungen: Politische Bildung, Kulturelle Bildung, Gesundheit, Gruppenorientierte soziale Bildung, Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie. Diese Fachbereiche nehmen bei beiden kirchlichen Trägern die ersten fünf Ränge ein, allerdings mit unterschiedlicher Reihenfolge.

träger gewichten diesen Fachbereich jeweils anders. Die Politische Bildung gehört zu den profilbildenden Fachbereichen, bei der EEB nimmt sie den ersten Rang ein, bei der KEB den fünften.

- **Gesundheit**

Dieser Bereich expandierte stark; beide Träger verzeichneten große Zuwächse, bei der KEB (94 – 354) um 277%, bei der EEB (61 – 126) um 107%. Im Verhältnis zueinander gesehen hat die EEB das größere Angebotsvolumen, sie schätzt diesen Bereich also gewichtiger ein. In der Rangfolge der Fachbereiche steht er bei der EEB an zweiter, bei der KEB an dritter Stelle.

Die Gesundheitsbildung weist auf einen bedeutenden gesellschaftlichen Trend hin, der vermutlich vielfältige Ausprägungen hat.

In der Frauenbildung wurden Hintergründe des zunehmenden Interesses an Gesundheitsbildung mit frauenspezifischen Themen genauer untersucht und dabei Emanzipationsinteressen erkannt (vgl. Gieseke/Heuer 1995). Frauen werden aufgrund ihrer Körperlichkeit abgewertet, und ihnen wird Zweitrangigkeit in der Gesellschaft zugewiesen. Über den Versuch, körperliche Selbstbestimmung zu gewinnen, wollen sie die Diskriminierung überwinden. Hinzu kommt Überlastung durch Arbeitsstress, auf den mit Bemühungen um körperliche Fitness reagiert wird. Arbeitsabläufe werden allgemein verdichtet, Frauen sind darüber hinaus durch Berufs- und Familienarbeit belastet, Männer übernehmen noch längst keinen gleichwertigen Part.

Hintergrund für ein gestiegenes Gesundheitsbewusstsein sind auch die Auswirkungen der Ökologiebewegung seit den 80er Jahren. Fragen der gesunden Ernährung wurden wichtig in Abgrenzung zu industriell hergestellten und auch zu biochemisch manipulierten Lebensmitteln.

Das zunehmende Interesse an Gesundheitsbildung weist auch auf einen Rückgang des Vertrauens in die effiziente Leistung der professionellen Medizin hin; hier flammt ein Misstrauen gegenüber 'unpersönlicher Apparatemedizin' auf. Naturheilkundliches Wissen und Esoterik sind sehr gefragt und sollen vermutlich Wege zu mehr Selbstbestimmung in medizinischen Fragen weisen.

### **Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt**

- **Kulturelle Bildung**

Dieser Fachbereich gehört ebenfalls zu den profilbildenden Bereichen und nahm bei beiden Trägern zu, bei der KEB (242 – 351) um 45% und bei der EEB (138 – 210) um 52%. Die Kulturelle Bildung gehört bei den kirchlichen Trägern zu den wichtigsten Bildungsaufgaben. Die KEB gewichtet diesen Fachbereich etwas stärker. Er gehört bei beiden Trägern zum originären Aufgabenverständnis. Durch Kulturelle Bildung wird ein Rückhalt geboten in der bürgerlichen Kultur. Es geht um Verständigung, Geselligkeit, nicht-alltägliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Lebensfreude wird angesprochen, und dabei werden traditionelle Werte gepflegt.

- **Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie**

Dies ist ein weiterer originärer Aufgabenbereich, in dem kirchliche Bildung stark vertreten ist, aber dennoch mit divergierenden Einschätzungen: die KEB hat große Zu-

wächse (254 – 415) um 63%, die EEB erhöhte das Angebot auch, aber in geringerem Umfang (252 – 309) um 23%. Dieser Fachbereich gehört aber bei beiden Trägern zu den profiltragenden. Hier geht es um sinnstiftende und auch beratende Aufgaben in Verbindung mit Lebenshilfe im Rahmen christlicher Werte und bürgerlicher Kultur.

- **Haushalt/Umwelt**

Dieser Bereich wurde bei den beiden kirchlichen Träger offenbar unterschiedlich eingeschätzt; während die KEB (84 – 146) mit 74% einen hohen Zuwachs hatte, blieb das Angebot bei der EEB (21 – 21) zwischen 1986 und 1996 unverändert, d.h., die Bedeutung ging insgesamt zurück. Möglicherweise gibt es Bedingungen der technischen Ausstattung für Kurse zum Haushalt, über die nicht alle Bildungseinrichtungen verfügen. Interessen an der Umwelt verbinden sich vermutlich oft stärker mit der Gesundheitsbildung als mit dem Themenfeld Haushalt.

- **Fremdsprachen**

Insgesamt ist das Angebot nicht sehr groß; bei der KEB liegt es jedoch wesentlich höher: KEB (58 – 138) 138%, EEB (6 – 6) 0%. Die Zuwachsrate bei der KEB ist mehr als eine Verdoppelung des Angebots um 138%, während die EEB keine Zunahme verzeichnet, sie behält ihre geringe Anzahl von 1986 bei. Auch hier wissen wir nicht, wie die regionale Lage im Verhältnis zu anderen Erwachsenenbildungsträgern am Ort ist – wie z.B. zur Volkshochschule, die im Fremdsprachenangebot traditionell sehr stark ist.

### **5.3.3 Zusammenfassende Übersicht über die Entwicklungstrends der beiden kirchlichen Träger zwischen 1986 und 1996**

Nachfolgend werden die drei lebensweltlich orientierten Kategorien mit ihrer Rangordnung bezeichnet, die sich aus der Anzahl der Veranstaltungen ergibt. Die Rangordnung weicht – wie wir sahen – bei der Katholischen Erwachsenenbildung und der Evangelischen Erwachsenenbildung voneinander ab.

In einer Tabelle werden sowohl die qualitativen Kategorien, die auf dem Hintergrund der lebensweltlichen Situation der TeilnehmerInnen generiert wurden, als auch die Kategorien der Fachbereiche, die aus der fachsystematischen Programmgliederung generiert wurden, aufgeführt. Lebensweltliche Kategorien und fachsystematische Kategorien sind miteinander verknüpft und sollen einen Vergleich zwischen Entwicklungen der Katholischen Erwachsenenbildung und der Evangelischen Erwachsenenbildung ermöglichen.

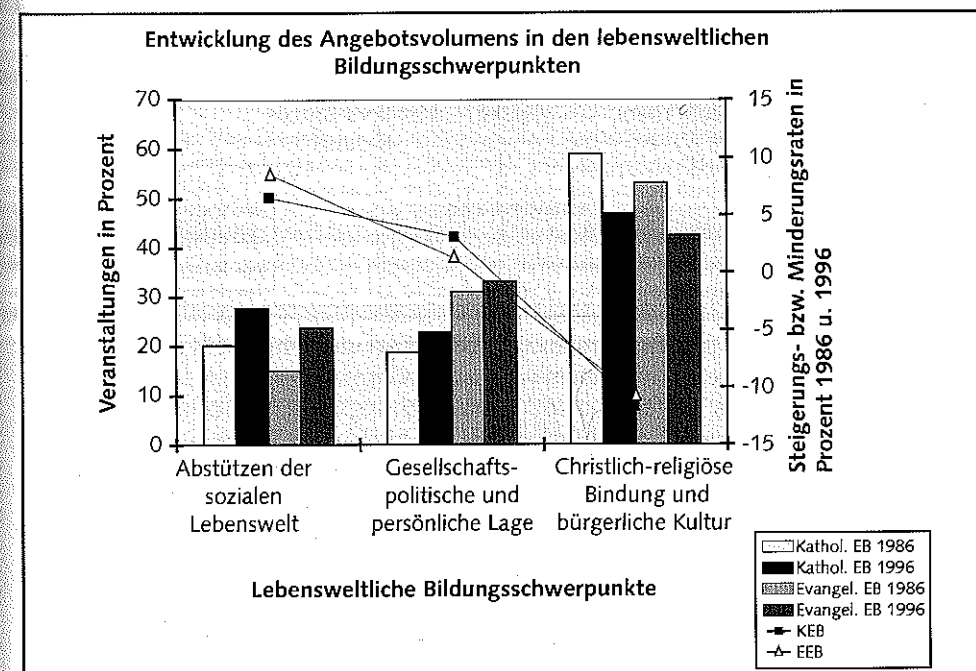
Die Fachbereiche werden mit den Prozentzahlen ihrer Entwicklung (plus oder minus oder unverändert) zwischen 1986 und 1996 genannt. In Klammern dahinter stehen die absoluten Zahlen der Veranstaltungen.

Vor dem Hintergrund der zuvor interpretierten Entwicklungstrends gibt die tabellarische Zusammenfassung einen knappen Überblick.

Überblick über Entwicklungstrends bei beiden kirchlichen Bildungsträgern zwischen 1986 und 1996		
Katholische Erwachsenenbildung	Evangelische Erwachsenenbildung	
Rang 1	Rang 1	
Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt	Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt	
Entwicklung der zugeordneten Fachbereiche (in Prozent u. Anzahl der Veranstaltungen in 1986 und in 1996)		
Psychologie/Päd./Philos./Theol.	plus 63% (254 – 415)	plus 23% (252 – 309)
Kulturelle Bildung	plus 45% (242 – 351)	plus 52% (138 – 210)
Fremdsprachen	plus 138% (58 – 138)	unverändert (6 – 6)
Haushalt/Umwelt	plus 74% (84 – 146)	unverändert (21 – 21)
Katholische Erwachsenenbildung	Evangelische Erwachsenenbildung	
Rang 3	Rang 2	
Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden	Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden	
Entwicklung der zugeordneten Fachbereiche (in Prozent u. Anzahl der Veranstaltungen in 1986 und in 1996)		
Politische Bildung	plus 31% (107 – 140)	plus 62% (178 – 289)
Gesundheit	plus 277% (94 – 354)	plus 107% (61 – 126)
Katholische Erwachsenenbildung	Evangelische Erwachsenenbildung	
Rang 2	Rang 3	
Abstützen der sozialen Lebenswelt	Abstützen der sozialen Lebenswelt	
Entwicklung der zugeordneten Fachbereiche (in Prozent u. Anzahl der Veranstaltungen in 1986 und in 1996)		
Gruppenorient. soziale Bildung	plus 670% (33 -254)	plus 148% (71 – 176)
Schlüsselqualifikationen berufliche Bildung	minus 46% (43 – 23)	unverändert (21 – 21)
EDV-Grundbildung	plus 100% (38 – 76)	plus 1300% (1 – 14)
Freizeit/Sport/Urlaub	plus 183% (42 -161)	plus 3950% (2 – 81)
Alphabetisierung	plus 60% (53 – 85)	minus 4,5% (22 – 21)
Schulabschlüsse	unverändert 0% (4 – 4)	minus 100% (1 – 0)
	minus 500% (6 -1)	unverändert (0 – 0)

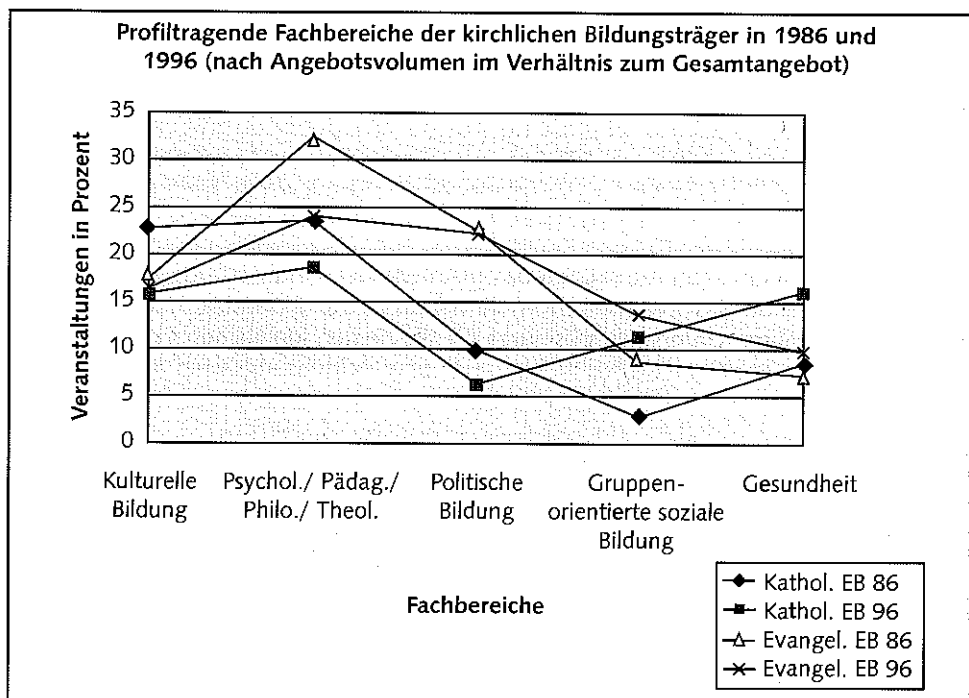
Insgesamt wurde das Angebotsvolumen in allen drei lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkten bei beiden kirchlichen Trägern zwischen 1986 und 1996 ausgeweitet. Darüber hinaus zeigt sich ein Trend zunehmender Vielfalt in der Angebotspalette beider Träger. Betrachtet man nicht nur die Steigerungsraten innerhalb der einzelnen Bildungsschwerpunkte, sondern schaut ebenfalls auf das Verhältnis vom jeweiligen Bildungsschwerpunkt im Verhältnis zum Angebotsvolumen des Untersuchungsjahres in 1986 und in 1996, fällt auf, dass der Bereich „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ (der Kernbereich im Angebot der kirchlichen Bildungsträger) zwar an Veranstaltungszahlen objektiv deutlich zugenommen hat, aber der Anteil am Gesamtangebot des Untersuchungsjahres 1996 jeweils zurückging, und zwar um 11,6% bei der Katholischen Erwachsenenbildung und um 10,7% bei der Evangelischen Erwachsenenbildung. Das weist darauf hin, dass die anderen lebensweltlichen Schwerpunkte mehr Raum im Angebot bekamen und **sich eine Tendenz zu größerer Vielfalt im Programmspektrum abzeichnet**. Diese Entwicklung zwischen 1986 und 1996 zu größerer Vielfalt im Angebotspektrum bei beiden kirchlichen Trägern wird in der folgenden Grafik mit einem Verbunddiagramm dargestellt.

Das Balkendiagramm zeigt die prozentualen Anteile der Veranstaltungen der drei lebensweltlichen Bildungsschwerpunkte im Verhältnis zu den gesamten Programmangeboten des jeweiligen Untersuchungsjahres für die beiden kirchlichen Träger. Das Liniendiagramm zeigt die jeweiligen Steigerungs- bzw. Minderungsrate des Angebots-



volumens im lebensweltlichen Bildungsschwerpunkt zwischen 1986 und 1996, und zwar im Verhältnis zum Gesamtangebot in den Untersuchungsjahren 1986 und 1996. Die prozentuale Minderung im Schwerpunkt „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur“ zeigt gleichzeitig, dass die anderen Bereiche mehr Spielraum erhalten haben und die Bildungsprogramme weiter ausdifferenziert wurden.

Die nun folgende Grafik zeigt die am stärksten vertretenen Fachbereiche der beiden kirchlichen Bildungsträger in einem Liniendiagramm und ermöglicht einen direkten Vergleich durch die Darstellung der Werte in Prozentzahlen.



Zu diesen sogenannten profiltragenden Fachbereichen werden jeweils die ersten fünf Fachbereiche mit den meisten Veranstaltungsangeboten im Verhältnis zur Gesamtzahl der Veranstaltungen des Trägers in beiden Untersuchungsjahren gerechnet. Die Grafik zeigt die verschiedenartigen Gewichtungen bei den kirchlichen Trägern. Interessant ist, dass trotz unterschiedlicher Gewichtungen der einzelnen Fachbereiche bei beiden Trägern die stärksten fünf Fachbereiche die gleichen sind, wenn man das Angebotsvolumen der einzelnen Fachbereiche in beiden Untersuchungsjahren heranzieht. Die zugrunde gelegten Zahlen beziehen sich auf die Gesamtzahlen der Veranstaltungen des jeweiligen Trägers in 1986 und in 1996.

Beim Vergleich der profiltragenden Fachbereiche, dem die Veranstaltungszahlen aus den beiden Untersuchungsjahren (1986 und 1996) zugrunde liegen, fallen zunächst

die Ähnlichkeiten ins Auge. Ähnliche Gewichtungen gibt es in den Fachbereichen „Kulturelle Bildung“ und „Gruppenorientierte soziale Bildung“, das zeigt sich besonders für die Entwicklung im Jahr 1996. Etwas größere Unterschiede zeigen sich bei den Fachbereichen „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ und „Gesundheit“, jedoch mit der Tendenz der Annäherung in 1996. Aber auch entscheidende Abweichungen werden auf einen Blick deutlich, so im Bereich „Politische Bildung“, sie spielt für das Selbstverständnis des Evangelischen Bildungsträgers eindeutig eine wichtige Rolle, während sie beim Katholischen Bildungsträger nur eine vergleichsweise geringere Rolle spielt.

Im Langzeitüberblick fällt vor allem die Kontinuität in den Programmstrukturen ins Auge. Betrachtet man jedoch die einzelnen Untersuchungsjahre, wird bei beiden kirchlichen Trägern der Einfluss von Trends mit klaren Akzentverschiebungen innerhalb von 10 Jahren erkennbar. Unter diesem Blickwinkel treten stärker die Unterschiede hervor.

Die Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche wechselte, wenn man die Untersuchungsjahre getrennt betrachtet. Folgendes Bild zeigt sich dann: Während es bei der Katholischen Erwachsenenbildung einen Wechsel gab zwischen den Fachbereichen, die zu den profiltragenden gehören, verschob sich bei der Evangelischen Erwachsenenbildung die Gewichtung der Fachbereiche, sie wechselten ihre Rangfolge untereinander:

Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche der Katholischen Erwachsenenbildung	
1986	1996
1. Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie	1. Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie
2. Kulturelle Bildung	2. Gesundheit
3. Politische Bildung	3. Kulturelle Bildung
4. Gesundheit	4. Gruppenorientierte soziale Bildung
5. Haushalt/Umwelt	5. EDV-Grundbildung
Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche der Evangelischen Erwachsenenbildung	
1986	1996
1. Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie	1. Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie
2. Politische Bildung	2. Politische Bildung
3. Kulturelle Bildung	3. Kulturelle Bildung
4. Gesundheit	4. Gruppenorientierte soziale Bildung
5. Gruppenorientierte soziale Bildung	5. Gesundheit

Auf die folgenden zwei gesellschaftlichen Trends, von denen die TeilnehmerInnenkreise betroffen sind, wurde bei den kirchlichen Bildungsträgern intensiv reagiert:

1. Verunsicherungen in der beruflichen und sozialen Lebenswelt, die hervorgerufen wurden durch den Strukturwandel in der Gesellschaft. Dieser Strukturwandel ist gekennzeichnet durch zunehmende Arbeitslosigkeit, erhöhten Arbeitsdruck bei den Berufstätigen, erhöhte Lernanforderungen durch betriebliche Umstrukturierung der Arbeitsorganisation, abnehmende soziale Sicherung, Vervielfältigung der sozialen Lebensformen, verunsicherte Zukunftserwartungen.
2. Beeinträchtigung des körperlichen Wohlbefindens durch verschiedene Einflüsse wie:  
Überlastung durch Arbeits- und sozialen Stress, gesundheitliche Risiken durch Arbeitslosigkeit, Benachteiligung qua Geschlechtszugehörigkeit (geringere Karrierechancen, höheres Arbeitsloskeitsrisiko und Mehrfachbelastung durch Kindererziehung, Haushalt und Beruf).

Die Katholische Erwachsenenbildung konzentriert sich stärker auf eine Rückbindung an christlich-religiöse Werte und eine traditionelle bürgerliche Kultur und reagiert darüber hinaus in ihrer Angebotsplanung auf das wachsende Interesse an „Gesundheitsbildung“ mit ihren verschiedenen immanenten Trends, die auf mehr Unabhängigkeit durch größere körperliche Selbstbestimmung, auf Ökologie und auf Interesse an medizinischen Fragen und ihre Alternativfelder hinweisen. „Gruppenorientierte soziale Bildung“, die auch eine Suche nach Rückhalt in sozialer Gemeinschaft sein könnte, wird ebenfalls stark berücksichtigt. An Bedeutung verloren die Bereiche „Politische Bildung“, die aufklärerische und am Gemeinwohl orientierte Interessen aufgreift, und der Bereich „Haushalt/Umwelt“, der zum Teil Aufgaben aus der traditionellen Rollenverteilung im Geschlechterverhältnis bedient.

Die Evangelische Erwachsenenbildung konzentriert sich auf die aufklärerische bürgerliche Bildungstradition und unterstützt den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung. Sie reagiert darüber hinaus auf ein wachsendes Interesse an „Gruppenorientierter sozialer Bildung“; ein Interesse, das eine Reaktion auf Individualisierungsdruck und Verunsicherung in den Lebensbezügen sein könnte. Der Wunsch nach mehr Selbstbestimmung wird sowohl im Rahmen der „Politischen Bildung“ als auch der „Gesundheitsbildung“ unterstützt, jeweils rückgebunden an christliche Werte und bürgerliche Kultur.

An erster Stelle steht bei beiden kirchlichen Trägern der Bereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“, in dem es zum großen Teil um Sinnstiftung, Ratgeberfunktion und Lebenshilfe geht.

## 5.4 Profile und Entwicklungen der untersuchten Bildungseinrichtungen

Die bisherigen Analysen führen zu dem Ergebnis, dass der Handlungsspielraum für die Gestaltung der Programme der professionellen BildungsplanerInnen groß ist.

Ein Vergleich zwischen den Bildungsstätten eines Trägers soll dies zeigen. Das Planungshandeln kann jedoch nicht nur einen Gestaltungsspielraum ausfüllen, sondern muss dabei zugleich mehrere Referenzbedingungen berücksichtigen. Für das Planungshandeln werden gute Kenntnisse über die folgenden Bedingungen benötigt:

- die Region mit ihren spezifischen Anforderungen an die Weiterbildung,
- die Angebote aller Weiterbildungsanbieter vor Ort,
- die TeilnehmerInnenkreise,
- gesellschaftliche Trends,
- die zu berücksichtigenden Finanzierungsprinzipien,
- die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung im Bundesland,
- die trägerspezifischen Vorgaben (Selbstverständnis und Förderprofil).

Je nach der Konstellation der Bedingungen und den Auslegungen der PlanerInnen in den Bildungseinrichtungen fällt die Programmgestaltung verschieden aus. Eigenständige Akzente der Häuser sollen in der Untersuchung deutlich werden.

Die Programme der Bildungsstätten bei beiden kirchlichen Trägern werden auf ihre Unterschiede und jeweiligen Besonderheiten untersucht. Dazu erfolgt zunächst eine Analyse nach den fachsystematischen Kategorien der Programmstruktur. Wir betrachten mit Hilfe je einer Grafik die Schwerpunkte, die die einzelnen Häuser in den Fachbereichen für jedes der beiden Untersuchungsjahre setzten, welche Rangfolge die profiltragenden Fachbereiche in den Häusern aufwiesen und wie sie sich unterscheiden, welche Entwicklungen es in den einzelnen Bildungseinrichtungen im Laufe von 10 Jahren, zwischen 1986 und 1996, gab. Das Trägerprofil des entsprechenden Untersuchungsjahres liefert den Vergleichsmaßstab.

Anschließend werden die aus dem lebensweltlichen Bezug generierten Untersuchungskategorien hinzugezogen. Für die jeweiligen Häuser werden den Fachbereichen in ihrer Rangfolge von eins bis fünf entsprechende Kodierungen (K1 bis K3) zugeordnet und dann bewertet. Die errechneten Werte werden Grundlage für die folgenden zwei Grafiken, in denen gezeigt wird, welche Gewichtung die lebensweltlichen Kategorien im Planungshandeln hatten. Die Grafiken werden nach Untersuchungsjahren getrennt aufgeführt. Interessant sind die Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen und auch die Entwicklungen innerhalb eines Hauses.

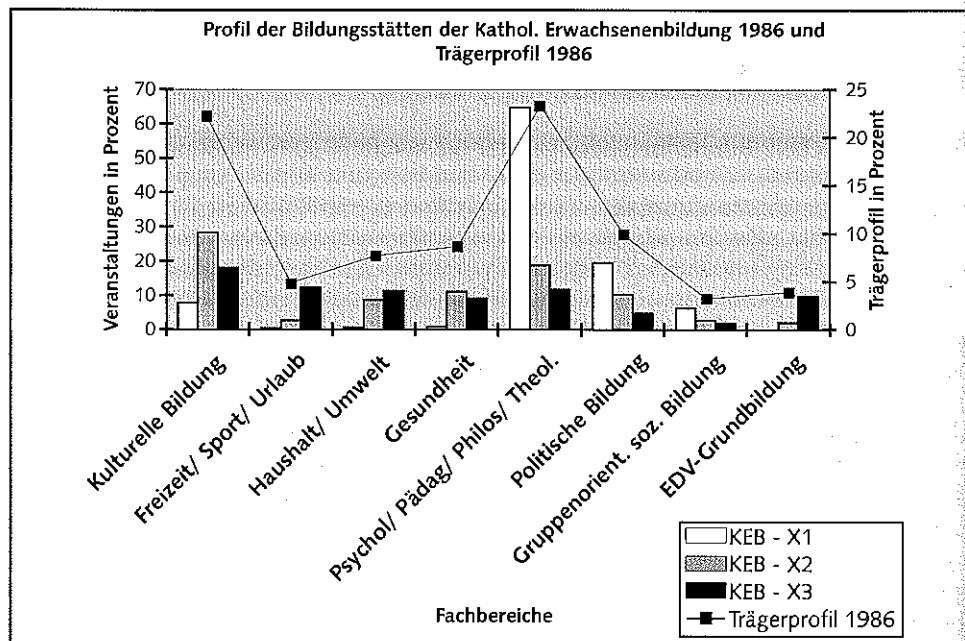
Diese Analysen werden zunächst für die Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung und anschließend für die Bildungsstätten der Evangelischen Erwachsenenbildung durchgeführt.



## 5.4.1 Profile der Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung

### 5.4.1.1 Profile der Katholischen Bildungseinrichtungen in 1986

Eine Grafik soll zeigen, welche Schwerpunkte die drei Häuser der Katholischen Erwachsenenbildung in ihren Programmen setzten. Die Häuser werden mit den verschlüsselten Namen KEB – X1 bis X3 bezeichnet. Zwei Häuser liegen im Bundesland Niedersachsen (KEB – X1 und KEB – X2), eins liegt im Bundesland Nordrhein-Westfalen (KEB – X3).



Dazu wurden jeweils die fünf stärksten (profiltragenden) Fachbereiche der Einrichtungen ausgewählt. Verglichen werden die Prozentanteile der Veranstaltungen im Verhältnis zum Gesamtangebot der jeweiligen Bildungseinrichtung. Das Vergleichsjahr ist 1986. Zusätzlich ist das Trägerprofil von 1986 in Prozent angegeben, und zwar im Verhältnis zur Gesamtzahl der Veranstaltungen.

Aus der Grafik geht hervor, wie die Fachbereiche jeweils gewichtet wurden und wie verschieden die Auslegungen waren. Als Mittelwert zum Vergleich ist das Trägerprofil von 1986 als Linie eingezeichnet. Die Zahlen im Trägerprofil errechnen sich aus der Addition der Angebote in den Fachbereichen der drei untersuchten Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung.

Die drei Bildungseinrichtungen sind unterschiedlich groß. Das Angebotsvolumen der Bildungsstätte KEB – X1 beträgt 165, der Bildungsstätte KEB – X2 609 und der Bildungsstätte KEB – X3 303 Veranstaltungen. Wir haben also einen Querschnitt durch verschieden große Einrichtungen. Um das Programmplanungshandeln vergleichen zu können, bot sich die Umrechnung der erhobenen Veranstaltungszahlen in Prozentanteile an. Daraus lässt sich ablesen, welche Fachbereiche jeweils stark vertreten sind und in welchem Verhältnis sie zu den anderen Einrichtungen und auch zum Trägerprofil stehen. Das Haus mit der größten Zahl der Veranstaltungen beeinflusste das Trägerprofil am meisten, hier ist es KEB – X2.

Die Bandbreite der Fachbereiche, in denen Angebote gemacht wurden, differiert bei den Häusern. Offensichtlich gibt es einen Zusammenhang mit der Einrichtungsgröße und der Breite des Angebots. KEB – X2 als größte Einrichtung macht Angebote in 16 Fachbereichen, KEB – X3 als zweitgrößtes Haus in 15 Fachbereichen und KEB – X1 als kleinstes der untersuchten Häuser bedient 8 Fachbereiche.

In den drei Einrichtungen verteilen sich die fünf stärksten Fachbereiche insgesamt auf acht Fachbereiche. Fachbereiche, die nur bei einem Haus zu den profiltragenden gehören und bei den anderen Häusern nicht, werden in der folgenden Tabelle durch Unterstreichen hervorgehoben. Die Tabelle zeigt die Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche bei den Bildungsstätten. Die Zahl in der Klammer benennt die absolute Zahl der Veranstaltungen im jeweiligen Fachbereich. Die Notierung K1 – K3 bezieht sich auf die Zuordnung zu den lebensweltlich orientierten Kategorien.

#### Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche in den Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung – 1986:

KEB – X1	KEB – X2	KEB – X3
1. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) <sup>7</sup> (107)	1. Kulturelle Bildung (K 3) (175)	1. Kulturelle Bildung (K 3) (54)
2. Politische Bildung (K 2) (32)	2. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) (112)	2. <u>Freizeit/Sport/Urlaub</u> (K 1) (36)
3. Kulturelle Bildung (K 3) (13)	3. <u>Gesundheit</u> (K 2) (66)	3. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) (35)
4. <u>Gruppenorient. soz. Bildung</u> (K 1) (9)	4. Politische Bildung (K 2) (62)	4. Haushalt/Umwelt (K 3) (33)

- 7 Lebensweltlich orientierte Kategorien:  
 Kategorie 1 : Abstützen der sozialen Lebenswelt  
 Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden  
 Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

5. diesen Rang teilen sich mit gleichem geringen Anteil mehrere Fachbereiche

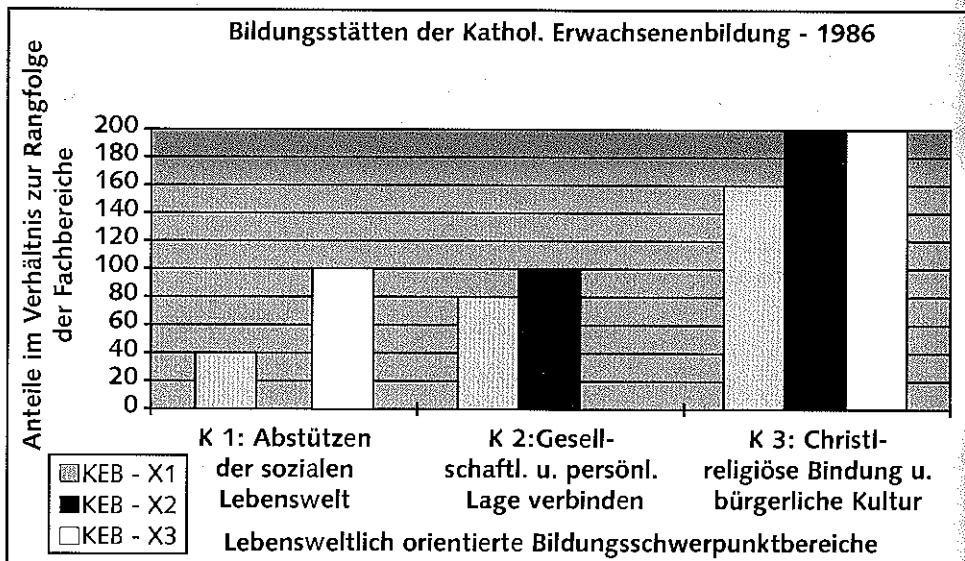
5. Haushalt/Umwelt (K 3) (50)

5. EDV-Grundbildung (K 1) (29)

Fett hervorgehoben sind in der Tabelle diejenigen Fachbereiche, die jeweils nur bei einem der drei Häuser zu den profiltragenden gehören.

Im Verhältnis zu den profiltragenden Fachbereichen der Katholischen Erwachsenenbildung in 1986<sup>8</sup>, die einen Mittelwert darstellen, zeigen sich deutliche Abweichungen der einzelnen Häuser.

Die folgende Grafik soll darstellen, wie die drei Bildungsstätten ihr Profil 1986 nach lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkten gestalteten. Dazu wurden die Fachbereiche gemäß ihrer Rangfolge bewertet (1. Rang = 100; 2. Rang = 80; 3. Rang = 60; 4. Rang = 40 und 5. Rang = 20) und dann den lebensweltlichen Kategorien zugeordnet. Die addierten Werte zeigen den Anteil der jeweiligen Kategorie.



Deutlich wird, wie ungleich die einzelnen Bildungsstätten ihre Angebotsschwerpunkte unter lebensweltlichen Gesichtspunkten gewichten.

- Die größten Unterschiede zwischen den drei Häusern gibt es in der Kategorie „Abstützen der sozialen Lebenswelt“. KEB – X3 ist hier stark vertreten, KEB – X1 wesentlich geringer und KEB – X2 gar nicht.

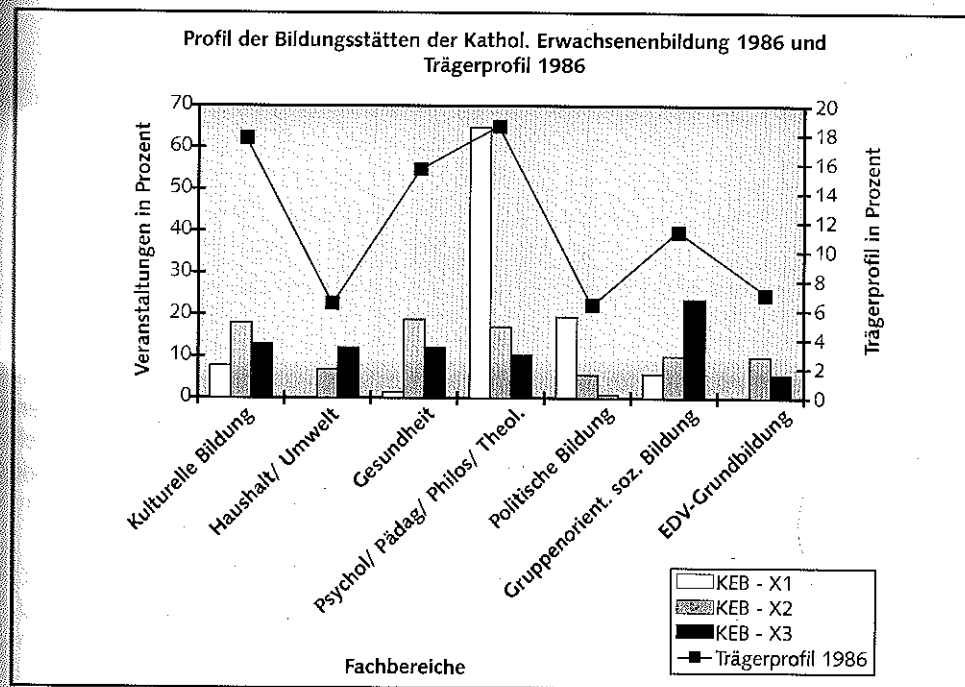
8 Die profiltragenden Fachbereiche in 1986 waren: 1. Psych./Päd./Philos./Theologie, 2. Kulturelle Bildung, 3. Politische Bildung, 4. Gesundheit, 5. Haushalt/Umwelt.

- In der Kategorie „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ sind KEB – X1 und KEB – X2 deutlich vertreten, während KEB – X3 hier keine Angebote hat.

- Obwohl die stärkste Gewichtung bei allen Häusern im Bereich „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ liegt, gibt es im Angebotsvolumen Unterschiede. KEB – X2 und KEB – X3 sind mit ihrem größten Angebotsvolumen vertreten, KEB – X1 zwar auch, aber mit wesentlich geringerem Umfang.

### 5.4.1.2 Profile und Entwicklungen der Katholischen Bildungseinrichtungen in 1996

Die folgende Grafik soll zeigen, wie die drei Häuser der Katholischen Erwachsenenbildung ihre Schwerpunkte in der Programmgestaltung in 1996 setzten. Das Angebotsvolumen in den aufgeführten Fachbereichen betrug bei KEB – X1: 291, bei KEB – X2: 1521 und bei KEB – X3: 392 Veranstaltungen.



Verglichen werden auch hier die Prozentanteile der Veranstaltungen im Verhältnis zum Gesamtangebot der jeweiligen Bildungseinrichtung. Das Trägerprofil für das Jahr 1996 ist als Linie gezeichnet und stellt den Mittelwert dar. Es wird auch in Prozent im Verhältnis zum Gesamtangebot dargestellt.

Wenn wir uns die Entwicklungen bei den profilbildenden Fachbereichen der einzelnen Bildungsstätten in 1996 ansehen, wird deutlich, dass jeweils eigenständige Entwicklungen innerhalb von 10 Jahren stattfanden. In der Bandbreite gehören 1996 bei allen drei Häusern sieben Fachbereiche zu den profiltragenden (1986 waren es acht). Das Angebotsvolumen stieg in den 10 Jahren insgesamt um 51,1%.

### Rangfolge der profilbildenden Fachbereiche der Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung – 1996:

KEB – X1	KEB – X2	KEB – X3
1. Psychol./Päd./Philos./ Theol. (K 3) <sup>9</sup> (122)	1. Gesundheit (K 2) (283)	1. Gruppenorientierte soz. Bildg (K 1) (93)
2. <b>Politische Bildung</b> (K 2) (67)	2. Kulturelle Bildung (K 3) (267)	2. Kulturelle Bildung (K 3) (48)
3. Kulturelle Bildung (K 3) (36)	3. Psychol./Päd./Philos./ Theol. (K 3) (255)	3. <b>Haushalt/Umwelt</b> (K 3) (46)
4. Gesundheit (K 2) (26)	4. Gruppenorientierte soz. Bildg. (K 1) (144)	4. Gesundheit (K 2) (45)
5. Gruppenorientierte soz. Bildg. (K 1) (17)	5. <b>EDV-Grundbildung</b> (K 1) (142)	5. Psychol./Päd./ Philos./Theol. (K 3) (38)

Um die besonderen Akzente der einzelnen Bildungsstätten deutlich zu machen, werden auch in der Tabelle für 1996 diejenigen Fachbereiche durch Unterstreichen hervorgehoben, die nur bei jeweils einem der Häuser vorkommen. Unter den Fachbereichen wird wieder die Zuordnung der jeweiligen lebensweltlich orientierten Kategorie vorgenommen. Die Zahl in der Klammer benennt die absolute Zahl der Veranstaltungen im jeweiligen Fachbereich.

Vergleicht man die Entwicklungen der einzelnen Häuser, so fällt auf, dass in KEB – X1 die „Politische Bildung“ an Bedeutung gewonnen hat und auch der Bereich „Gesundheit“ jetzt zu den profiltragenden Fachbereichen gehört. Demgegenüber ging der Anteil der „Gruppenorientierten sozialen Bildung“ etwas zurück.

9 Lebensweltlich orientierte Kategorien:

Kategorie 1: Abstützen der sozialen Lebenswelt

Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden

Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

In KEB – X2 hat sich der Bereich „Gesundheit“ an die Spitze gesetzt und den bisher führenden Bereich „Kulturelle Bildung“ abgelöst. Neu in die profilbildenden Fachbereiche stiegen „Gruppenorientierte soziale Bildung“ und „EDV-Grundbildung“ auf. Verdrängt wurden die Bereiche „Politische Bildung“ und „Haushalt/Umwelt“.

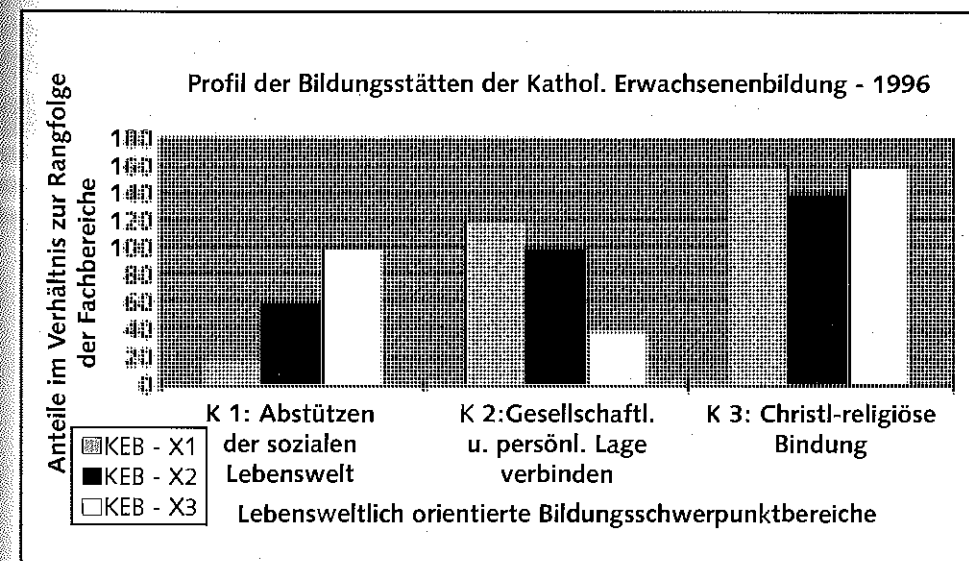
In KEB – X3 ist der Bereich „Freizeit/Sport/Urlaub“, der 1986 noch den zweiten Rang einnahm, aus den profiltragenden Fachbereichen verschwunden. Neu hinzugekommen und gleich auf den ersten Rang ist die „Gruppenorientierte soziale Bildung“ gestiegen.

Ungewöhnlich erscheint, dass der Bereich „EDV-Grundbildung“, der 1986 noch vertreten war, inzwischen verdrängt wurde, obwohl es sich allgemein um ein stark gefragtes Bildungsthema handelt. Möglicherweise gibt es inzwischen von anderen Anbietern vor Ort ein breiteres Angebot dazu.

Obwohl die Bandbreite der profiltragenden Fachbereiche bei allen drei Häusern von acht auf sieben zurückging, differenzierte sich das Profil innerhalb der Häuser weiter aus. 1986 befand sich die „Kulturelle Bildung“ bei allen Bildungsstätten auf dem ersten oder zweiten Rang, in 1996 gibt es eine größere Vielfalt in der Verteilung der Fachbereiche, die Variationsbreite hat zugenommen.

Die folgende Grafik zeigt, wie die drei Bildungsstätten ihr Profil 1996 bezüglich der lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkte gestalteten.

Die Entwicklung von 1986 und 1996 lässt erkennen, dass es innerhalb jedes lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkts voneinander abweichende Prioritäten beim Planungshandeln in den drei Häusern gab:



- Das Angebotsvolumen zum „Abstützen der sozialen Lebenswelt“ wurde im Haus KEB – X1 verringert, in KEB – X3 blieb es unverändert und ging von einem wesentlich höheren Bestand aus; in KEB – X2 war es 1986 noch nicht vertreten, bekam 1996 aber deutliches Gewicht.
- Das Angebotsvolumen zu „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ nahm in KEB – X1 um ein Drittel zu, blieb in KEB – X2 konstant und tauchte in KEB – X3 erstmals auf, 1986 gab es dazu noch kein Angebot.
- Das Angebotsvolumen zu „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ ist – ähnlich dem Trägerprofil – bei allen Bildungsstätten am stärksten gewichtet, aber auch mit Differenzierungen. In KEB – X1 blieb das Angebot gleich, in KEB – X2 verringerte es sich deutlich, und in KEB – X3 ging es ebenfalls deutlich zurück.

Die Heterogenität der Angebotsentwicklung bestätigt, dass die Programmgestaltung in den einzelnen Häusern mit ihrem Bezug auf die regionalen Konstellationen und den Bildungsbedarf gewichtiger ist als eine strikte Orientierung am Trägerprofil.

#### 5.4.1.3 Entwicklungen im Kernfachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ der Katholischen Bildungsstätten

Die trägerübergreifend formulierte Kategorie der Auswertung in der Programmanalyse „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ wird für die weitere Analyse unterteilt in folgende zwei Kategorien: „Theologie/Philosophie“ und „Pädagogik/Psychologie“.

Ziel ist es, die Entwicklungen innerhalb dieses Kernfachbereichs des Angebots der Katholischen Bildungsstätten noch besser transparent zu machen.

Die Kategorie „Theologie/Philosophie“ steht für weltanschauliche Themen.

In der Programmgestaltung der untersuchten Bildungseinrichtungen werden Themenbereiche, die nicht der Theologie zuzuordnen sind wie Esoterik und New Age, im weltanschaulichen Sinne der Philosophie zugerechnet. Daher stehen diese beiden Fachbereiche in einem engen Sinnzusammenhang, sie ergänzen sich komplementär in ihrem weltanschaulichen Bezug.

Die Kategorie „Psychologie/Pädagogik“ steht für Themen der persönlichen Entwicklung.

In der Programmgestaltung sind hier Themenbereiche zu finden, die sich mit der persönlichen, d.h. der kognitiven und der emotionalen Entwicklung von Menschen beschäftigen. Der Sinnzusammenhang leitet sich daraus ab, dass kognitive Entwicklungen zugleich emotionale Entwicklungen voraussetzen und begleiten und umge-

kehrt. Diese Erkenntnis liegt auch den Programmangeboten zugrunde und bestimmt das Verständnis von persönlicher Entwicklung.

Gemeinsam ist beiden Kategorien, dass sie auf dem Hintergrund christlich-religiöser Werte und bürgerlicher Kultur und Lebenswelt planerisch gestaltet wurden. Den beiden Kategorien liegen jedoch unterschiedliche Wissensstrukturen zugrunde, zum einen allgemeine Orientierungen der religiösen-historischen Bildung mit sinnstiftender Funktion und zum anderen Lebenshilfe/Alltagsorientierung mit handlungsleitender Funktion.

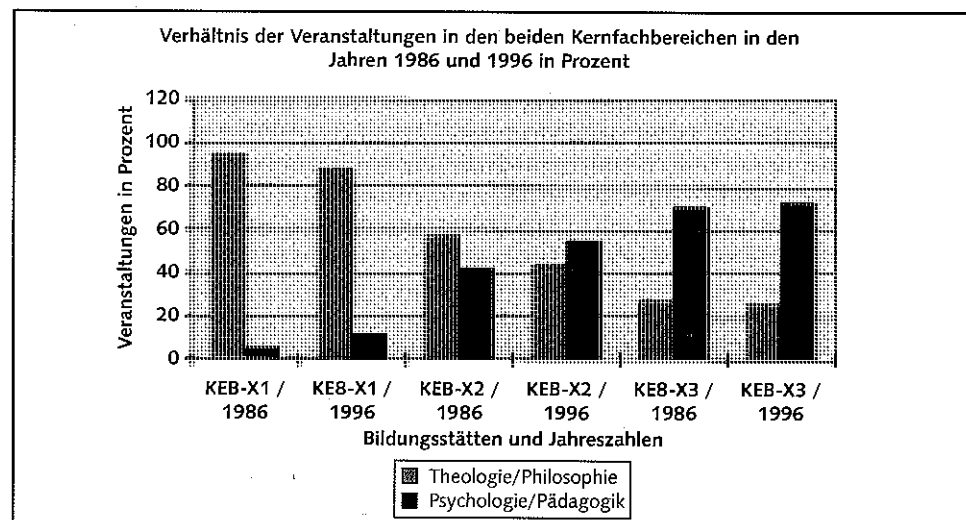
Die Anzahl der Veranstaltungen verteilt sich für die beiden Untersuchungsjahre 1986 und 1996 wie folgt auf die beiden Bereiche, wenn sie getrennt betrachtet werden. Dazu zunächst eine tabellarische Darstellung:

Fachbereiche	Katholische Erwachsenenbildung Bildungseinrichtungen						
	KEB – X1	KEB – X1	KEB – X2	KEB – X2	KEB – X3	KEB – X3	
	1986	1996	1986	1996	1986	1996	
Theologie/ Philosophie	102	108	65	114	10	10	409
Psychologie/Pädago- gik	5	14	47	141	25	28	260

Prozentual anteilig zum Angebotsvolumen der zuvor ungeteilten Kategorie, in der alle Veranstaltungen zusammengezählt wurden, verteilen sich auf „Theologie/Philosophie“ für 1986:

69,7% und für 1996: 55,9%. Der Anteil der Angebote in diesem Bereich sind im Laufe von 10 Jahren also leicht rückläufig. Eine komplementäre Entwicklung dazu findet sich für den Bereich „Psychologie/Pädagogik“; prozentual liegt der Anteil in 1986 bei 30,3% und für 1996 bei 44,1%. In der Bremer Untersuchung der Programmstruktur aller Weiterbildungsträger im Bundesland Bremen wurde seit den 80er Jahren ein Rückgang der Angebote im Themenfeld „Theologie/Philosophie“ festgestellt. Komplementär zu dieser Entwicklung gab es eine Verlagerung zu Themen der persönlichen Entwicklung (Selbsterfahrung/Identitätslernen) (vgl. IfEB 1995, S. 185). Der gleiche Trend zeigt sich auch in dieser Untersuchung.

Wie heterogen diese Entwicklung jedoch in den einzelnen Bildungsstätten verläuft, soll mit der folgenden Grafik deutlich werden. Dargestellt wird das Verhältnis der beiden Kernfachbereiche in den einzelnen Häusern und die Veränderungen zwischen 1986 und 1996. Die Veranstaltungszahlen werden in Prozent angegeben, um einen direkten Vergleich zu gestatten.



Die angegebenen prozentualen Veranstaltungszahlen zeigen das Verhältnis zwischen den beiden Fachbereichen für jedes einzelne Haus; beide Balken machen dabei jeweils 100 Prozent aus. Zu erkennen ist die Veränderung im Verhältnis der beiden Fachbereiche zueinander.

Nach Bildungsstätten getrennt zeichnet sich ein differenzierteres Bild der Angebotslage, in der sich sogar entgegengesetzte Entwicklungsverläufe im Verhältnis der beiden Fachbereiche zwischen 1986 und 1996 zeigen.

- In der größten Bildungsstätte KEB – X1 liegt der Schwerpunkt im Bereich „Theologie/Philosophie“ (1986 = 88,5% der Angebote und 1996 = 95,3%) mit zunehmender Tendenz im Verhältnis zum Angebot im Bereich „Psychologie/Pädagogik“ (1986 = 11,5% und 1996 = 4,7%) das entsprechend eine abnehmende Tendenz aufweist. Offenbar arbeitet dieses Haus in einem relativ festgefügt konservativen Umfeld, in dem die kirchlichen Bildungsträger die Verlagerung von weltanschaulichen Themen zu Themen der individuellen Entwicklung und Orientierung nur geringfügig mitvollziehen. Dennoch zeigt sich der allgemeine Trend zur Verringerung des Angebots zu weltanschaulichen Themen und zur Ausweitung des Angebotsbereichs der individuellen Entwicklung und Orientierung.
- In der zweitgrößten Bildungsstätte KEB – X2 verläuft die Entwicklung ganz anders, obwohl der Schwerpunkt 1986 ebenfalls im Bereich „Theologie/Philosophie“ liegt, mit einem Prozentanteil von 58% im Verhältnis zu 42% der Veranstaltungen im Bereich „Psychologie/Pädagogik“. Im Gegensatz zu KEB – X1 sind hier beide Kernbereiche bereits 1986 stark vertreten. Die Entwicklung zeigt in 1996 eine Umkehrung der Schwerpunkte, jetzt liegt „Psychologie/Pädagogik“ mit 55,3% vorn und „Theologie/Philosophie“ hat nur noch einen Anteil von 44,7%. Das Umfeld, in dem dieses Haus arbeitet, ist vermutlich städtischer geprägt und daher folgt die Ange-

botsentwicklung mehr den allgemeinen Trends in der Bildungsnachfrage. Hier fand eine deutliche Verlagerung in den beiden Themenfeldern statt.

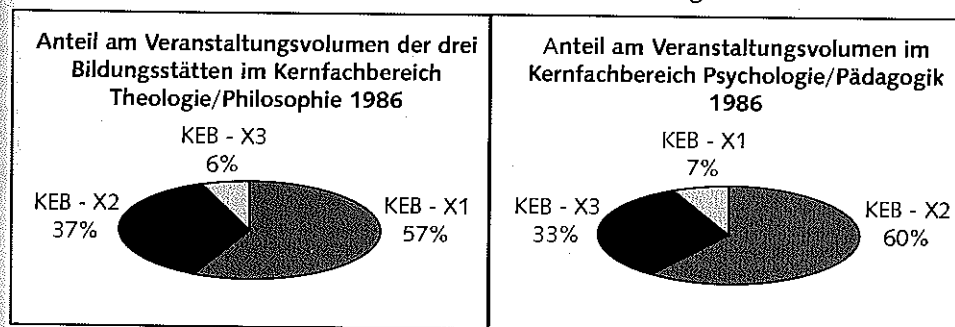
- In der Bildungsstätte KEB – X3 zeigt sich wieder eine völlig andere Entwicklung. Bereits 1986 war der Bereich „Theologie/Philosophie“ (mit 28,6%) wesentlich schwächer vertreten als der Bereich „Psychologie/Pädagogik“ (mit 71,4%). In 1996 folgt eine weitere leichte Abschwächung, das Verhältnis beträgt jetzt „Theologie/Philosophie“ = 26,3% zu „Psychologie/Pädagogik“ = 73,7%. Auch hier scheint das Umfeld, in dem dieses Haus arbeitet, von modernen Strömungen geprägt zu sein, denn hier bildet sich in der Angebotsentwicklung offenbar bereits seit den 80er Jahren der Trend der Verlagerung der Themenfelder ab.

Die Unterschiede zwischen den Bildungsstätten könnten kaum größer sein. Allgemeinere Trends setzten sich also nicht gleichmäßig in den einzelnen Bildungsstätten durch.

Zu berücksichtigen ist, dass das jeweilige Angebotsvolumen der einzelnen Häuser unterschiedlich groß ist und die absoluten Veranstaltungszahlen relativ weit auseinander liegen. Diese Tatsache soll in den folgenden Darstellungen transparent gemacht werden, d.h. das Angebotsvolumen der Bildungsstätten wird im Verhältnis der drei Häuser untereinander betrachtet.

Zwei Grafiken sollen zeigen, welchen Anteil die Angebote der drei katholischen Bildungsstätten jeweils am Gesamtangebotsvolumen (aller drei Häuser) in der Kategorie „Theologie/Philosophie“ haben. Für den direkten Vergleich der Häuser wird eine prozentuale Darstellung gewählt<sup>10</sup>. Im Vergleich dazu wird in der nebenstehenden Grafik das Gesamtangebot der drei Bildungsstätten in der Kategorie „Psychologie/Pädagogik“ gezeigt, zunächst für das Jahr 1986.

Verteilung des Angebotsvolumens zwischen den drei Bildungsstätten im Jahr 1986

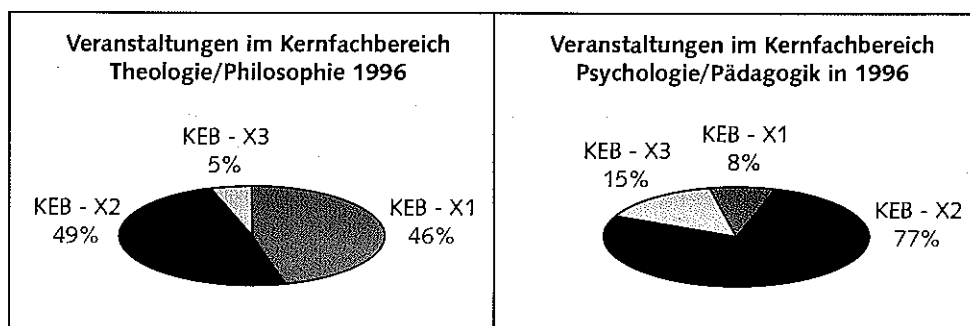


<sup>10</sup> Aufgrund der gewählten Art der Grafik werden die Prozentzahlen nicht ganz exakt wiedergegeben, sie lauten präzise für 1986: 1. Grafik „Theologie/Philosophie“ KEB – X1 = 57,6%; KEB – X2 = 36,7%; KEB – X3 = 5,6%. 2. Grafik „Psychologie/Pädagogik“ KEB – X1 = 6,5%; KEB – X2 = 61%; KEB – X3 = 32,5%. Für 1996: 1. Grafik „Theologie/Philosophie“ KEB – X1 = 46,5%; KEB – X2 = 49,1%; KEB – X3 = 4,6%. 2. Grafik „Psychologie/Pädagogik“ KEB – X1 = 7,7%; KEB – X2 = 77%; KEB – X3 = 15,3%.

Im Verhältnis zwischen der Größe des Hauses und dem Angebotsvolumen im Kernbereich „Theologie/Philosophie“ zeigt sich ein lineares Verhältnis, KEB – X1 hat den größten Anteil, KEB – X3 demgemäß den kleinsten Anteil. Anders verhält es sich beim aufstrebenden Themenfeld „Psychologie/Pädagogik“, hier gibt es kein lineares Verhältnis mehr, das kleinste Haus hat den zweitgrößten Anteil am Angebotsvolumen und das größte Haus weist den geringsten Anteil auf. Das Planungshandeln folgt offenbar anderen Kriterien.

Für 1996 ändert sich das Verhältnis des Angebotsvolumens der drei Bildungsstätten in diesen beiden Kernbereichen. Sehen wir uns im folgenden die zwei Vergleichsgrafiken für 1996 an.

Verteilung des Angebotsvolumens zwischen den drei Bildungsstätten für 1996:



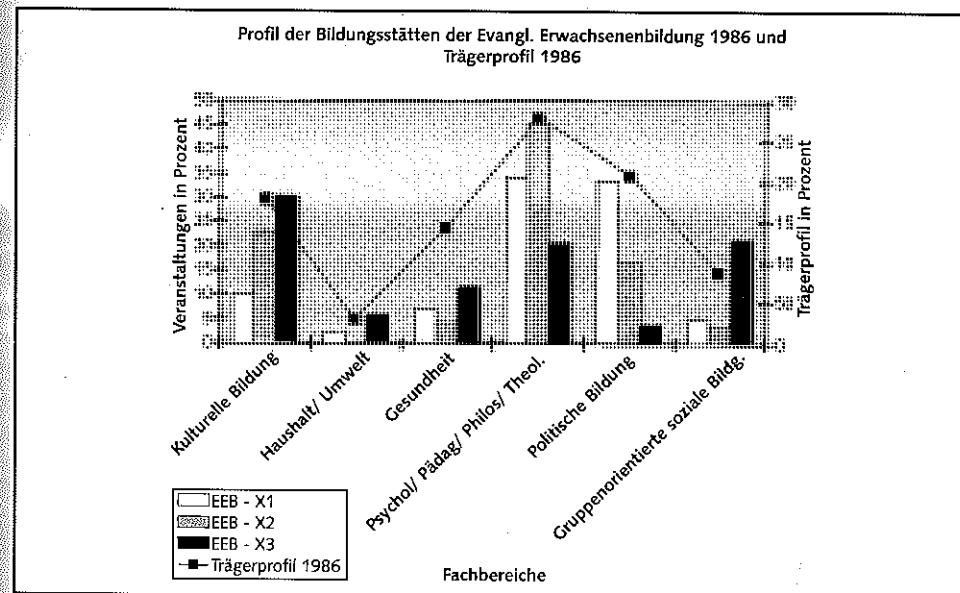
Das Verhältnis zwischen Größe des Hauses und Anteil am Angebotsvolumen im Kernfachbereich hat sich gegenüber 1986 deutlich verändert. Das zweitgrößte Haus hat das größte Angebot in „Theologie/Philosophie“ und ebenfalls in „Psychologie/Pädagogik“, Das größte Haus liegt nur an zweiter bzw. an dritter Stelle und das kleinste Haus liegt im Bereich „Psychologie/Pädagogik“ an zweiter Stelle. Es gibt hier keinerlei Linearität mehr zwischen Angebotsvolumen und Größe der Bildungsstätte. Das Planungshandeln wird von anderen Faktoren beeinflusst; eine Linearität zwischen der Größe des Hauses und dem Angebotsvolumen im Kernfachbereich spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle.

Das Bildungsverständnis in den katholischen Bildungsstätten wandelt sich trotz der Modernisierungstrends in ihren zentralen Themenfeldern „Theologie/Philosophie“ und „Psychologie/Pädagogik“ nicht. Obwohl der neue Bildungstrend weniger auf weltanschauliche Orientierungen setzt, sondern auf personale Orientierung zur Bewältigung von Verunsicherungen in den Lebensbezügen, bleiben die Angebote doch auf Sinnstiftung in der Gemeinschaft hin ausgelegt. Gewandelt haben sich vor allem die Ansatzpunkte der Formulierung der Bildungsangebote, entsprechend den veränderten Lebensweltbedingungen. Das Individuum steht im Vordergrund, nicht in erster Linie die Gemeinschaftsorientierung, die dennoch der Kern des planerischen Handelns bleibt und ein trägerspezifischer Grundwert ist, der beibehalten wird.

## 5.4.2 Profile der Bildungsstätten der Evangelischen Erwachsenenbildung

### 5.4.2.1 Profile der Evangelischen Erwachsenenbildung in 1986

In einer Grafik schauen wir uns an, welche Schwerpunkte die Häuser EEB – X1, EEB – X2 aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen und EEB – X3 aus dem Bundesland Niedersachsen setzten. Dazu wurden bei jedem Haus die fünf stärksten Fachbereiche herangezogen. Verglichen werden die Prozentanteile der Veranstaltungen der jeweiligen Bildungseinrichtung im Verhältnis zu ihrem Gesamtangebot. Um das Programmplanungshandeln zwischen den Häusern vergleichen zu können, wurden Prozentwerte ermittelt. Das Trägerprofil in 1986 wird als Vergleichsgröße hinzugezogen und ist auch in Prozentanteilen der Fachbereiche im Verhältnis zum Gesamtangebot der drei Einrichtungen im Jahr 1986 dargestellt.



Aus der Grafik sind die Gewichtungen der Fachbereiche bei den einzelnen Häusern zu entnehmen. Auffällig ist, wie verschieden die prozentualen Anteile verteilt sind. Als Mittelwert zum Vergleich ist das Trägerprofil von 1986 als Linie eingezeichnet. Die Zahlen im Trägerprofil errechnen sich aus der Addition der Veranstaltungen in den Fachbereichen der drei untersuchten Bildungsstätten der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Die Bildungsstätten sind ungleich in ihrer Größe. Das Angebotsvolumen von EEB – X1 beträgt 444, von EEB – X2 118 und von EEB – X3 222 Veranstaltungen im Jahr 1986.

Das Programmplanungshandeln in Verbindung mit regionalen Bedingungen führte auch hier zu unterschiedlichen Profilen der einzelnen Einrichtungen im Verhältnis zum Bildungsträger.

Die Bandbreite der Fachbereiche, in denen Angebote gemacht wurden, lässt einen Zusammenhang zwischen Einrichtungsgröße und der Anzahl der Fachbereiche annehmen. EEB – X1 als größte Einrichtung machte Angebote in 12 Fachbereichen, EEB – X3 als zweitgrößte Einrichtung in 9 Fachbereichen, und EEB – X2 als kleinstes der untersuchten Häuser bot Veranstaltungen in 6 Fachbereichen an.

Die jeweils fünf stärksten Fachbereiche der Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung verteilen sich in den drei Häusern auf sieben Fachbereiche. Fachbereiche, die nur bei einem Haus vorkommen, werden in der folgenden Tabelle durch Unterstreichen hervorgehoben. Die Zahl in der Klammer benennt die absolute Zahl der Veranstaltungen im jeweiligen Fachbereich. Die Notierung K1 – K3 bezieht sich auf die Zuordnung zu den lebensweltlich orientierten Kategorien, deren Gewichtung anschließend untersucht wird.

#### Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche der Bildungseinrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung – 1986 –

EEB – X1	EEB – X2	EEB – X3
1. Psychol./Pädag./ Philos./Theol. (K 3) <sup>11</sup> (152)	1. Psychol./Pädag./ Philos./Theol. (K3) (54)	1. Kulturelle Bildung (K 3) (67)
2. Politische Bildung (K 2) (150)	2. Kulturelle Bildung (K 3) (27)	2. Gruppenorientierte soz. Bildung (K 1) (47)
3. Kulturelle Bildung (K 3) (44)	3. Politische Bildung (K 2) (20)	3. Psychol./Päd./ Philos./Theol. (K 3) (46)
4. Gesundheit (K 2) (31)	4. <u>Schlüssel-</u> <u>qualifikationen</u> (K 1) (7)	4. Gesundheit (K 2) (25)
5. Gruppenorientierte soziale Bildung (K 1) (20)	5. Gesundheit (K2) (5)	5. <u>Haushalt/Umwelt</u> (K 3) (12)

Die einzelnen Häuser weichen – mit Ausnahme von EEB – X1 – in ihren Profilen vom Trägerprofil der Evangelischen Erwachsenenbildung in 1986 ab, das hier als Ver-

11 Lebensweltlich orientierte Kategorien:  
Kategorie 1 : Abstützen der sozialen Lebenswelt  
Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden  
Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

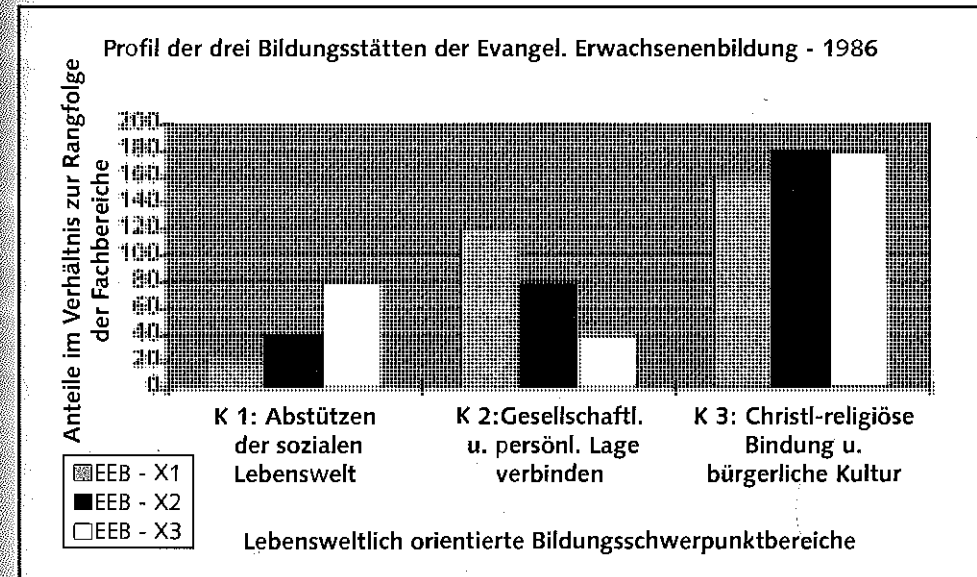
gleichwert herangezogen wird<sup>12</sup>. Deutliche Unterschiede gibt es auch in der Rangfolge der Fachbereiche zwischen den drei Häusern.

In EEB – X1 ist die „Politische Bildung“ stark vertreten, in EEB – X2 liegt sie auf dem dritten Rang, in EEB – X3 taucht sie nicht im Profil auf.

In EEB – X2 gehört der Bereich „Schlüsselqualifikationen“ zu den profiltragenden. Anders als im Trägerprofil ist „Gruppenorientierte soziale Bildung“ nicht vertreten; beim Haus EEB – X1 liegt sie auf dem fünften, beim Haus EEB – X3 sogar auf dem zweiten Rang.

In EEB – X3 gehört der Bereich „Haushalt/Umwelt“ zu den profiltragenden, im Unterschied zu den beiden anderen Häusern und zum Trägerprofil.

In der folgenden Grafik wird das Profil der drei Bildungsstätten nach den lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkten dargestellt. Dazu wurden die Fachbereiche gemäß ihrer Rangfolge bewertet (1. Rang = 100; 2. Rang = 80; 3. Rang = 60; 4. Rang = 40; 5. Rang = 20) und dann den Kategorien K1 bis K3 zugeordnet. Die addierten Werte in der jeweiligen Kategorie zeigen den jeweiligen Anteil und die Unterschiede zwischen den Häusern.



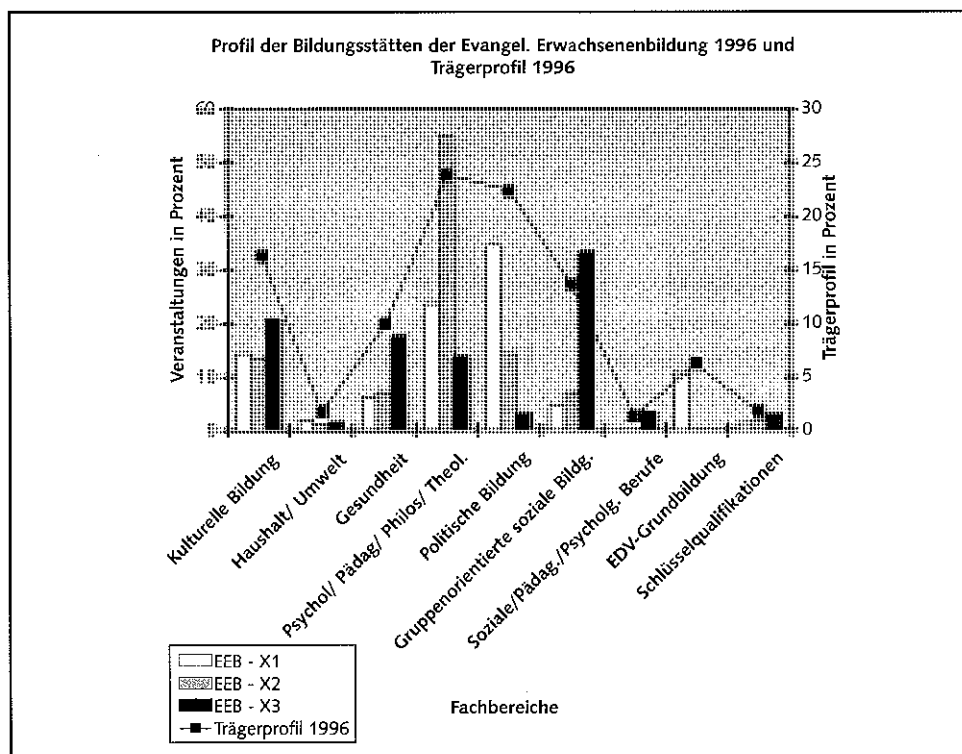
Die Bildungsstätten unterscheiden sich in den Angebotsschwerpunkten unter lebensweltlichen Gesichtspunkten.

12 Die profilbildenden Fachbereiche der Evangelischen EB in 1986 waren: 1. Psychol./Pädag./Philos./Theologie, 2. Politische Bildung, 3. Kulturelle Bildung, 4. Gesundheit, 5. Gruppenorientierte soziale Bildung

- Die Kategorie „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ ist bei allen drei Einrichtungen am stärksten vertreten. EEB – X2 und EEB – X3 weisen die größten Anteile auf; EEB – X1 liegt darunter.
- In der Kategorie „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ sind in Abstufungen EEB – X1 stark, EEB – X2 gut und EEB – X3 mit dem geringsten Anteil vertreten.
- Deutliche Abweichungen zwischen den Häusern zeigen sich auch in der Kategorie „Abstützen der sozialen Lebenswelt“, EEB – X2 liegt in der Mitte, EEB – X1 ist nur gering vertreten, während EEB – X3 hier einen Schwerpunkt hat.

### 5.4.2.2 Profile und Entwicklungen der Evangelischen Bildungseinrichtungen in 1996

Die folgende Grafik zeigt die Schwerpunkte, die die Häuser EEB -X1, EEB – X2 und EEB – X3 setzten. Auch hier werden wieder – wie in der gleichen Grafik für 1986 – die profiltragenden Fachbereiche der Bildungsstätten verglichen, und zwar nach Prozentanteilen im Verhältnis zur Gesamtveranstaltungszahl des jeweiligen Hauses.



Das Trägerprofil ist zum Vergleich als Mittelwert in Form einer Linie eingetragen. Die Werte des Trägerprofils sind als Prozentzahl im Verhältnis zur Gesamtveranstaltungszahl in 1996 dargestellt. Die Bildungsstätten sind verschieden groß, EEB – X1 ist das größte Haus und hatte 766 Angebote, EEB – X3 als zweitgrößtes Haus 399 Angebote und EEB – X2 als kleinstes Haus 120 Angebote.

Die Bandbreite der fünf stärksten Fachbereiche der drei Einrichtungen weitete sich 1996 auf neun Fachbereiche aus (1986 waren es sieben). Das Angebotsvolumen steigerte sich in den 10 Jahren insgesamt um 39%.

### Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche der Bildungseinrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung – 1996

EEB – X1	EEB – X2	EEB – X3
1. Politische Bildung (K 2) (265)	1. Psychol./Pädag./ Philos./Theol. (K 3) (67)	1. Gruppenorientierte soz. Bildung (K 1) (133)
2. Psychol./Pädag./ Philos./Theol. (K 3) (181)	2. Politische Bildung (K 2) (17)	2. Kulturelle Bildung (K 3) (82)
3. Kulturelle Bildung (K 3) (112)	3. Kulturelle Bildung (K 3) (16)	3. Gesundheit (K 2) (70)
4. <b>EDV-Grundbildung</b> (K 1) (81)	4. Gesundheit (K 2) (8)	4. Psychol./Pädag./ Philos./Theol. (K 3) (54)
5. Gesundheit (K 2) (48)	5. Gruppenorient. soz. Bildung (K 3) (8)	5. <b>Soziale/Pädag./ Psychol. Berufe</b> (K 1) (14)

Unterstrichen sind in der Tabelle diejenigen Fachbereiche, die jeweils nur bei einem der drei Häuser zu den profiltragenden gehören.

Im Haus EEB – X1 nahm der Bereich „Politische Bildung“ zu und setzte sich an die Spitze, der Fachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ fiel auf Rang zwei zurück. Neu hinzugekommen ist „EDV-Grundbildung“.

Im Haus EEB – X2 behielt der Bereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ seine Position als Spitzenreiter bei. Auf den zweiten Platz rückte die „Politische Bildung“ vor und verdrängte die „Kulturelle Bildung“. Auffällig ist, dass der Fachbereich „Schlüsselqualifikationen“ 1986 noch zu den profiltragenden zählte und 1996 nicht mehr auf den ersten fünf Rangplätzen auftaucht.

Im Haus EEB – X3 wird die „Gruppenorientierte soziale Bildung“ stark gewichtet, sie nahm weiter an Bedeutung zu (von Platz zwei auf Platz eins), während sie bei den beiden anderen Häusern nicht mehr vorkommt, so in EEB – X1, oder wesentlich geringere Bedeutung hat und auf dem fünften Rang liegt wie in EEB – X2. Neu hinzu kam der Be-



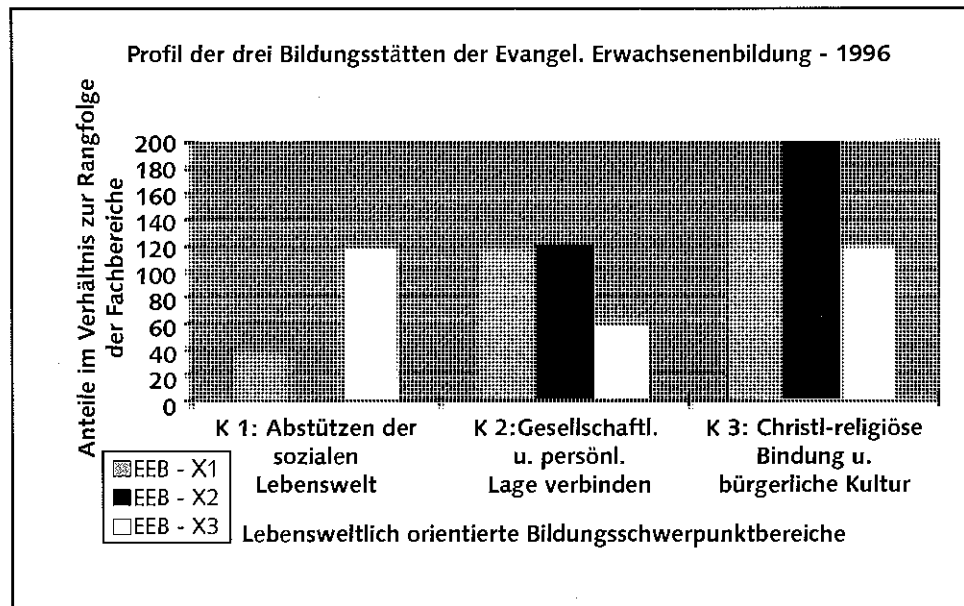
reich „Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe“; auch hier unterscheidet sich EEB – X3 von den beiden anderen Häusern. Verdrängt wurde der Fachbereich „Haushalt/Umwelt“, der 1986 noch zu den profiltragenden zählte.

Die Anzahl der vertretenen Fachbereiche im profilbildenden Bereich beträgt sieben, wie auch bereits 1986. Aber im Unterschied zu 1986 kamen 1996 die Fachbereiche „EDV-Grundbildung“ und „Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe“ neu hinzu, während die Fachbereiche „Schlüsselqualifikationen“ und „Haushalt/Umwelt“ verdrängt wurden.

Vergleiche mit dem Trägerprofil der Evangelischen Erwachsenenbildung von 1996<sup>13</sup> zeigen die Besonderheiten der einzelnen Häuser. Im Haus EEB – X1 gehört der Bereich „EDV-Grundbildung“ zum Profil und in EEB – X3 der Bereich „Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe“. Diese Fachbereiche sind nicht im Trägerprofil von 1996 vertreten.

Die folgende Grafik soll zeigen, wie sich das Profil der drei Bildungsstätten nach den lebensweltlich orientierten Bildungsschwerpunkten entwickelte. Auch hier wurden die Fachbereiche für die graphische Darstellung gemäß ihrer Rangfolge bewertet (vgl. dazu die Grafik für 1986) und den lebensweltlichen Kategorien zugeordnet.

Die Entwicklungen der einzelnen Häuser zeigen unterschiedliche Dynamiken.



13 Profiltragende Fachbereiche der Evangelischen Erwachsenenbildung in 1996: 1. Psycholog./Pädag./Philos./Theol., 2. Politische Bildung, 3. Kulturelle Bildung, 4. Gruppenorientierte soziale Bildung, 5. Gesundheit

- Das Angebotsvolumen zur Kategorie 1 „Abstützen der sozialen Lebenswelt“ lag im Haus EEB – X3 bereits 1986 auf einem hohen Niveau und stieg weiter an, auch in EEB – X1 ist ein leichter Zuwachs zu verzeichnen. Im Haus EEB – X2 werden hier keine Angebote mehr gemacht, anders als noch 1986.
- Der Bildungsschwerpunkt „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ blieb im Haus EEB – X1 konstant, stieg in EEB – X2 deutlich an und nahm in EEB – X3 um ein Drittel zu, jedoch von einem geringen Niveau ausgehend als bei den beiden anderen Häusern.
- Das Angebotsvolumen zur Kategorie 3 „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ ging gegenüber 1986 zurück, in EEB – X1 gab es einen leichten Rückgang, EEB – X3 verzeichnet ein erheblich verringertes Angebot, in EEB – X2 stieg das Angebot.

Die unterschiedlichen Profile der einzelnen Häuser weisen darauf hin, dass die regionalen Bedingungen und die Einschätzung des Bildungsbedarfs vor Ort den Schwerpunkt des Planungshandelns bilden und zu ganz verschiedenen Akzentuierungen führen.

#### 5.4.2.3 Entwicklungen im Kernfachbereich „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ der Evangelischen Bildungsstätten

Die trägerübergreifend formulierte Kategorie der Auswertung in der Programmanalyse „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ wird für die weitere Analyse unterteilt in zwei Kategorien: „Theologie/Philosophie“ und „Psychologie/Pädagogik“. Diese beiden Kategorien sollen die Entwicklungen in diesem Kernfachbereich des Bildungsangebots der kirchlichen Erwachsenenbildung transparenter machen als es die Gesamtkategorie vermag.

Die Kategorie „Theologie/Philosophie“ steht für weltanschauliche Themen; die Kategorie „Psychologie/Pädagogik“ für Themen der persönlichen Entwicklung. Beide Bereiche weisen auf unterschiedliche Wissensstrukturen hin, die sie repräsentieren, zum einen allgemeine Orientierungen/religiöse-historische Bildung mit sinnstiftender Funktion und zum anderen Lebenshilfe/Alltagsorientierung mit handlungsleitender Funktion. Gemeinsam ist beiden Kategorien, dass sie auf dem Hintergrund christlich-religiöser Werte und bürgerlicher Kultur und Lebenswelt planerisch ausgestaltet wurden.

Die Anzahl der Veranstaltungen verteilt sich auf die beiden Untersuchungsjahre 1986 und 1996 wie folgt, bei getrennter Betrachtung der beiden Kategorien. Dazu eine tabellarische Darstellung:

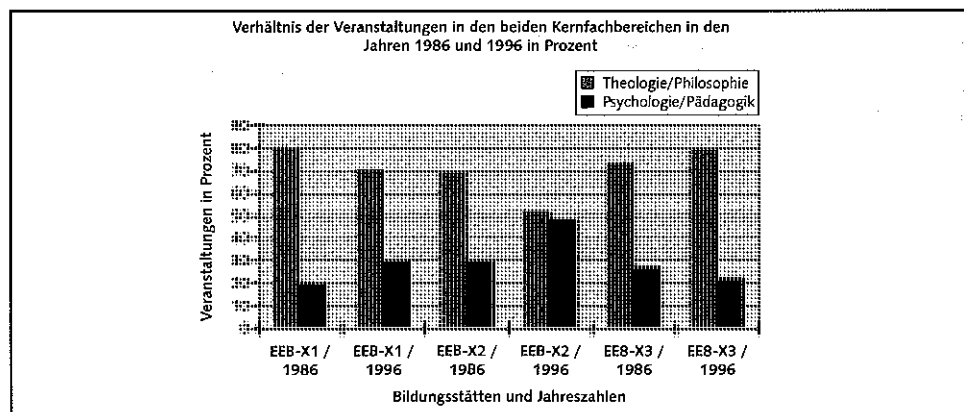
Fachbereiche	Evangelische Erwachsenenbildung Bildungseinrichtungen						
	EEB – X1	EEB – X1	EEB – X2	EEB – X2	EEB – X3	EEB – X3	
	1986	1996	1986	1996	1986	1996	
Theologie/Philosophie	121	126	37	35	34	48	401
Psychologie/Pädagogik	31	55	17	32	12	13	160

Legen wir die zuvor ungeteilte Kategorie zugrunde, in der die Veranstaltungen beider Themenfelder zusammengezählt wurden, und sehen uns die prozentuale Verteilung an, dann ergibt sich folgendes Verhältnis:

Theologie/Philosophie hat in 1986 einen Anteil von 47,9% und in 1996 von 52,1%. In dieser Kategorie ist eine Steigerung zu verzeichnen. Der Trend verläuft hier ganz anders als in der katholischen Erwachsenenbildung und auch anders als in der Bremer Studie (IfEB 1995, S.185) ausgewiesen, wo die Entwicklung dieses Themenfeldes seit den 80er Jahren rückläufig ist.

Psychologie/Pädagogik hat in 1986 einen Anteil von 37,5% und in 1996 von 62,5%. Auch dieser Bereich wurde deutlich stärker. Das entspricht dem Trend, den auch die Bremer Studie ausweist.

Wie heterogen die Entwicklungen in den drei Bildungsstätten verlaufen, soll die folgende Grafik zeigen. Dargestellt wird das Verhältnis der beiden Kernfachbereiche in den einzelnen Häusern und die Veränderungen zwischen 1986 und 1996. Um einen Vergleich der drei Häuser zu ermöglichen, werden Prozentzahlen angegeben:



Das Verhältnis der beiden Angebotsbereiche komplementär zueinander ist in den Häusern unterschiedlich und die Entwicklungsverläufe zwischen 1986 und 1996 sind in Teilen sogar gegenläufig.

- In der größten Bildungsstätte EEB – X1 liegt der Schwerpunkt im Bereich „Theologie/Philosophie“. Die Entwicklung zwischen den beiden Untersuchungsjahren zeigt

für diesen Bereich einen Rückgang, dennoch liegen die Veranstaltungszahlen auf hohem Niveau. Demgegenüber nimmt der Bereich „Psychologie/Pädagogik“ zu. Das Umfeld scheint relativ festgefügt konservativ zu sein, denn weltanschauliche Themen spielen nach wie vor eine große Rolle, das Angebot im Bereich der individuellen Orientierungssuche ist im Verhältnis dazu wesentlich geringer.

- In der Bildungsstätte EEB – X2 verläuft die Entwicklung anders. Zwischen 1986 und 1996 hat sich das Verhältnis der beiden Themenfelder angeglichen; der Rückgang der weltanschaulichen Themen ist erheblich, ebenso die Zunahme im Bereich „Psychologie/Pädagogik“. Der Einzugsbereich dieses Hauses scheint mehr durch moderne Lebenslagen, mit ihren Verunsicherungen bergenden Lebensbezügen geprägt zu sein; denn der Themenbereich zur individuellen Orientierungssuche (Psychologie/Pädagogik) ist im Verhältnis zu den anderen beiden Häusern am meisten ausgeweitet worden.
- In der kleinsten Bildungsstätte der drei Häuser zeigt sich eine erstaunliche Entwicklung, sozusagen eine Umkehrung gegen den allgemeinen Trend, wie er in der Bremer Studie konstatiert wurde (IfEB 1995, S.185). Die weltanschaulichen Themen nehmen zwischen 1986 und 1996 zu, der Bereich Pädagogik/Psychologie nimmt demgegenüber ab. Hier fällt es schwer, über das Umfeld der Bildungsstätte zu spekulieren, denn auch hier dürften die Lebensbezüge nicht festgefügt und konservativer geworden sein, im Gegensatz zum allgemeinen Trend in der Gesellschaft. Vermutlich ist die Klientel insgesamt enger an die Kirche gebunden und es gibt andere Anbieter vor Ort, wie z.B. die Volkshochschule, die Themenbereiche übernehmen, die auf die Modernitätsentwicklung reagieren. In absoluten Zahlen ist dieser Anbieter das kleinste Haus.

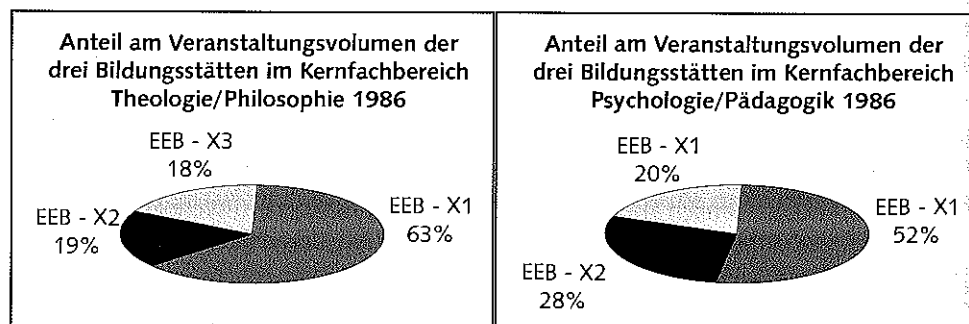
Nachdem wir das Verhältnis der beiden Kernbereiche bei den einzelnen Häusern betrachtet haben, wollen wir die prozentualen Anteile der Häuser im jeweiligen Themenfeld vergleichen. Die Unterschiede zwischen den Bildungsstätten sind groß und zeigen, dass sich allgemeinere Trends nicht gleichmäßig durchsetzen, sondern dass sie sich durchaus in einzelnen Häusern umkehren können, d.h. es gibt Besonderheiten vor Ort, die das Planungshandeln dann auch bestimmen.

Das Angebotsvolumen der drei Bildungsstätten ist sehr unterschiedlich und soll in den folgenden vier grafischen Darstellungen (als Tortendiagramme) transparent werden. Zwei Grafiken sollen das Angebotsvolumen der Kernbereiche zeigen und welchen Anteil die Angebote der drei evangelischen Bildungsstätten jeweils am Gesamtangebotsvolumen (aller drei Häuser) in der Kategorie „Theologie/Philosophie“ haben. Für den direkten Vergleich der Häuser wird eine prozentuale Darstellung gewählt<sup>14</sup>. Im Ver-

- 14 Aufgrund der gewählten Art der Grafik werden die Prozentzahlen nicht ganz exakt wiedergegeben, sie lauten präzise **für 1986**: 1. Grafik „Theologie/Philosophie“ EEB-X1 = 63,1%; EEB-X2 = 19,3% und EEB-X3 = 17,7%. 2. Grafik „Psychologie/Pädagogik“ EEB-X1 = 51,7; EEB-X2 = 28,3%; EEB-X3 = 20%. **Für 1996**: 1. Grafik „Theologie/Philosophie“ EEB-X1 = 60,3%; EEB-X2 = 16,7%; EEB-X3 = 23%. 2. Grafik „Psychologie/Pädagogik“ EEB-X1 = 55%; EEB-X2 = 32%; EEB-X3 = 13%.

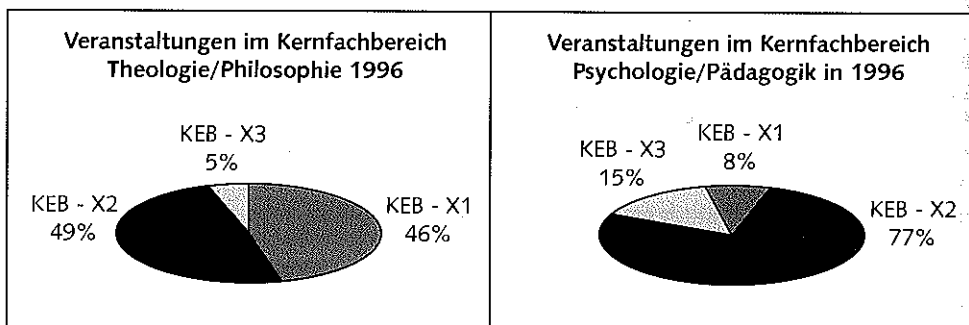
gleich dazu wird in der nebenstehenden Grafik die Verteilung des Angebotsvolumen in der Kategorie „Psychologie/Pädagogik“ gezeigt, zunächst für das Jahr 1986:

Verteilung des Angebotsvolumens zwischen den drei Bildungsstätten im Jahr 1986:



Die größte Bildungsstätte EEB – X1 hat in beiden Themenfeldern das größte Angebotsvolumen, deutlich geringer sind die Anteile der beiden kleineren Bildungsstätten. Hier gibt es eine lineare Beziehung zwischen Größe des Hauses und Angebotsvolumen in den Kernbereichen. Sehen wir uns an, ob sich dieses Verhältnis in 1996 fortsetzt.

Verteilung des Angebotsvolumens zwischen den drei Bildungsstätten im Jahr 1996:



Auch hier hat das größte der drei Häuser anteilmäßig das größte Angebotsvolumen in beiden Kernbereichen. Nicht mehr linear verläuft jedoch das Verhältnis zwischen der Größe der Bildungsstätte und dem Anteil am Angebotsvolumen bei den Häusern EEB – X2 und EEB – X3. Obwohl EEB – X3 das kleinste Haus ist, ist sein Anteil am Kernbereich „Theologie/Philosophie“ größer als im Haus EEB – X2. Von einer Linearität zwischen der Größe der Bildungsstätte und dem Anteil der Angebote im Kernbereich kann also nicht ausgegangen werden. Auch unter diesem Aspekt wird deutlich, dass andere Faktoren das Planungshandeln stärker beeinflussen.

Das Bildungsverständnis in den evangelischen Bildungsstätten wandelt sich nicht, obwohl das weltanschauliche Themenfeld insgesamt geringer wird und das Themenfeld

zur persönlichen Entwicklung und Orientierung umfangreicher wird. Es geht hauptsächlich um Sinnstiftung in der Gemeinschaft und um Alltagsorientierung, auch wenn die Lebensverhältnisse der TeilnehmerInnen andere – nämlich stärker personenorientierte – Ansatzpunkte in den Bildungsthemen verlangen. Das Individuum rückt zwar in den Vordergrund, aber die Gemeinschaftsorientierung im christlichen Sinne bleibt das Ziel in diesen beiden Themenfeldern, die zum Kernbereich des Angebots gehören. Das Planungshandeln enthält eine flexible und sensible Anpassung an gewandelte Lebensbezüge ohne jedoch trägerspezifische Grundwerte aufzugeben.

### 5.4.3 Zusammenfassende Bemerkungen über Profile und Entwicklungen der Bildungsstätten und die Verortung im gesellschaftlichen Horizont

Die einzelnen Bildungsstätten der kirchlichen Träger bewegen sich mit ihrer Programmstruktur zwar jeweils im Rahmen des übergeordneten Trägerprofils, darüber hinaus setzten sie jedoch eigenständige Akzente. Die Häuser divergieren in ihren Profilen und Entwicklungen. Die Profile der Bildungseinrichtungen werden wesentlich durch die professionellen BildungsplanerInnen und auch von regionalen Einflüssen bestimmt, die in der Analyse nicht offenbar werden. Der Spielraum im Planungshandeln bei den Bildungseinrichtungen der beiden kirchlichen Träger ist vergleichbar groß. Die vielfältigen Ausprägungen der Profile der Bildungsstätten bestätigen dies.

Die **Analyse der Programmstruktur nach fachsystematischen Kategorien** ergab:

- Legt man den gesamten Untersuchungszeitraum zugrunde, erscheinen die Trägerprofile der beiden kirchlichen Träger ähnlich. Die fünf stärksten Fachbereiche sind bei beiden Trägern die gleichen, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb dieser Fachbereiche.
- Die profiltragenden Fachbereiche der Bildungseinrichtungen veränderten sich deutlicher als das jeweilige Trägerprofil. Die Zahl der Fachbereiche, die in den Häusern zu den fünf stärksten gehörten, erstrecken sich über eine größere Variationsbreite.
- Die Anzahl der profiltragenden Fachbereiche und ihre Rangplätze veränderten sich zwischen 1986 und 1996 bei beiden Trägern:
  1. Bei der Katholischen Erwachsenenbildung verringerte sich die Bandbreite der Fachbereiche (von acht in 1986 auf sieben in 1996), aber gleichzeitig differenzierte sich die Verteilung der profiltragenden Fachbereiche aus, die Vielfalt zwischen den Häusern nahm zu. Das Angebotsvolumen stieg zwischen 1986 und 1996 um 51,1%.
  2. Bei der Evangelischen Erwachsenenbildung erhöhte sich die Bandbreite der Fachbereiche, die zu den fünf stärksten der Bildungseinrichtungen zählen (von sieben<sup>15</sup> in 1986 auf neun in 1996). Das Angebotsvolumen stieg zwischen 1986 und 1996 um 39%.

- Betrachtet man die Entwicklungen innerhalb der 10 Jahre 1986 bis 1996, zeigt sich bei der Katholischen Erwachsenenbildung ein Zuwachs in den Fachbereichen „Gesundheit“, „Gruppenorientierte soziale Bildung“ und „EDV-Grundbildung“. Ausgeweitet wurden auch die traditionell starken Bereiche „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ und „Kulturelle Bildung“. An Bedeutung verloren demgegenüber „Politische Bildung“ und „Haushalt/Umwelt“.
- Bei der Evangelischen Erwachsenenbildung gab es jeweils den stärksten Zuwachs in den Fachbereichen „Politische Bildung“, und „Gruppenorientierte soziale Bildung“. Darüber hinaus nahmen auch hier die traditionell starken Bereiche „Kulturelle Bildung“ und „Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie“ deutlich zu, ebenso der Bereich „Gesundheit“. Der Bereich „Haushalt/Umwelt“ verlor an Bedeutung.
- Einige der profiltragenden Fachbereiche der Häuser sowohl der Katholischen als auch der Evangelischen Erwachsenenbildung kommen nur bei jeweils einer Bildungseinrichtung vor, d.h., die Bildungseinrichtungen setzen eigenständige Akzente.
- Die Gewichtung der Fachbereiche (gemäß der Anzahl der Veranstaltungen in den Fachbereichen) ist bei den einzelnen Bildungseinrichtungen jeweils unterschiedlich, und auch die Entwicklung der Programmstruktur zwischen 1986 und 1996 weist bei jedem der Häuser eine eigene Dynamik auf.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Angebotsvolumen einer Bildungseinrichtung und der Anzahl der Fachbereiche, in denen Angebote gemacht werden (je größer das Volumen ist, desto mehr Fachbereiche werden bedient).
- Die professionellen BildungsplanerInnen schätzen gesellschaftliche Trends verschieden ein und setzen sie sehr differenziert in Bildungsangebote um, obwohl sie dem gleichen Bildungsträger angehören.
- Wichtig für das Planungshandeln sind die konkreten Bedingungen vor Ort, das Trägerprofil ist erst in zweiter Linie wichtig; es wird aber dennoch nicht vernachlässigt.
- Widersprüchliche Verflechtungen gibt es im Planungshandeln, wenn der Wandel der Klientel nicht mit einer Flexibilität im Förderprofil des Trägers einhergeht (sowohl traditionelle Angebotsfelder als auch Angebote zu den neuen Trends werden dann ausgedehnt).
- Verschiebungen in der Gewichtung und der Variationsbreite der Fachbereiche symbolisieren gesellschaftliche Trends, die jedoch für eine Unterstützung des Planungs-

15 Verwirrend mag erscheinen, dass die Bandbreite der profiltragenden Fachbereiche im Jahresprofil 1986 nur fünf beträgt, während die Bandbreite beim Vergleich der drei Häuser sieben Fachbereiche ausweist. Diese Differenz erklärt sich aus der geringen Anzahl der Veranstaltungen im sechsten und siebten Fachbereich („Haushalt/Umwelt“ des Hauses EEB – X3 mit zwölf Veranstaltungen und „Schlüsselqualifikationen“ im Haus EEB – X2 mit sieben Veranstaltungen), so dass er im Jahresprofil, das sich aus der Anzahl der Veranstaltungen aller drei Bildungsstätten der Evangelischen EB errechnet, nicht erscheint.

handelns erst in ihrer Bedeutung im gesellschaftlichen Horizont erschlossen werden müssen.

Die **Analyse der lebensweltlichen Bildungsschwerpunkte** erschließt langfristig wirkende gesellschaftliche Trends, die aus der biographischen Perspektive der TeilnehmerInnen gesehen werden. Gesellschaftliche Veränderungen erzeugen Verunsicherungen. Die geforderten subjektiven Bewältigungsstrategien verlangen neue Deutungen der Lebenswelt und erzeugen auch veränderte Bildungsbedürfnisse. Veränderte Bildungsbedürfnisse werden zwar pragmatisch ins Planungshandeln aufgenommen, aber in der Regel noch nicht im gesellschaftlichen Horizont gedeutet.

Um die lebensweltliche Perspektive, die im Planungshandeln enthalten ist, hervorzuheben, wurden in der Analyse der Programme die Fachbereiche unter den generierten drei lebensweltlichen Kategorien gebündelt (K1 – K3). Die Analyse wird im folgenden im gesellschaftlichen Horizont interpretiert.

Die **Kategorie 1 „Abstützen der sozialen Lebenswelt“** enthält Reaktionen auf den Strukturwandel in der Gesellschaft, der sich etwa seit Mitte der 80er Jahre durchsetzt. Auswirkungen des Strukturwandels sind:

- Der Arbeitsdruck und der Qualifizierungsdruck sind gestiegen, Stressreaktionen und auch die Suche nach aktiver Entspannung häufen sich.
- Das Risiko der Arbeitslosigkeit stieg, gestiegen sind auch das Armuts-, das Erkrankungs- und das Vereinszelungsrisiko.
- Die Lebensformen vervielfältigten sich; ebenso die Notwendigkeit, den Lebensunterhalt selbständig zu bestreiten, trotz Verringerung der Anzahl der Arbeitsplätze.
- Frauen übernehmen zunehmend die Ernährerinnenfunktion für ihre Kinder und sind verstärkt Mehrfachbelastungen durch Erwerbstätigkeit und Familienarbeit ausgesetzt

(vgl. Geißler 1996; Kieselbach/Voigt 1992).

Die veränderten Anforderungen in der sozialen und beruflichen Lebenswelt steigern die Nachfrage nach Bildungsangeboten, die kompensatorisch und unterstützend wirken:

- Austausch und Verständigung mit anderen finden (gruppenorientierte soziale Bildung);
- notwendige (Zusatz-)Qualifikationen erwerben (berufliche Bildung, EDV-Grundbildung, Schlüsselqualifikation);
- Entspannung und Erholung finden, um dem Leistungsdruck im Alltag etwas entgegenzusetzen (Freizeit/Sport/Urlaub);
- geforderte kulturelle Standards der Ausbildung nachholen, um der Gefahr oder der Erfahrung sozialer und beruflicher Ausgrenzung entgegenzuwirken (Schulabschlüsse, Alphabetisierung).

Angesprochen werden hier vor allem junge Erwachsene und TeilnehmerInnen mittleren Alters. Im Verhältnis zu den beiden anderen Bildungsbereichen der lebensweltli-

chen Kategorien weist diese Kategorie bei den kirchlichen Trägern das kleinste Angebotsvolumen auf, jedoch mit zunehmender Tendenz, wenn man die Steigerung in 1996 berücksichtigt. Allerdings gilt diese Aussage nicht in gleicher Weise für die einzelnen Häuser, sie weichen in der Programmgestaltung teilweise erheblich voneinander ab.

Ebenso verstärkte sich die Nachfrage nach Bildungsangeboten, die Aufklärung und damit den TeilnehmerInnen verbesserte Handlungsorientierung, mehr Eigenständigkeit und gesellschaftliche Gestaltungsspielräume versprechen. Dazu zählen die Fachbereiche „Gesundheit“ und „Politische Bildung“. Sie sind der **Kategorie 2 „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“** erfasst.

Der Bildungsbereich „Gesundheit“ erlebte einen rasanten Aufschwung bei den meisten Bildungseinrichtungen. In dem deutlich gestiegenen Bildungsinteresse drücken sich verschiedene Reaktionen auf die gesellschaftlichen Situationen und Zumutungen aus. In der Nachfrage nach Gesundheitsbildung bündeln sich folgende unterschiedliche Erfahrungen und Trends.

1. Frauen erfahren Abwertung und die Zuweisung von Zweitrangigkeit aufgrund ihrer Körperlichkeit. Ihr Ausbildungsstand entspricht längst dem der Männer, und trotzdem erleben sie, dass ihnen Karrierechancen verbaut bleiben, sie beruflich nicht Fuß fassen können und wesentlich schlechter entlohnt werden. Diskriminiert werden sie nicht wegen ihrer Leistungsfähigkeit, sondern wegen ihrer Körperlichkeit. Das wirkt zurück auf ihr Interesse an Körperlichkeit und Selbstfindung/Selbstbestimmung. Sich in der eigenen Körperlichkeit akzeptieren zu können ist eine Voraussetzung für emanzipatorische Schritte.
2. Frauen sind überproportional häufig in beruflichen Positionen, die ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko implizieren.
3. Frauen sind meistens den Mehrfachbelastungen durch Erziehungs- und Berufsarbeit ausgesetzt.
4. Die Trennungsraten von Partnerschaften und Familien lässt Frauen heute kaum noch die Wahl, ausschließlich Familienarbeit zu leisten, wenn sie nicht am Ende in Armut fallen wollen, weil sie nicht aus eigener Kraft ihre Kinder und sich selbst ernähren können.
5. Frauen erleben ein hohes Bedrohungspotential durch Gewalt im Alltag; ihre körperliche Integrität ist schnell bedroht.
6. Umweltschäden erhöhen gesundheitliche Risiken.
7. Ernährungswissen ist gefragt und verweist auf Zweifel an den industriell hergestellten oder den gentechnisch manipulierten Lebensmitteln.

Die Gesundheitsrisiken werden als hoch eingeschätzt und führen zu Klärungswünschen, um letztlich Handlungsorientierung zu erhalten. Die Gesundheitsbewegung ist mit der Frauen- und der Ökologiebewegung verbunden.

Auch für Männer wirken sich die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und der gestiegene Arbeits- und Qualifizierungsdruck auf die Gesundheit aus. Präventions-, Entspannungs- und Fitnesstraining sind daher gefragt, wenn auch im wesentlich geringeren Maße und nicht in der Vielfalt wie bei Frauen. Während es bei Männern in der Gesundheitsbildung vor allem um Belastungen durch Stress und Identitätsprobleme geht, geht es bei Frauen um Bewältigungsstrategien der Überlastung und darum, körperliche Integrität und Verbesserung der gesellschaftlichen Perspektiven zu erreichen.

Ein weiterer Trend hat Einfluss auf das große Interesse an Gesundheitsbildung, und zwar dass allgemein das Vertrauen in die Effizienz der professionellen Medizin zurückgeht. Ängste vor einer unpersönlichen und entmündigenden Apparatemedizin erzeugen als Reflex verstärktes Interesse an naturheilkundlichem Wissen und Esoterik, in dem die Person anstatt der Technik im Zentrum steht, zum Teil aber auch irrational überhöht wird.

Gesundheit ist als Bildungsthema in der Erwachsenenbildung sehr gefragt, weil es bei der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld nicht nur um Aneignung von Wissen und Fähigkeiten geht, sondern zugleich um soziale Anfragen und Gestaltungsansprüche, die Austausch und Verständigung mit Gleichgesinnten als Handeln im vorpolitischen Raum einschließen (z.B. körperliche Selbstbestimmung zu erreichen, krankmachenden Bedingungen zu begegnen, Entlastung zu finden, Prävention zu betreiben und damit Verantwortung zu übernehmen, Autorität im sozialen Umfeld durch Gesundheitswissen zu gewinnen). Dahinter steht der Wunsch, gesellschaftlich Einfluss zu nehmen, zu gestalten und prekären Verhältnissen nicht einfach ausgeliefert zu sein.

In einigen Bildungseinrichtungen steigerte sich deutlich der Anteil der „Politischen Bildung“, die ebenfalls zur Kategorie 2 gezählt wurde, weil es auch hier vor allem um Selbstaufklärung und die Suche nach Handlungsorientierung geht sowie ebenfalls um Gestaltungswünsche, d.h. gesellschaftlich Einfluss zu nehmen.

Gesellschaftliche Anforderungen und die Veränderung in der Sozialstruktur der Klientel verstärkten auch die Nachfrage nach „Politischer Bildung“, nachdem diese in ihrem inhaltlichen Ansatz verändert worden war. Mit der Zielgruppenansprache und später der Teilnehmerorientierung als Planungskategorien veränderte sich das Feld der Politischen Bildung. Sie wurde in ihrem Themenspektrum nicht länger mit Institutionen und Strukturen der Politik verknüpft, sondern wandte sich Politikfeldern zu, in denen TeilnehmerInnen an ihre Erfahrungen anknüpfen konnten und ihre Interessen und Lebenslagen berücksichtigt sahen. Im Mittelpunkt standen sowohl die Selbstreflexion als auch die eigenen Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Situation und die Möglichkeiten, selbstbewusst darauf zu reagieren. Erwartet werden mehr Transparenz und Handlungsorientierung, die letztlich zu größerer Eigenständigkeit führen und Gestaltungsperspektiven zeigen sollen.

Diese Veränderung der Politischen Bildung ließ sie die zuvor universalisierte eingeschlechtliche Perspektive überwinden, die immer weniger Nachfrage fand, und wurde dadurch besonders für Frauen interessant, die nicht unter der männertypischen Politikperspektive betrachtet werden wollten, weil sie in der Gesellschaft zwangsläufig ein anderes Kulturschicksal haben. Das erweiterte Interesse an der neuen Politischen Bildung weist auf emanzipatorische Bestrebungen hin, die von der Frauenbewegung ausgehen und dann in die Erwachsenenbildung eingeflossen sind. Dort finden die TeilnehmerInnen einen halböffentlichen Ort zur Selbstaufklärung und Verständigung. Dies zeichnete sich vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion der 70er Jahre ab. Sie führte dazu, dass sich das frühere Bildungsgefälle zwischen den Geschlechtern ausgleichen konnte und dass sich ein stärkeres Interesse an weiterer Demokratisierung der Verhältnisse herausbildete. Hauptsächlich TeilnehmerInnen zwischen Mitte Dreißig und Mitte Fünfzig erzeugen diese Dynamik in der Nachfrage.

Frauenbildung, die sich aus kritischer Sicht mit gesellschaftlichen Phänomenen und Problemen befasst, wird teilweise noch nicht als Politische Bildung erkannt.

Das stark gestiegene Angebotsvolumen mehrerer Bildungsstätten in der Politischen Bildung macht deutlich, dass die Differenzierung mit vollzogen wurde und daher mit der Nachfrageentwicklung zusammentrifft. Zukünftig wird es darum gehen, Gestaltungsansprüche aus weiblicher Perspektive auszudeuten und in Bildungsangebote umzusetzen.

In der **Kategorie 3 „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“** befinden sich traditionelle Angebotsfelder der kirchlichen Bildungsträger. Christlich-religiöse Werte lebendig zu halten und an die bürgerliche Kultur in der Lebenswelt anzuknüpfen unterstützen die TeilnehmerInnen in ihren Bedürfnissen nach Sozialität, Geborgenheit, Sinnstiftung und nach gemeinschaftlichen Aktivitäten mit Gleichgesinnten. Erfahrungen von Vereinzelung, Überforderung, Konkurrenz und mangelnder persönlicher Würdigung können dadurch kompensiert und entschärft werden. Lebensfreude wird gefördert, Lebenshilfe sorgt für Entlastung, und die Teilhabe an kulturellen Ereignissen unterstützt den Gemeinsinn.

Es geht darum, Enklaven zu schaffen, in denen entbehrte Zuwendung und Vergemeinschaftung punktuell gelebt und persönlicher Rat für Problemlösungen erwartet werden kann. Das stabilisiert die TeilnehmerInnen und gibt ihnen die nötige Kraft, ihr Schicksal zu meistern und sich in ihre Lebensbedingungen einzufügen. Kritik und Veränderungen in der Gesellschaft sind dabei kaum Thema. Aufgenommen werden besonders die Wünsche und Bedürfnisse älterer TeilnehmerInnen und von Familien.

In diesem originären Angebotsfeld sind die kirchlichen Bildungsträger zwar erwartungsgemäß stark vertreten, aber die Entwicklungen in den einzelnen Häusern sind sehr divergent. In Teilen wird das Angebotsvolumen verstärkt, in Teilen geht es zurück, bei einigen erheblich. Zugleich entwickeln oder verstärken sie das Angebotsvolumen in den anderen lebensweltlich orientierten Kategorien. Die Einschätzungen der BildungsplanerInnen sind sehr unterschiedlich. Neben einem grundsätzlich konstanten Selbst- und Aufgabenverständnis werden zugleich neue Bildungsbedürfnisse aufgegriffen und

integriert, dabei entwickelt sich eine eigene Dynamik in den einzelnen Bildungsstätten. Die unterschiedlichen Profile der einzelnen Häuser verweisen darauf, dass die regionalen Bedingungen und Einschätzung des Bildungsbedarfs vor Ort den Schwerpunkt des Planungshandelns bilden.

Die Vervielfältigung der Wissensstrukturen (fachorientierte und soziale sowie individuell-selbststeuernde Kompetenzen) zeigt an, dass sich das Lehrpersonal verändert. Nicht nur ein größeres Themenspektrum ist zu bedienen, sondern auch umfassendere erwachsenenpädagogische Kompetenzen der DozentInnen sind zunehmend gefragt. Das professionelle Planungshandeln wird auch in dieser Hinsicht weiter ausdifferenziert.

Um das Planungshandeln in den Bildungseinrichtungen besonders in seinen vielfältigen qualitativen Aspekten genauer nachzuvollziehen, werden im folgenden exemplarische Analysen von zwei Bildungseinrichtungen der kirchlichen Bildungsträger vorgestellt.

## 5.5 Exemplarische Analysen

Für die exemplarischen Analysen wurde jeweils eine katholische und eine evangelische Bildungseinrichtung ausgewählt, und zwar die mit dem größten Angebotsvolumen nach Veranstaltungszahlen. Dabei handelt es sich um KEB – X2 und EEB – X1. Es sollen die Entwicklungen von Themenbereichen, Zielgruppen, Wissensstrukturen und Veranstaltungsformen an zwei Beispielen näher aufgezeigt werden.

### 5.5.1 Größenordnung der Institution KEB – X2 nach dem Angebotsvolumen

Bei der Institution KEB – X2 handelt es sich um einen großen Anbieter und gleichzeitig um einen Allround-Anbieter, d.h., die Angebote erstrecken sich über alle Lernbereiche (allgemeine, politische und berufliche Bildung)<sup>16</sup>.

Insgesamt haben sich die Veranstaltungen von 1986 bis 1996 mehr als verdoppelt, von 609 auf 1.521. Dabei hat es eine Verringerung der Fachbereichszahl gegeben (1986 = 16 Fachbereiche; 1996 = 15 Fachbereiche); verschiedene Fachbereiche (FB) sind erweitert worden, zwei kleine Fachbereiche wurden aufgegeben, ein neuer wurde eröffnet.

Die Erhöhung der Veranstaltungszahlen großer und profiltragender Fachbereiche sieht (ohne Reihenfolge) folgendermaßen aus: Die Veranstaltungen des FB Fremdsprachen haben sich mehr als verdreifacht, im FB Gesundheit haben sich die Angebote vervierfacht, die Angebote der EDV-Grundbildung verzehnfacht, die der Gruppenorientierten sozialen Bildung verachtfacht, Angebote der Kulturellen Bildung wurden ungefähr um

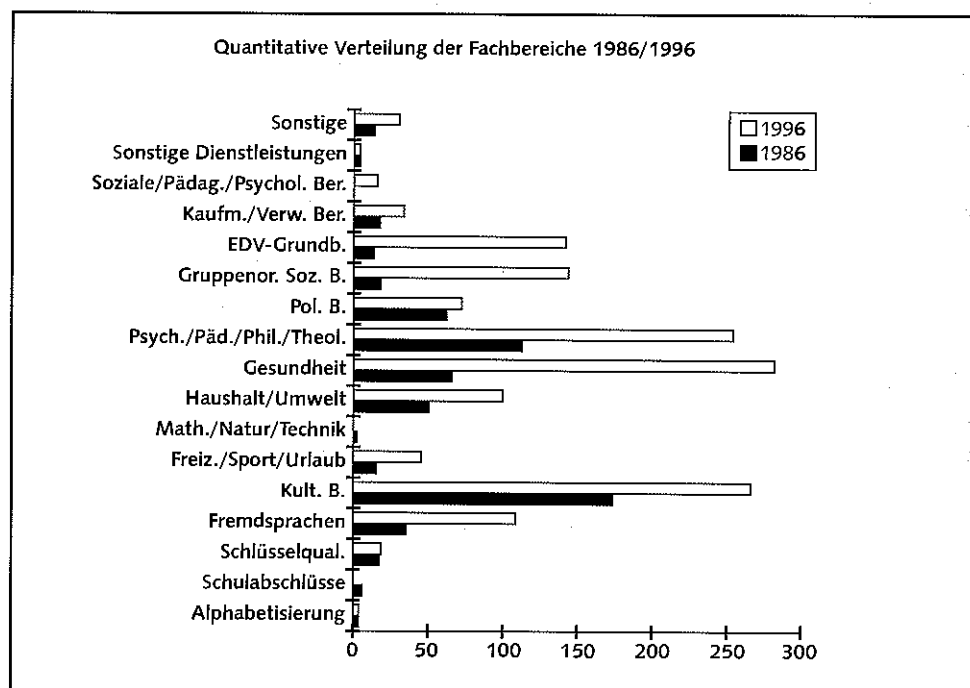
<sup>16</sup> Von einem großen Anbieter spricht man nach der Kategorisierung der Bremer Analyse dann, wenn die Einrichtung mehr als 400 Veranstaltungen anbietet (vgl. Körber u.a. 1995, S. 43).

die Hälfte erhöht und Veranstaltungen im FB Freizeit/Sport/Urlaub sowie Haushalt/Umwelt und im FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie mehr als verdoppelt.

Die Angebote zur Politischen Bildung haben sich um 10 Veranstaltungen erhöht (62-72), ihr Anteil am Gesamtangebot ist aber von 19%<sup>17</sup> auf 4% gesunken. Angebote zur Alphabetisierung haben sich auf einem niedrigen Niveau von 4 Veranstaltungen gehalten; Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen entfallen, ebenso Veranstaltungen im Fachbereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technik.

Neu sind Veranstaltungen im Fachbereich Soziale/Pädag./Psychol. Berufe. Entgegen dem Trend haben sich hier die Angebote für Schlüsselqualifikationen nicht erhöht (18-19), sondern verbleiben auf einem niedrigen quantitativen Niveau; der Angebotsanteil ist von 3% auf 1% gesunken.

### 5.5.1.1 Profil der Institution



17 Die Zahlenangaben wurden jeweils auf eine volle Zahl aufgerundet. Bei den Prozentangaben ist hier der Anteil am Gesamtangebot der Institution gemeint.

### 5.5.1.2 Rangplätze der profilbildenden Fachbereiche nach dem Veranstaltungsvolumen

Rang	FB 1986	FB 1996
1	Kulturelle Bildung	Gesundheit
2	Psych./Päd./Phil./Theol.	Kulturelle Bildung
3	Gesundheit	Psych./Päd./Phil./Theol.
4	Politische Bildung	Gruppenorientierte soz. Bildung
5	Haushalt/Umwelt	EDV-Grundbildung
6	Fremdsprachen	Fremdsprachen

Das Balkendiagramm zeigt besonders gut die insgesamt starke Erhöhung des Veranstaltungsvolumens und macht die profiltragenden Fachbereiche der Institution sichtbar.

Deutliche Verschiebungen, und damit Veränderungen im Profil, hat es von 1986 bis 1996 bei der Rangfolge der Fachbereiche nach Veranstaltungen gegeben. So ist die Kulturelle Bildung (von Rang eins auf zwei) und Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie (von Rang zwei auf drei) jeweils um einen Rang abgesunken. Die Gesundheitsbildung hat sich an die Veranstaltungsspitze gestellt, und die Gruppenorientierte soziale Bildung ist an die vierte Stelle gerückt.

1986 nahm die Kulturelle Bildung 28% des Veranstaltungsvolumens ein, 1996 nur noch 17% (175 – 268). Die Gesundheitsbildung nimmt 1996 18% des Programmvolumens ein. Interessant ist, dass die Veranstaltungszahlen der Kulturellen Bildung (251) und der Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie 1996 (255) in etwa auf demselben quantitativen Niveau liegen, mit 18% und 17% des Angebotsvolumens. Es folgt die Gruppenorientierte soziale Bildung (144) und die EDV-Grundbildung (142) mit jeweils 9%.

1986 konzentrierte sich das Angebot in erster Linie auf die Fachbereiche Kulturelle Bildung und Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie.

Die Veranstaltungszahlen sagen aus, dass das Bildungsmanagement und die ProgrammplanerInnen einerseits auf die hohe Nachfrage und die Bedürfnislagen im Bereich Gesundheit (von 66 – 283; 11% auf 19%) und Gruppenorientierte soziale Bildung (17 – 144; von 3% auf 9%) reagiert haben und andererseits mit der Expansion des FB Gesundheit das schwerpunktmäßige Angebotsprofil von zwei auf drei Fachbereiche ausgedehnt wurde. Diese werden zusätzlich von der EDV-Grundbildung und – wenn auch etwas geringer – den Fremdsprachen unterstützt, die wahrscheinlich auch die Funktion sicherer Einnahmequellen haben. Vielleicht werden hier Formen von Outsourcing praktiziert.

Es hat eine Verbreiterung des Profils stattgefunden. Genau genommen gibt es 1996 fünf profilformende Fachbereiche; und zwar die FB Gesundheit, Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie, Kulturelle Bildung, EDV-Grundbildung und Gruppenorientierte soziale Bildung unter Beibehaltung der profiltragenden Fachbereiche von 1986 (Kulturelle Bildung und Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie).

### 5.5.1.3 Verteilung von Themenbereichen profiltragender Fachbereiche<sup>18</sup>

#### Gesundheit

Veranstaltung	1986	1996
Bewegung/Körpererfahrung	22	101
Entspannung/Meditation	14	43
Gesunde Ernährung/Diät	13	59
Veranstaltungen gesamt	66	283

Das gesamte Themenrepertoire im Fachbereich Gesundheit hat sich von 6 auf 8 Bereiche erhöht. Dieser Fachbereich wurde in besonders extensiver Weise ausgebaut. Zusätzlich zu den Themen, die in der Tabelle angezeigt werden, gab es 1986 Angebote zu den Themenbereichen Gesundheitserziehung/Prävention (4), Schwangerschaft/Geburt/Säuglingspflege (6) und Drogen/Suchtprobleme (6). Diese Themen werden alle auch 1996 angeboten. Dabei wurde für alle das Angebotsvolumen erhöht.

Zusätzlich gibt es 1996 Angebote zu den Themen Gesundheit/Krankheitsbegriff (6) und Erkrankungen/Heilmethoden (8).

Angebote zu Schwangerschaft/Geburt/Säuglingspflege haben sich verdoppelt; dabei werden 1986 hauptsächlich Eltern angesprochen und 1996 Eltern und Frauen. Es äußert sich zum einen die Hinwendung zur Familie, zum anderen kündigt sich auch an, diesen Lebensbereich stärker in Frauenhand zu weisen.

Zu Krankenpflege/Erste Hilfe werden 1996 19 Angebote gemacht (7% des FB-Angebotes). In 16 Veranstaltungen geht es um fachsystematische Wissensvermittlung. Fast die Hälfte der Veranstaltungen werden als Kurs angeboten, ein Viertel als Bildungsurlaub und 3 Veranstaltungen als feste Kreise. Mit diesen Angeboten werden gezielt Vorbereitungen für die häusliche Pflege älterer Menschen oder allgemein pflegebedürftiger Menschen getroffen, die Pflegeaufgaben sollen also stärker an die Familie (in der Regel an die Frauen) delegiert werden.

Auffällig im Programmangebot dieser Institution ist die Expansion der Angebote zu Bewegung/Körpererfahrung mit nahezu einer Verhundertfachung von 22 auf 101 Veranstaltungen und einer Verdreifachung der Angebote zum Themenbereich Entspannung/Meditation (14 – 43). Der Themenbereich Bewegung/Körpererfahrung richtet sich 1996 für 39 Veranstaltungen an Senioren/Ältere und nur in 5 Fällen an Frauen. 55 dieser Veranstaltungen, also über die Hälfte, sprechen keine spezifischen Zielgruppen an.

64% der Veranstaltungen im FB Gesundheit sind Kurse, wobei 45% aller Kurse auf den Bereich Bewegung/Körpererfahrung entfallen, gefolgt von den Veranstaltungen zu

<sup>18</sup> Die in den folgenden Tabellen aufgeführten Themenbereiche sind eine Auswahl der am stärksten vertretenen Themenbereiche nach Veranstaltungszahlen.

Entspannung/Meditation. Das lässt darauf schließen, dass es sich um Veranstaltungen handelt, die auf eine längerfristige Beschäftigung mit Körper und Geist setzen, die vielfältige kompensatorische Funktionen wahrnehmen, aber auch fit halten sollen für die vielschichtigen Alltagsanforderungen, die auch mit einer zunehmenden beruflichen Anspannung zu tun haben.

Geht man davon aus, dass hauptsächlich Frauen diese Kurse besuchen, dann könnte es von den ProgrammplanerInnen als selbstverständlich betrachtet werden, dass Frauen diese Kurse auch dann besuchen, wenn diese nicht zielgruppenspezifisch ausgeschrieben werden. Damit würde eine zielgruppenspezifische Ankündigung als überflüssig betrachtet, und es wird von den PlanerInnen seismographisch auf die Bedürfnisse nach einer Zuwendung zur weiblichen Körperlichkeit reagiert.

Andererseits könnte man auch fragen, ob die Institution in ihrem Profil und damit in ihrem Programm diese wichtige und treue Zielgruppe nicht zu sehr in den Vordergrund rücken will, weil damit eventuell ein Imageverlust verbunden sein könnte. Oder noch anders gefragt: Plant man etwa an dieser Zielgruppe vorbei?

Die neuen Themenbereiche zu Gesundheit, Krankheit und Heilmethoden spiegeln einen Trend wider und sind gleichzeitig Ausdruck der gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Problemlagen, die eine intensivere Beschäftigung mit dem eigenen Wohlbefinden, eine Auseinandersetzung mit psychosomatischen Stresssymptomen oder auch eine Beschäftigung mit präventiven Gesundheitsoptionen nach sich ziehen. Dies findet auch seinen Ausdruck in der Rückkehr zu alten Hausmitteln und der Suche nach Heilung in fernöstlichen Methoden.

Zusammenfassend betrachtet, spiegelt sich in dieser Einrichtung der gesellschaftliche Trend des boomenden Gesundheitsbereiches wider. Er wird durch die Wahl der Themenschwerpunkte intensiv mit getragen, was auch zeigt, dass die Institution an einer bedarfs- und bedürfnisgerechten Planung in der entsprechenden Region interessiert ist.

#### Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie

Veranstaltung	1986	1996
Christliche Religionen	43	91
Psychologie/Pädagogik	37	113
Phil./Theol./Weltanschauung	15	7
Identität/Selbsterfahrung/		
Beziehungsfragen	10	27
Seelsorge	2	9
<b>Veranstaltungen insgesamt</b>	<b>112</b>	<b>255</b>

Die Themenvielfalt in diesem Fachbereich hält sich ungefähr auf demselben quantitativen Niveau, jedoch gibt es thematische Schwerpunktverlagerungen. 1986 werden sechs Themenbereiche angeboten, 1996 sieben.



Betrachtet man die Zahlen für diesen profiltragenden Fachbereich, so lässt sich eine leichte Verschiebung hin zu abstützenden lebensweltlich orientierten Themen feststellen.

1986 lag der Themenbereich Christliche Religionen mit 38% des Fachbereichsangebotes an erster Stelle. Bis 1996 sind die Veranstaltungszahlen zwar stark gestiegen, der Anteil ist aber leicht abgesunken auf 35%, womit dieser Themenbereich an die zweite Stelle rückt. Die Beschäftigung mit christlich-religiösen Themen bildet nach wie vor einen thematischen Schwerpunkt.

Auffällig ist der starke Anstieg des Themenbereiches Psychologie/Pädagogik von 37 auf 113 Veranstaltungen. Zielgruppe für diese Angebote sind besonders Eltern, was darauf schließen lässt, dass vorrangig Fragen der Kindererziehung behandelt werden sollen.

1996 macht dieser Veranstaltungsanteil 45% aus, 1986 nur 33%. Er bildet 1996 somit den Veranstaltungsschwerpunkt, gefolgt von den Angeboten zum Thema Christliche Religionen.

Auch bei den Themen zu Christlichen Religionen werden 1996 besonders Eltern angesprochen – wie auch schon 1986 – und Senioren/Ältere, was 1986 für diese Zielgruppe noch nicht so stark der Fall war.

Betrachtet man die Veranstaltungsformen, so ist festzustellen, dass es bei den Themenbereichen Psychologie/Pädagogik und Christliche Religionen leichte Verschiebungen gegeben hat. So gibt es für den Themenbereich Christliche Religionen eine Tendenz zu kürzeren Veranstaltungsformen; 1986 werden 50% der Angebote als Einzelveranstaltungen angeboten und 26% als Kurse, 1996 hingegen 64% als Einzelveranstaltungen und nur noch 6% als Kurse.

Nicht ganz so deutlich ist eine Verschiebung für den Themenbereich Psychologie/Pädagogik, wo die Einzelveranstaltungen 1986 73% ausmachten und 1996 sogar auf 82% anstiegen, aber die Zahl der Kurse von 8% auf 11% etwas erhöht wurde. Es hat demnach für diesen Themenbereich, einhergehend mit der Erhöhung der Veranstaltungszahl, eine Erhöhung der Einzelveranstaltungen und der Kurse gegeben.

Ein neues Fachgebiet, das 1996 thematisch besetzt ist, ist die Beschäftigung mit Esoterik/New Age und Sekten. Jedoch werden dafür nur zwei Veranstaltungen angeboten.

Hier scheinen die ProgrammplanerInnen zunehmend über Wirkungen und Unterschiede der Religionen aufklären zu wollen. Es wird jedoch kein umfangreiches Angebot erstellt. Da es andere Institutionen gibt, die sich dieser Thematik annehmen, ist davon auszugehen, dass sich eine katholische Institution in ihrer Programmplanung davon distanzieren wird.

Dass sich eine leichte Verschiebung hin zu lebensweltlichen Themen für eine bessere Bewältigung des Alltags vollzieht, ist auch daran zu erkennen, dass religiöse Themen, die sich mit Sinnfragen beschäftigen, wie der Themenbereich Philosophie/Theologie/Weltanschauung, weniger angeboten werden. Der Anteil am Fachbereichsange-

bot ist von 14% auf 3% gesunken. Dieses Absinken geht wiederum mit einer Tendenz zu kürzeren Veranstaltungsformen einher.

Das deutet für das Planungshandeln einerseits darauf, dass man diese Angebote aufrechterhalten will. Sie gehören unter dem Aspekt christlich-religiöser Bindung zum Selbstverständnis dieser Institution. Andererseits zeigt sich, dass dies eine Anpassung an die gesellschaftliche Situation und an den Zeitgeist ist und damit eine Reaktion auch auf das Bedürfnis potentieller TeilnehmerInnen, sich nur für kürzere Zeit auf ein Thema einzulassen.

Veranstaltungen zum Thema Identität/Selbsterfahrung/Beziehungsfragen hingegen sind von 9% auf 11% gestiegen. Diese werden als Einzelveranstaltungen wie auch als Kurse angekündigt. Auch hier scheinen die ProgrammplanerInnen seismographisch auf die neuen Anforderungen und Bedürfnisse zu reagieren, die die gesellschaftlichen Entwicklungen mit sich bringen.

So scheinen sich die TeilnehmerInnen zunehmend in eine katholische Einrichtung zu begeben, um an lebensweltlichen, sozial wichtigen Themen zu partizipieren und sich Unterstützung zu holen. Mit dem Angebot in diesem Fachbereich wird besonders deutlich, dass die zunehmende Individualisierung und Differenzierung, die Vereinzelung und Isolation zur Folge haben kann, in der Gesellschaft eine Bearbeitung von un-mittelbaren Alltagsfragen zunehmend notwendig macht.

### Kulturelle Bildung

Veranstaltungen	1986	1996
Werken	52	59
Kreatives Gestalten	36	29
Textiles Gestalten	31	47
Töpfern/Aufbaukeramik	16	30
Malen/Zeichnen	4	33
Musizieren/Singen	8	27
<b>Veranstaltungen gesamt</b>	<b>175</b>	<b>267</b>

Die Veranstaltungen im FB Kulturelle Bildung haben sich stetig erhöht. Es wird ein breites Themenrepertoire von 15 Themenbereichen bzw. 16 in 1996 angeboten.

Auffällig ist hier, dass die kreativ-gestalterischen Veranstaltungen dominieren und sich besonders erhöht haben, während Angebote zur Kunstbetrachtung auf einem niedrigen Niveau verbleiben.

Werken behält seine hohe Zahl an Angeboten bei. Im Themenbereich Malen und Zeichnen hat es fast eine Verneunfachung gegeben, für Töpfern/Aufbaukeramik eine Verdoppelung und für Singen und Musizieren eine Verdreifachung.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Veranstaltungsformen, so ist festzustellen, dass in beiden Jahrgängen ca. 60% als Kurse und ca. 30% als Einzelveranstaltungen angeboten werden. Ein Drittel der Kurse sind 1986 Angebote zum Kreativen Gestalten, während prozentual gesehen 1996 die meisten Kurse zum Textilen Gestalten (21%) angeboten werden. An zweiter Stelle kommen Kurse zu Töpfern/Aufbaukeramik.

Es geht bei diesen langfristig angelegten Veranstaltungen um die Entwicklung handwerklicher Fähigkeiten, um das kontinuierliche Arbeiten und das Erlernen von Techniken. Andere längere Veranstaltungsformen sind unterrepräsentiert.

Die Angebote dieses Fachbereiches werden hauptsächlich von Frauen wahrgenommen, die durch Kreativität andere Bereiche des Lebens, in denen maximale Anforderungen gestellt werden bei gleichzeitiger Diskriminierung und Repression, zu kompensieren suchen. Auch möchten sie ihrem Streben nach persönlicher Entfaltung und Gemeinschaft nachgehen.

Insgesamt hat es eine Verdoppelung der Zielgruppenangebote für Frauen gegeben. Im gesamten kreativ-gestalterischen Bereich jedoch haben die frauenspezifischen Angebote abgenommen. Angebote im Themenbereich Kreatives Gestalten werden insgesamt weniger angeboten, dafür sind jedoch andere Angebote im gestalterischen Bereich erhöht worden. Man könnte meinen, es sei an dieser Angebotsentwicklung die häufig geäußerte Angst zu erkennen, als „Kreativeinrichtung für Frauen“<sup>19</sup> zu gelten.

1986 sind von den insgesamt 175 angebotenen Veranstaltungen nur sieben an die Zielgruppe Frauen gerichtet, was 4% des Fachbereichsangebotes ausmacht, und 1996 bei 267 Angeboten nur 22, was 8% ausmacht. Die Zielgruppenorientierung als Planungskategorie bezieht sich vor allem auf den Themenbereich Textiles Gestalten, der zahlenmäßig eine Zunahme erfahren hat.

An dieser Stelle wäre es interessant, den Beweggründen für das Planungshandeln für dieses Themengebiet nachzugehen und auch die tatsächliche Teilnahmeaktivität und -motivation zu eruieren.

Die höchste Zahl an Zielgruppenangeboten ist für Senioren/Ältere festzustellen mit 8% in 1986 und 15% in 1996, besonders im Themenbereich Musizieren/Singen. Senioren/Ältere erhalten hier einen eigenen Raum.

### 5.5.1.4 Zielgruppen und Zielgruppenverteilungen

Zielgruppen	1986	1996
Frauen	31	187
Senioren/Ältere	86	174
Männer	0	4

19 Diese Aussage entstammt den Beobachtungsprotokollen, die in thematischen Blockveranstaltungen der Berufseinführung angefertigt wurden.

Ausländer	0	2
Aussiedler	0	15
Eltern	94	159
Junge Erwachsene	24	8
sonstige	15	118
<b>Gesamt</b>	<b>250</b>	<b>667</b>
keine	359	854

Die Zahlen machen deutlich, dass Zielgruppenangebote zugenommen haben und sich die Zielgruppe als Planungskategorie durchgesetzt hat.

Obwohl insgesamt ein zahlenmäßiger Anstieg der zielgruppenorientierten Veranstaltungen zu konstatieren ist, sind anteilmäßig konstant ca. 40% aller Angebote in 1986 und 1996 zielgruppenspezifisch. Es hat anteilmäßig keine Erhöhung der Zielgruppenarbeit gegeben. Sie ist eine gleichbleibende Planungskonstante.

Es ist auch festzustellen, dass sich nur wenige Veranstaltungen mit einer ausdrücklich religiösen Thematik an eine entsprechende Teilnehmerschaft richten. 1986 sind das 10% der Angebote und 1996 5%. Darin spiegelt sich wider, dass versucht wird, breite Bevölkerungsschichten zu erreichen, unabhängig von der Konfession.

Angesprochen werden an erster Stelle Frauen, dann Senioren/Ältere und Eltern. Junge Erwachsene werden mit einer abnehmenden Tendenz wenig angesprochen. Wenn auch in geringer Zahl, so wird doch zunehmend versucht, alle verschiedenen Zielgruppen in der Programmplanung zu berücksichtigen.

Die frauenspezifischen Angebote machten 1986 5% und 1996 12% des Gesamtangebotes aus. 1986 richteten sich 27% der Angebote an Senioren/Ältere, 1996 hingegen nur noch 11%.

Elternspezifische Angebote sind trotz zahlenmäßiger Erhöhung anteilmäßig von 15% auf 10% gesunken. Ausländer und Aussiedler wurden 1986 überhaupt nicht angesprochen, 1996 nur für einige wenige Veranstaltungen. Männer wurden 1986 als Zielgruppe nicht angesprochen, 1996 für 4 Veranstaltungen. Die Zielgruppenfokussierung hat sich also tendenziell von Senioren/Ältere auf Frauen verschoben.

Im Themenbereich Frauen werden 1996 in 74 der Veranstaltungen (51%) des FB Gruppenorientierte soziale Bildung Frauen angesprochen. Davon richten sich 2 Veranstaltungen an Aussiedlerinnen. 50 Ankündigungen richten sich an Senioren/Ältere (35% des Fachbereiches). Hingegen richteten sich 1986 11 Ankündigungen an Senioren/Ältere, was einen Anteil von 65% ausmachte.

Vergleicht man den Prozentwert von 1986 und 1996, so ist festzustellen, dass die frauenspezifischen Angebote in der Gruppenorientierten sozialen Bildung 1986 10% aller frauenspezifischen Angebote ausmachten und bis 1996 eine hohe Steigerung auf 40% erfahren haben. Somit werden 40% aller frauenspezifischen Angebote vom Bereich Gruppenorientierte soziale Bildung abgedeckt.

Der Themenbereich Frauen umfasst generell Themen, die sich mit der Lebenswelt und der Situation von Frauen beschäftigen; Themen der Frauenbildung, aber auch z.B. Mutter-Kind-Gruppen gehören dazu.

1986 richteten sich in diesem Fachbereich im Themenbereich Frauen nur drei Angebote an Frauen, das machte 17% des Fachbereiches aus. So kann diese Entwicklung innerhalb der 10 Jahre zum einen als eine Hinwendung zur Lebenswelt von Frauen interpretiert werden und zum anderen als eine positive Entwicklung für die Frauenbildungsarbeit in dieser Institution und in der Erwachsenenbildung.

Ein thematischer Vergleich lässt eine Verschiebung feststellen: Waren 1986 22% der frauenspezifischen Angebote im FB Kulturelle Bildung angesiedelt, so macht der Anteil 1996 dort nur noch 12% aus. Ein immenser Rückgang frauenspezifischer Angebote ist im Bereich der Politischen Bildung zu verzeichnen, von 16% auf ca. 2%.

Dasselbe gilt für den FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie, wo die frauenspezifischen Angebote 1986 35% der Zielgruppenangebote für Frauen ausmachten und 1996 nur noch 12%.

Die größte Erhöhung von 3% auf 14% hat es für den Bereich Gesundheit gegeben und für den EDV-Bereich von 6% auf 12%.

Das lässt darauf schließen, dass sich die Programmplanungsprämissen für die frauenspezifische Zielgruppenarbeit verändert haben. Die Erhöhung der Zielgruppenarbeit in der Gruppenorientierten sozialen Bildung und in der Gesundheitsbildung gehen mit einem anteilmäßigen Absinken der frauenspezifischen Bildungsarbeit in anderen Fachbereichen einher.

Als ein neuer FB für die Frauenbildungsarbeit wurde der EDV-Bereich entwickelt. Das deutet darauf, dass spezifische Konzepte und Lernarrangements für Frauen zur Vermittlung von EDV-Kenntnissen zur Anwendung kommen, um Frauen auf berufliche Veränderungen oder auf einen Wiedereinstieg ins Berufsleben vorzubereiten. Reagiert wird damit auf die anhaltend und wieder zunehmend schlechteren Bedingungen von Frauen für eine qualifizierte Erwerbstätigkeit. Das Planungshandeln zielt von den Angeboten her offensichtlich darauf, die Frauen einerseits emotional abzustützen und sie andererseits vorbereitend zu qualifizieren.

37% aller Veranstaltungen der Politischen Bildung richteten sich 1986 an die Zielgruppe Senioren/Ältere, 1996 hingegen 55%. Dieser Anteil ist also im Gegenzuge gestiegen.

Auch bei den Senioren/Älteren hat es offensichtlich eine Umschichtung der zielgruppenspezifischen Angebote gegeben. Lag der Anteil für den Bereich Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie in 1986 bei 15%, so liegt er 1996 bei 21%.

Für den FB Kulturelle Bildung ist ebenfalls ein Zuwachs von 16% auf 23% zu verzeichnen. Dasselbe gilt wie bei der Zielgruppe Frauen auch für die Gruppenorientierte soziale Bildung mit einem Anteil von 30%, der 1986 bei 14% lag; ebenso für den Bereich Gesundheit, der 28% der zielgruppenspezifischen Angebote für Senioren einnimmt gegenüber 18% in 1986.

Vergleicht man die Umschichtungen innerhalb der Zielgruppenangebote für Frauen mit denen für Senioren/Ältere, so ist eine leichte Dualität zu erkennen, die sich an den Veränderungen der Anteile in der Kulturellen Bildung und im FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie festmacht. Während die Ankündigungen für Frauen dort absanken, stiegen die Ankündigungen für Senioren. Das deutet auf eine veränderte Platzierung der Zielgruppen in der Angebotsstruktur.

Insbesondere an Eltern richten sich die Angebote des Fachbereiches Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie zum Themenbereich Psychologie/Pädagogik, was darauf schließen lässt, dass Erziehungsfragen im Vordergrund stehen und handlungsorientierende Angebote gemacht werden.

Dasselbe gilt für den Themenbereich Christliche Religionen, wobei sinnstiftende Fragen und Werteorientierungen in engem Zusammenhang mit Fragen der Erziehung zu betrachten sind.

### 5.5.1.5 Wissensstrukturen

Wissensstrukturen	1986	1996
Fachsystematik	513	1148
Tätigkeitsorientierung/ Qualifizierungsangebote	70	227
Lebenshilfe/Alltagsorientierung	6	10
Selbsthilfe/Gesprächskreise	20	120
anderes/nicht zuzuordnen	0	16

Die Ankündigungen folgen in erster Linie einer Fachsystematik. Für ein bestimmtes Fachwissen wird eine vor- und aufbereitete systematische Wissensstruktur vermittlungsorientiert bereitgestellt.

1986 sind es 84% der Veranstaltungen und 1996 75%. Diese fachsystematischen Angebote haben sich dabei anzahlmäßig mehr als verdoppelt. Insgesamt hat die rein theorie- und wissensorientierte Vermittlung anteilmäßig zwar etwas abgenommen, dominiert aber nach wie vor die didaktischen Arrangements für Lernprozesse. Bereits in der Bremer Analyse war auf die „Kopflastigkeit“ und noch nicht ausreichende Integration von Alltagserfahrungen kritisch hingewiesen worden.

Mit dem Ausbau des FB EDV-Grundbildung wurden die tätigkeitsorientierten Qualifizierungsangebote verdreifacht, diese machen 15% aller Veranstaltungen aus, während es 1986 nur 11% waren.

Versechsfacht haben sich Angebote zu Selbsthilfe/Gesprächskreise (20 – 120), die eigene Problem- oder Krisenerfahrungen ins Zentrum der methodischen Behandlung rücken. Es werden zunehmend Angebote zur Selbsterfahrung und zum Identitätslernen gemacht, die die TeilnehmerInnen bei der Bearbeitung praktischer Identitäts- und Bio-

graphieprobleme unterstützen. Die Anzahl dieser Angebote ist aber nach wie vor gering. Sie werden besonders für den FB Gruppenorientierte soziale Bildung konzipiert.

1996 wurden 69% der Veranstaltungen in diesem Fachbereich als Selbsthilfe/Gesprächskreise konzipiert. Davon entfällt die Hälfte auf den Themenbereich Frauen und – fast äquivalent – auf die Zielgruppe Frauen. Es handelt sich um Angebote, in denen Frauen zusammenkommen, um sich im Sinne von Selbststärkung gegenseitig zu unterstützen, indem kollektiv Erfahrungen ausgetauscht und problematisiert werden. Betrachtet man diese Entwicklung zusammen mit der thematischen Entwicklung im Gesundheitsbereich, so ist eine starke Rückbesinnung der Frauen auf sich selbst zu erkennen, welche sie nach Unterstützung suchen lässt. Die PlanerInnen reagieren im Planungshandeln auf diese starke Nachfrage.

Angebote zu Lebenshilfe/Alltagsorientierung verbleiben anhaltend auf einem verschwindend geringen Niveau. Die Behandlung von Alltagserfahrungen und die Integration von Alltagskompetenzen finden insgesamt noch zu wenig Berücksichtigung in der Angebotsstruktur und in der didaktischen Konzeptualisierung.

### 5.5.1.6 Entwicklung der Veranstaltungsformen

Veranstaltungsform	1986	Unterrichtsstd. 1986	1996	Unterrichtsstd. 1996
	Einzelveranstaltung	184	693	514
Vorträge/Vortragsreihe	19	190	5	50
Tagesseminar	3	22	18	137
Kurse (1x wöch.)	303	8497	667	19343
Mehrtagesseminar	1	31	25	775
Wochenseminar (40 Ustd.)	7	280	21	840
Wochenendseminar	12	228	46	874
feste Kreise (4 Ustd.)	33	–	153	–
Lehrgang Vollzeit	0	0	7	9506
Lehrgang Berufsbegl.	8	–	18	–
Bildungsurlaub	0	0	20	640
Studienreisen/ Exkursionen	12	288	16	400
nicht entscheidbar/ ohne Angaben	27		11	
Gesamt	609	10190	1521	34881

Die Angebote werden in einer Vielzahl verschiedener Veranstaltungsformen konzipiert.

In der obigen Tabelle ist zum einen der Anstieg der geplanten Veranstaltungen zu erkennen und zum anderen ein deutlicher Trend hin zu längeren Veranstaltungsformen. Unter Zugrundelegung von Durchschnittswerten, wie sie in der Bremer Analyse (vgl. Körber u.a. 1995, S. 75) ermittelt wurden, ist hier eine Aufrechnung der Unterrichtsstunden vorgenommen worden.

Obwohl nicht für alle Veranstaltungsformen Durchschnittswerte vorhanden sind, zeigt sich die hohe Steigerung der Unterrichtsstunden, die insgesamt mehr als verdreifacht wurden. Dadurch wird der erhöhte Planungsaufwand, der mit der Erhöhung der Angebote einhergeht, besonders sichtbar.

Dass mehr Langzeitveranstaltungen angeboten werden, deutet gleichzeitig auf Optimierungsbestrebungen und auf ein Haushalten mit Planungsressourcen für Kurzzeitveranstaltungen, was sicherlich auch vor dem Hintergrund der seit den 80er Jahren stagnierenden Finanzausschüsse zu verstehen ist. Auch werden die Planungsmechanismen mit der Zuschussgebung in Zusammenhang stehen.

Einzel betrachtet haben sich die Einzelveranstaltungen fast verdreifacht, Vorträge/Vortragsreihen hingegen verringert. Zugenommen haben Tagesseminare (versechsfacht), diese scheinen sukzessiv die Vortragsform abzulösen. Kurse wurden mehr als verdoppelt, Mehrtagesseminare von 1 Veranstaltung auf 25 erhöht. Letztere wurden offensichtlich stark forciert und als neue mittelfristige Veranstaltungsform für eine höhere Vielfältigkeit aufgenommen. Wochenseminare wurden verdreifacht, Wochenendseminare vervierfacht und feste Kreise mehr als vervierfacht.

Es ist insgesamt festzustellen, dass die Vielfalt der Veranstaltungsformen zugenommen hat. Längere Veranstaltungsformen lösen die kürzeren ab. Damit sind neue Formen von Lern- und Konzentrationsmöglichkeiten für Bildung entwickelt worden und stehen als Angebote für eine intensivere Beschäftigung mit Themen zur Verfügung. Es muss jedoch eine nach wie vor große Rolle der Einzelveranstaltungen im Angebot festgestellt werden, die eine geringe Lernintensität mit sich bringen. Der klassische Vortragsstil wird weiterhin zu einem großen Teil praktiziert. Eine Vielfalt an methodischen Arrangements steht dem entgegen.

Des Weiteren werden 1996 sieben Vollzeitlehrgänge angeboten, wobei sechs im Dienstleistungsbereich angesiedelt sind. Man könnte daraus schließen, dass hier im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes und in enger Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Angebote gemacht wurden.

Die berufsbegleitenden Lehrgänge haben sich von 8 auf 18 erhöht, davon werden 10 im Bereich Kaufmännische/verwaltende Berufe angeboten. Interessant wäre hier, ob

es sich um Formen des Outsourcing für Firmen handelt und ob so finanzabsichernde Quellen in Form von Auftragsarbeiten erschlossen werden können.

Entgegen 1986 werden 1996 20 Veranstaltungen als Bildungsurlaub neu angeboten, davon 12 im FB EDV-Grundbildung. Da diese Veranstaltungsform zunehmend in die Diskussion geraten ist und bei den vielfältigen Problemlagen, die eine Inanspruchnahme des Bildungsurlaubs in Frage stellen, überrascht es nicht, dass diese 12 Veranstaltungen berufsqualifizierenden Charakter haben. Dafür kann eine Teilnahme höchstwahrscheinlich eher mit dem Arbeitgeber verhandelt werden.

Studienreisen/Exkursionen haben ebenfalls eine leichte Erhöhung zu verzeichnen.

### 5.5.1.7 Veränderungen im Gesamtprofil und Akzentsetzungen im Planungshandeln

Bei dieser Bildungseinrichtung handelt es sich um einen Anbieter, der seine Angebote breit gefächert hat. Es lässt sich eine Erweiterung der profilbildenden Fachbereiche konstatieren; 1986 konzentrierten sich die Angebote auf die FB Kulturelle Bildung und Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie. Die letzteren beiden wurden als Profilträger beibehalten, was auf Kontinuität schließen lässt, und gleichzeitig durch weitere Fachbereiche ergänzt.

Der stark angewachsene FB Gesundheit bildet 1996 die Angebotsspitze und hat das Profil damit auch am Trend ausgerichtet, über dessen Kontinuität sich noch nichts aussagen lässt. Als profilstützende FB wurden die Gruppenorientierte soziale Bildung und die EDV-Grundbildung entwickelt, die der Institution den Charakter einer Allround-Einrichtung verleihen.

Spezifisch religiöse Themen gliedern sich in den Angebotskanon ein und sind explizit an den nach wie vor hohen Veranstaltungszahlen zum Thema Christliche Religionen zu erkennen. Es wird in autonomer Weise versucht, am katholischen Angebotspektrum als einer Planungsprämisse festzuhalten.

Man scheint gleichzeitig auf der Suche nach einer spezifischen ausbalancierten Position zwischen Träger und eigenen Konzeptionsvorstellungen zu sein. Diese Konzeption ist dadurch gekennzeichnet, dass die PlanerInnen ein breites Angebotsspektrum zur Verfügung stellen. Gleichzeitig wird an den originären Themen festgehalten, während man sich an den gesellschaftlichen Veränderungen, dem Bedarf und den Bedürfnissen und den regionalen Gegebenheiten orientiert.

Es wird vom Selbstbild her vermittelt, dass man kontinuierlich Angebote zur christlich-religiösen Orientierung machen möchte, sich thematisch gesehen zunehmend in einer lebensweltabstützenden Funktion sieht und Handlungsorientierung bieten möchte für die Bewältigung vielschichtiger gesellschaftlicher Problemlagen.

Wie sich an den Wissensstrukturen und auch an den Veranstaltungsformen zeigt, wird das jedoch noch nicht konsequent durchgehalten. Die Ablösung von der traditionellen reinen Fachsystematik und die Entwicklung neuer, mittel- und längerfristiger Veranstaltungsformen scheinen ein mühsamer sukzessiver Prozess zu sein. So wird es zukünftig darum gehen, integrierende stärker alltagserfahrungsbezogene Wissensstrukturen konzeptionell zu verankern und mit vielfältigeren Veranstaltungsformen zu koppeln und zu entwickeln, die auf eine stärkere Aktivierung des Individuums setzen.

Tendenziell ist man bestrebt, auch breitere Bevölkerungsschichten zu erreichen. Verschiedene Zielgruppen sollen angesprochen werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Frauen, den Senioren/Älteren und Eltern. Die letzteren beiden finden hier im Gegensatz zu anderen Trägern eine höhere Berücksichtigung. Zielgruppenspezifische Angebote sind prozentual konstant geblieben und als Planungskategorie etabliert. Es werden Ambivalenzen sichtbar, von der Programmstruktur her die treue Teilnehmerschaft der Frauen zu bedienen und gleichzeitig die anderen Zielgruppen für ein verändertes Profilbild heranzuziehen.

Dem Bildungsmanagement und in der Umsetzung den ProgrammplanerInnen ging es bei der Profilbildung um eine Erweiterung der Fachbereiche, um ein reichhaltiges Themenangebot zur Befriedigung breiter Bedarfe und Bedürfnisse bei gleichzeitiger Pflege und Entwicklung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen. Die Entwicklung der Angebotsplanung ist in der Tendenz ausgerichtet an der gegenwärtigen Nachfrage und an Trends. Das ergibt eine Mischung durchscheinender Planungsprämissen, die auf die Erhaltung der profilgebenden Themen setzen bei gleichzeitiger flexibler seismographischer Erschließung und Integration neuer Themen. Die Zunahme langfristiger Veranstaltungen deutet auch darauf, dass Planungsoptimierungen angestrebt werden, da dann der Aufwand geringer ausfällt.

### 5.5.2 Größenordnung der Institution EEB – X1 nach dem Angebotsvolumen

Bei der Institution EEB – X1 handelt es sich um einen großen Anbieter. Während es sich 1986 mit der Konzentration auf die politische Bildung und die allgemeine Bildung eindeutig um einen Mehr-Sparten-Betrieb handelte, kann man 1996 fast von einem Allround-Anbieter sprechen, der mit dem zusätzlichen Angebot im FB EDV-Grundbildung den Lernbereich der beruflichen Bildung mit abdeckt. Allerdings sind darunter nur 9 Fachbereiche, deren Angebote über die Zahl 5 hinausreichen. Bedingung für einen Allround-Anbieter wären nach der Bremer Analyse (vgl. Körber u.a. 1995, S. 43ff.) 11 FB, die mehr als 5 Veranstaltungen anbieten, so dass man auch 1996 von einem Mehr-Sparten-Anbieter sprechen muss.

Das Angebot bestand 1986 in 444 und 1996 in 766 Angeboten, d.h., das Angebotsvolumen ist um 73% erhöht worden. Es hat keine Erhöhung der Fachbereichsanzahl ge-

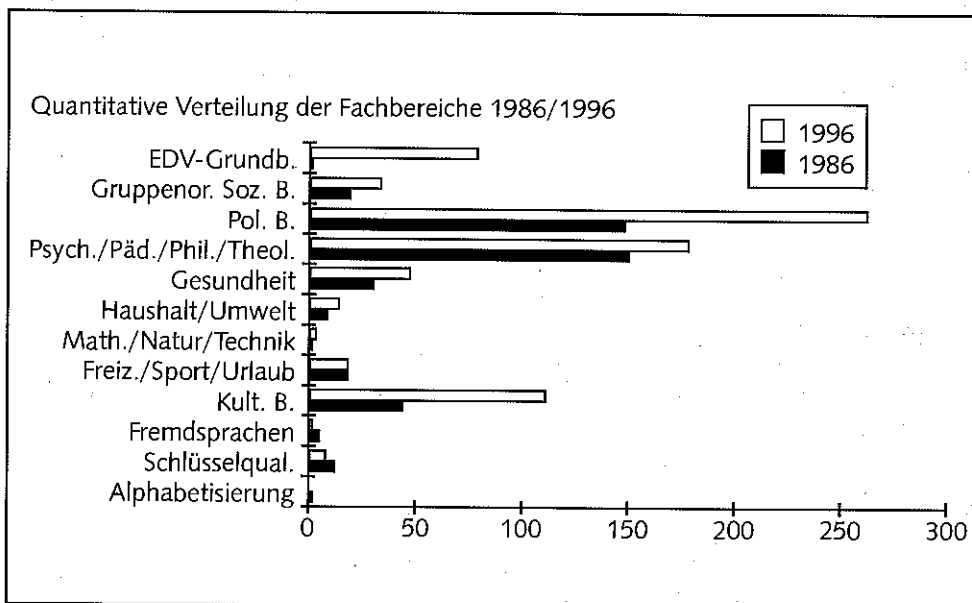
geben. 1986 gab es 12 FB und 1996 11 FB. Dabei ist der FB Alphabetisierung weggefallen, der 1986 nur eine Veranstaltung ausmachte.

Die Erhöhung der Veranstaltungszahlen sieht folgendermaßen aus: Angebote zu Haushalt/Umwelt haben sich nicht ganz um die Hälfte erhöht (9 – 14), im FB Gesundheit wurde das Angebot um etwas mehr als die Hälfte erhöht (31 – 48), in der Politischen Bildung um ca. 75% (150 – 265), ebenso in der Gruppenorientierten sozialen Bildung (20 – 35). Die Angebote in der EDV-Grundbildung haben sich vierzigfacht, es hat eine Erhöhung von 2 auf 81 Angebote gegeben. Die Angebote im FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie wurden um ca. 1/4 erhöht (152 – 181). Jedoch hat sich der Anteil am Gesamtprogramm von 34% auf 24% verringert.

Verringert haben sich auch die Veranstaltungszahlen zu Schlüsselqualifikationen (12 – 8). Freizeit/Sport/Urlaub halten sich konstant auf einem Niveau von 18 Veranstaltungen.

Fremdsprachen machten 1986 mit 4 Veranstaltungen wie auch 1996 mit einer Veranstaltung einen geringen Anteil aus. Offensichtlich will man auf diesen Bereich ganz verzichten. Eine geringe Bedeutung hat auch der Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technik mit einer bzw. in 1996 mit drei Veranstaltungen.

### 5.5.2.1 Profil der Institution



### 5.5.2.2 Rangplätze der profilbildenden Fachbereiche nach dem Veranstaltungsvolumen<sup>20</sup>

Rang	FB 1986	FB 1996
1	Psych./Päd./Phil./Theol.	Politische Bildung
2	Politische Bildung	Psych./Päd./Phil./Theol.
3	Kulturelle Bildung	Kulturelle Bildung
4	Gesundheit	EDV-Grundbildung
5	Gruppenorient. soziale Bildung	Gesundheit

Im Profil der Institution hat es leichte Verschiebungen gegeben. Während es sich 1986 mit jeweils 34% auf die FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie und Politische Bildung konzentrierte, ist Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie 1996 auf den 2. Rang abgesunken mit nur noch 24% des Angebotsvolumens. Dafür ist die Politische Bildung auf Rang 1 gestiegen und beträgt unverändert 34%.

Die Kulturelle Bildung hält sich konstant auf Rang 3, jedoch hat sich ihr Anteil am Gesamtvolumen von 10% auf 15% erhöht.

Der Gesundheitsbereich ist von Rang 4 auf Rang 5 abgefallen mit einer leichten Anteilveränderung von 7% auf 6%. Entgegen der allgemeinen Entwicklung wurde das Angebotsvolumen dieses Bereiches nicht ausgebaut.

Die EDV-Grundbildung, die 1986 kaum vertreten war, nimmt 1996 einen Anteil von 10% ein und rückt auf Rang 4. Die Gruppenorientierte soziale Bildung stellt ein Kontinuum dar mit jeweils 4% Anteil am Angebotsvolumen.

Der Schwerpunkt der Politischen Bildung und der Kulturellen Bildung wurde ausgebaut, worin sich eine deutliche Kontinuität ausdrückt. Dass die Politische Bildung einen solchen Ausbau erfahren hat, kann mit dem öffentlichen Finanzierungsmodus zusammenhängen, der für diesen Bereich eine besondere Förderung vorsieht.

Die Erhöhung der EDV-Grundbildung deutet auf eine Nachfrageorientierung im Planungshandeln hin.

### 5.5.2.3 Verteilung von Themenbereichen profiltragender Fachbereiche

Politische Bildung	1986	1996
Themenbereich		
Gesellschaft/Soziologie	19	33
Geschlechterverhältnis	9	28
Geschichte	2	33

<sup>20</sup> Die in den folgenden Tabellen aufgeführten Themenbereiche sind eine Auswahl der am stärksten vertretenen Themenbereiche nach Veranstaltungszahlen.

Zeitgeschichte	8	21
Menschenrechte	17	8
Staat und Volk	9	5
Weltpolitik/Dritte Welt	13	14
Wirtschaft(s)(politik)	6	3
Technikfolgen, -kritik	6	1
Arbeit, Betrieb, Gewerkschaft	0	13
Renten/Krankenversicherung/ Sozialpolitik	2	17
Kirche und Gesellschaft	23	49
Stadt- und Lokalgeschichte	9	15
<b>Veranstaltungen insgesamt</b>	<b>150</b>	<b>265</b>

Die Veranstaltungszahlen zeigen deutlich die Erhöhung der Angebote in diesem profiltragenden Fachbereich, der 1996 die Angebotsspitze ausmacht. Das Themenrepertoire ist sehr breit und beläuft sich für beide Jahrgänge auf konstant 20.

Das Angebot reicht von regionalen Themen über aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen politischer und wirtschaftlicher Relevanz bis hin zu Fragen, die die eigene Handlungsfähigkeit in den sozialen Lebenswelten dieser Gesellschaft betreffen.

Den größten Anteil am Fachbereichsangebot haben die Themen zu Kirche und Gesellschaft, die von 1986 bis 1996 mehr als verdoppelt wurden. Diese machen 1986 15% und 1996 18% des Fachbereichsangebotes aus.

Der Themenbereich Gesellschaft/Soziologie wurde fast verdoppelt, Themen zum Geschlechterverhältnis verdreifacht, ebenso Angebote zur Zeitgeschichte. Historische Themen und solche, die den Arbeitsbereich und die eigene soziale Absicherung betreffen, sind ebenfalls stark erhöht worden.

Es rückt sozusagen das unmittelbar lebensnotwendig Naheliegende ins Spektrum der thematischen Behandlung. Globale Themen und Themen der Gesellschaftskritik, die sich mit Kapitalismus und Moderne auseinandersetzen, haben dagegen einen Rückgang zu verzeichnen; das betrifft Themen wie Staat und Volk, Technikfolgen und -kritik, Menschenrechte und ökologische Wissenschaft/Ethik.

Existentielle Fragen, die sich eng an den sozialen Strukturen und Bedürfnissen der Bevölkerung orientieren, bestimmen die Entwicklung der Angebotsplanung, während man aber auch die anderen Angebote aufrechterhält. Dass die gegenwärtigen Diskussionen zu sozialen Umstrukturierungen aufgenommen werden, zeigt die Erhöhung der Veranstaltungen zu Renten/Krankenversicherung/Sozialpolitik.

Die Erhöhung der Angebote zur Stadt- und Lokalgeschichte zeigt weiterhin, dass auch die regionalen Gegebenheiten eine Orientierungsprämisse des Planungshandelns darstellen.

Interessant ist in diesem Fachbereich, dass das Geschlechterverhältnis zunehmend als politische Kategorie behandelt wird und in den Blickpunkt gerät. 1996 werden 8 der 28

Ankündigungen für Frauen ausgeschrieben. Das deutet darauf, dass das Geschlechterverhältnis zunehmend in einen gesellschaftlichen Rahmen eingeordnet wird und als Politikum einen emanzipatorischen Fokus in einem halböffentlichen Raum erhält. Dass nur 29% der Ankündigungen geschlechtsspezifisch ausgeschrieben werden, lässt darauf schließen, dass diese Themen gemischtgeschlechtlich diskutiert werden sollen für ein verändertes Rollenverständnis im gesellschaftlichen Kontext. 80% dieser Angebote werden als Einzelveranstaltungen ausgeschrieben. Das deutet darauf, dass keine grundständige und umfassende Auseinandersetzung vorgesehen ist, vielmehr eine Diskussion dieses Themas auf einer breiteren Grundlage.

Insgesamt wird Politische Bildung hauptsächlich in kurzen Veranstaltungsformen angeboten; 1986 werden 79% als Einzelveranstaltungen ausgeschrieben und 17% als Kurse. Dieser Trend verstärkt sich 1996; es werden 85% Einzelveranstaltungen, 3% Vorträge und nur 5% Kurse angeboten.

Als Hauptteilnehmerschaft wird hier die informierte Mittelschicht angesprochen, die sukzessiv mit den relevanten Informationen zur gesellschaftlichen Situation versorgt werden soll. Es werden Angebote zur eigenen sozialen Versorgung und ein Forum zur Diskussion und kurzfristigen Auseinandersetzung geboten. Damit muss sich niemand langfristig auf ein Thema festlegen. Man kann sich bei knappen Zeitressourcen besser organisieren und ist gesellschaftlich „auf dem Laufenden“.

Auch hier offenbart sich der Zeitgeist, auf den programmplanerisch reagiert wird. Für den Lernprozess und die didaktische Konzipierung kündigt sich hier die Problemlage mangelnder Lernintensität und die Gefährdung systematischen Lernens an.

Es werden jeweils ca. 90% dieser Veranstaltungen ohne Zielgruppenspezifität für eine offene Teilnehmerschaft ausgeschrieben.

### **Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie**

<b>Themenbereich</b>	<b>1986</b>	<b>1996</b>
Psychologie/Pädagogik	21	38
Identität/Selbsterfahrung/ Beziehungsfragen	10	17
Seelsorge	20	8
Philosophie/Theologie/ Weltanschauung	46	45
Philosophie/Ethik/Moral	5	2
Christliche Religionen	43	57
Nichtchristliche Religionen	4	11
Esoterik/New Age/Sekten	3	3
<b>Veranstaltungen insgesamt</b>	<b>152</b>	<b>181</b>

Die Zahlen für diesen Fachbereich zeigen, dass es eine relative Kontinuität in den Veranstaltungszahlen gibt, dieser Bereich weder wesentlich ausgebaut noch abgebaut

wurde. Für die Bereiche Seelsorge, Philosophie/Ethik/Moral und Philosophie/Theologie/Weltanschauung haben sich die Veranstaltungen verringert. Ansonsten ist für alle Themenbereiche eine leichte Erhöhung zu verzeichnen. Anteilmäßig hat es einige wenige Verschiebungen gegeben.

Den größten Anteil am Fachbereichsprogramm hatte 1986 der Themenbereich Philosophie/Theologie/Weltanschauung mit 30%, gefolgt vom Bereich Christliche Religionen mit 28%. Der Themenbereich Psychologie/Pädagogik machte 14% aus und Seelsorge 13%. Es dominieren auch 1996 die religiös-theologischen Themen, wobei der Bereich Christliche Religionen 31% und Philosophie/Theologie/Weltanschauung 25% des Fachbereichsangebotes ausmachen.

Der deutlichste prozentuale Anstieg ist für die Themen der Psychologie/Pädagogik auf 21% in 1996 und ein deutliches Absinken ist für den Bereich der Seelsorge mit nur noch 4% des Fachbereichsangebotes zu erkennen.

Für die theologisch-religiösen Themen ist thematisch eine Kontinuität zu konstatieren; diese nehmen 56% des Fachbereichsangebotes ein. Auch die Nachfrage nach anderen Religionsrichtungen findet im Programm ihren Niederschlag; die Veranstaltungen für Nichtchristliche Religionen haben sich fast verdreifacht. Anteilmäßig haben sie jedoch mit 6% ein geringes Gewicht.

Gleichzeitig scheint man im Planungshandeln auf die Nachfrage im Themenbereich der Psychologie/Pädagogik und auch der Identität/Selbsterfahrung/Beziehungsfragen zu reagieren und diese Angebote stärker zu integrieren.

Alle Ankündigungen, sowohl 1986 als auch 1996, sind fachsystematisch orientiert und werden auch hier zum größten Teil als Einzelveranstaltungen ausgeschrieben. Es dominiert überwiegend der traditionelle Vortragsstil; integrierte und an persönlichen Lebenslagen und Erfahrungen orientierte differenzierte Veranstaltungsformen, die Optionen für methodische Bearbeitungsweisen lassen, finden wenig Berücksichtigung. Es scheint eine Diskrepanz zwischen den thematischen Entwicklungen und der Stagnation der Veranstaltungsformen zu bestehen.

1986 werden 82% als Einzelveranstaltungen und 11% als Kurse angekündigt, während 1996 77% als Einzelveranstaltungen und 15% als Kurse ausgeschrieben werden. Es ist eine leichte Tendenz zu längeren Veranstaltungen zu verzeichnen, aber es dominieren kürzere Veranstaltungsformen. Dabei handelt es sich demnach überwiegend um traditionell konzipierte Veranstaltungen, in denen theoretisches Wissen vermittelt wird. Alltagsweltliche Themen werden wenig transformiert und ins didaktische Konzept integriert.

Während 1986 41% der Kurse im Themenbereich Philosophie/Theologie/Weltanschauung angeboten werden und nur 24% im Bereich Psychologie/Pädagogik, werden 1996 54% der Kurse im Themenbereich Psychologie/Pädagogik angeboten und nur 14% im Bereich Philosophie/Theologie/Weltanschauung. D.h., es werden tendenziell längerfristige Reflexionsangebote gemacht.

Fragen der Sinnsuche im Glauben treten zurück und erhalten mit der verstärkten Ausschreibung als Einzelveranstaltung mehr einen Einführungscharakter.

Zu einem großen Teil handelt es sich bei den pädagogisch-psychologischen Veranstaltungen um Erziehungsfragen. 1986 richteten sich 38% dieser Angebote an Eltern und 1996 63%. Alltagserfahrungen werden hier intensiver in den Lernprozess integriert, eine spezifische Konzipierung vollzieht sich sukzessiv.

Zielgruppenspezifisch werden insgesamt nur einige wenige Angebote ausgeschrieben; neben der Zielgruppe Eltern werden 1986 drei Angebote und 1996 sechs Angebote für Frauen gemacht. 1986 werden 91% ohne Zielgruppenspezifika angeboten und 1996 81%. Auch hier scheint die informierte Mittelschicht die Hauptteilnehmerschaft auszumachen bzw. wird diese verstärkt angesprochen.

### Kulturelle Bildung

Themenbereich	1986	1996
Kunst/Kulturelle Bildung	4	2
Kunsttheorie/-geschichte	12	21
Musik/Konzerte	0	6
Literatur/Sprache	10	27
Bild. Kunst/Museen/Ausstell.	1	7
Alltags-Sozio-Kultur	0	10
Kreatives Gestalten	5	11
Textiles Gestalten	0	3
Malen/Zeichnen	0	4
Musizieren/Singen	5	4
<b>Veranstaltungen insgesamt</b>	<b>44</b>	<b>112</b>

In der Kulturellen Bildung hat sich besonders das Themenrepertoire erweitert, von 11 Themenbereichen auf 18. Es wurden insgesamt sowohl die kunstbetrachtenden Fachgruppen als auch die Angebote im gestalterischen Bereich erhöht. Der kunstbetrachtende Bereich hat eine 2-fache Erhöhung erfahren und der kreativ-gestalterische Bereich etwas mehr als eine Verdoppelung.

Dabei fällt besonders auf, dass nicht, wie sonst üblich, die Angebote zur Kreativen Gestaltung überwiegen, sondern die Angebote zur Kunstbetrachtung, die sowohl 1986 als auch 1996 eine höhere Veranstaltungszahl haben. 1986 machte dieser Anteil der Veranstaltungen 68% aus und 1996 70%. Es ist damit ein gegenläufiger Trend zu erkennen.

Gleichzeitig hat sich besonders im gestalterischen Bereich das Spektrum erhöht. Viele Themenbereiche sind jetzt mit einer kleinen Anzahl von Veranstaltungen besetzt.

Von den prozentualen Verteilungen her hat es in diesem FB geringfügige Verschiebungen gegeben. Den höchsten Anteil hatten 1986 die klassischen Bildungsangebote im Themenbereich Kunsttheorie/-geschichte mit 27%. Dieser ist zwar auf 19% abgefal-



len, hat aber immer noch einen vergleichsweise überproportionalen Stellenwert, da dieser Bereich allgemein als absinkend eingeschätzt wird.

Dafür ist der Themenbereich Literatur/Sprache mit 24% an die erste Stelle gerückt von ehemals 23%, was einen anhaltend hohen Prozentsatz darstellt mit einem ebenfalls vergleichsweise überproportionalen Stellenwert.

Einen Zuwachs haben auch Angebote der Bildenden Kunst/Museen/Ausstellungen zu verzeichnen (1 – 7). Da es sich hierbei jeweils um Einzelveranstaltungen handelt bzw. in einem Fall um einen Vortrag oder eine Vortragsreihe, ist davon auszugehen, dass es vorrangig um die Vorbereitung, Strukturierung und/oder gemeinsame Begehung von Ausstellungen und Museen geht.

Leicht abgefallen ist der Bereich Kunst/Kulturelle Bildung von vier auf zwei Veranstaltungen, was ohnehin ein geringes quantitatives Angebotsniveau darstellt. Wie auch die Kulturpolitik, zu der es in beiden Jahrgängen keine Angebote gibt, scheint für diesen Bereich kein Interesse und damit keine Nachfrage zu bestehen.

Der Anteil des Themenbereichs Kreatives Gestalten hält sich bei 11% bzw. in 1996 bei 10%. Auffällig ist der Anstieg der Veranstaltungen im Bereich Alltags-Sozio-Kultur auf 10 Veranstaltungen, wofür es vorher keine Angebote gab. Das zeigt, dass bei der zunehmenden Individualisierung ein Bedürfnis besteht, Fragen der persönlichen Verortung in dieser Gesellschaft zu diskutieren und Orientierungsanregungen zu erhalten. Aber auch Themen zu den zunehmenden alltäglichen Belastungen scheinen nach einer kollektiven Behandlung zu verlangen. Dafür wären mittel- und längerfristige Veranstaltungen förderlich.

Alle Veranstaltungen in beiden Jahrgängen sind in einer fachsystematischen Vermittlungsstruktur angelegt und werden mit zunehmender Tendenz als Einzelveranstaltungen angeboten. Auch hier dominiert der traditionelle Vortragsstil für eine kurzfristige Themenbearbeitung.

1986 machte der Anteil der Einzelveranstaltungen 54% und der der Kurse 29% aus, während 1996 der Anteil der Einzelveranstaltungen auf 71% angestiegen und der der Kurse auf 26% abgesunken ist. Die systematische Beschäftigung mit einem Thema steht im Zusammenhang mit der Konzipierung von Einzelveranstaltungen zur kurzen Beschäftigung mit einem kunsttheoretischen Inhalt. Klassische Bildungsinhalte für eine Teilhabe an der bürgerlichen Kultur werden für eine bestimmte fokussierte Teilnehmerschaft zur Verfügung gestellt.

Kurse werden verstärkt für den Bereich des kreativen Gestaltens ausgeschrieben (1986 = 5, 1996 = 11). Weitere vier Veranstaltungen werden 1996 für Malen/Zeichnen als Kurse konzipiert. Auffällig ist, dass bis auf zwei Veranstaltungen alle keine Zielgruppenorientierung haben. Auch Frauen werden für diese Themen nicht gezielt angesprochen. Man orientiert sich überwiegend am traditionellen Bildungsverständnis für eine gebildete Mittelschicht.

Für das Programmplanungshandeln in der Kulturellen Bildung lässt sich feststellen, dass man dieses offensichtlich darauf ausgerichtet hat, ein ausgewogenes vielfältiges Ange-

bot bereitzustellen, um möglichst breite Interessen zu bedienen. Dabei scheint das Angebot auf eine Teilnehmerschaft der gehobenen informierten Mittelschicht zu zielen. Dass zum größten Teil Einzelveranstaltungen angeboten werden, scheint zum einen mit dem geringeren Anteil kreativ-gestaltender Themenbereiche zusammenzuhängen, die mehr Übung und das Probieren von Techniken und Methoden und den Umgang damit verlangen würden; zum anderen scheint es eine Strategie des Planungshandelns zu sein, so viele Kurse wie möglich als Einzelveranstaltungen auszuschreiben, was offensichtlich mit dem Selbstbild, dem Profil und der regionalen Platzierung zu tun hat.

## Gesundheit

Themenbereich	1986	1996
Bewegung/Körpererfahrung	16	3
Gesunde Ernährung/Diät	5	7
Gesundheitserziehung/Prävention	4	16
Entspannung/Meditation	3	14
Erkrankungen/Heilmethoden	0	5
<b>Veranstaltungen insgesamt</b>	<b>31</b>	<b>48</b>

Auffällig in diesem Fachbereich ist die sparsame Erhöhung der Angebotszahlen und die gezielte Auswahl der Themen, die verstärkt angeboten werden.

Das Themenrepertoire im Bereich Gesundheit hat sich von sechs auf sieben erweitert. Zusätzlich zu den oben aufgeführten Themen werden 1986 noch zwei Veranstaltungen zur Krankenpflege/Erste Hilfe angeboten und eine Veranstaltung zu Drogen/Suchtprobleme.

1996 werden im Themenbereich Erkrankungen/Heilmethoden fünf Angebote gemacht, womit seismographisch auf die gesellschaftlichen Entwicklungen reagiert wird. Im Themenbereich Psychosomatik/-therapie werden ebenfalls zwei Angebote gemacht. Da diese Angebote alle einer Fachsystematik folgen, keine Zielgruppenorientierung haben und zudem Einzelveranstaltungen sind, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um Informationsveranstaltungen über Methoden und Anwendungsgebiete handelt und diese eher einen allgemeinen Einführungscharakter haben. Es geht hier jeweils um kurzzeitige systematische Überblicksangebote.

1986 konzentrierte sich das Angebot besonders auf den Themenbereich Bewegung/Körpererfahrung mit 52% des Fachbereichsangebotes. Davon richtete sich ein Angebot an die Zielgruppe Frauen und acht Angebote an Senioren/Ältere. Diese Themen sind stark verringert worden und machen 1996 nur noch knapp 6% des Fachbereichsangebotes aus. Die höchste Zahl an Angeboten wird mit 33% im Bereich Gesundheitserziehung/Prävention gemacht. Ebenfalls angestiegen sind die Angebote zu Entspannung/Meditation auf 29%.

Es werden auch in diesem Fachbereich nur wenige Zielgruppenangebote gemacht. 1986 richteten sich nur 11 Angebote an Zielgruppen, davon 9 an Senioren/Ältere und zwei an Frauen. Prozentual gesehen machen diese 35% aller Gesundheitsangebote aus.

1996 beträgt die Anzahl der zielgruppenspezifischen Angebote in diesem FB ebenfalls 11, was aber nur noch einen prozentualen Anteil von 22% ausmacht. Es sind 1996 keine frauenspezifischen Angebote mehr ausgeschrieben, 8 richteten sich an Senioren/Ältere, 2 Angebote an Eltern und 1 weiteres an Männer.

Die Ankündigungen werden also zunehmend ohne Zielgruppenspezifika ausgeschrieben. Wenn, dann richten sie sich verstärkt an Senioren/Ältere; für Frauen wird keine explizite Programmplanung mehr vorgenommen. Dabei gibt es thematische Unterschiede zwischen der Zielgruppenansprache von 1986 und 1996: 1986 konzentrierte sie sich für Senioren/Ältere auf den Themenbereich Bewegung/Körpererfahrung; es ist hier davon auszugehen, dass es sich vorrangig um sportliche Veranstaltungen handelt, die der Beweglichkeit und der körperlichen Fitness dienen.

Die Angebote an Senioren/Ältere in 1996 konzentrieren sich auf den Bereich der Gesundheitserziehung/Prävention, was mehr auf eine ganzheitliche Vorsorge zielt, indem sie als einmalige systematische Informationsveranstaltungen konzipiert werden.

Die Veranstaltungen zu Entspannung/Meditation werden zum größten Teil als Gemischtkurse ausgeschrieben. Hier wird es darum gehen, gezielt Methoden zur geistigen und körperlichen Fitness anzubieten, um die Abwehrkräfte gegen Stress zu stärken und sich rundum gesund zu halten.

Wie sich an diesem Fachbereich zeigt, zielt das Planungshandeln auf Kontinuität und ist weniger auf die Aufnahme von Trends orientiert. Bestimmte Angebote werden seismographisch ausgelotet und ausgewogen in die Programmstruktur integriert. Andersherum ist an dieser Stelle zu fragen, ob die Zielgruppenentwicklungen ausreichend im Blick sind und genügend Berücksichtigung gefunden haben.

Auffällig sind wiederum die hohe Anzahl von Einzelveranstaltungen und die fachsystematische Konzipierung, was darauf aufmerksam macht, dass kein sukzessiver Lernprozess und keine Reflexionsangebote vorgesehen sind. Für Programmplanungshandeln bedeutet das auch einen hohen Planungsaufwand.

#### 5.5.2.4 Zielgruppen und Zielgruppenverteilungen

Zielgruppen	1986	1996
Frauen	23	25
Senioren/Ältere	15	29
Eltern	10	33
Männer	3	5
Ausländer	1	1

Aussiedler	1	3
Junge Erwachsene	0	1
Sonstige	0	2
<b>Gesamt</b>	<b>53</b>	<b>99</b>

Es werden insgesamt wenige Ankündigungen mit einer Zielgruppenorientierung ausgeschrieben. Es hat zwar fast eine Verdoppelung der zielgruppenspezifischen Angebote gegeben, jedoch hat sich der prozentuale Anteil nicht maßgeblich verändert (12% – 13%). Zielgruppe ist in dieser Institution keine dominierende Planungskategorie, sondern es erfolgt wiederum eine Orientierung an der informierten Mittelschicht.

Bei den vorhandenen Zielgruppenangeboten hat es leichte Verschiebungen gegeben: Machten die frauenspezifischen Angebote 1986 43% aller Zielgruppenangebote aus, so beträgt ihr Anteil 1996 bei fast gleicher Anzahl nur noch 25%.

Dabei sind diese Zielgruppenangebote für Frauen in beiden Jahrgängen in der Politischen Bildung und in der Gruppenorientierten sozialen Bildung angesiedelt. Während die frauenspezifischen Angebote in der Gruppenorientierten sozialen Bildung abgesunken sind (16 – 5), sind die Angebote in der Politischen Bildung angestiegen (5 – 12). Diese Entwicklung hängt offensichtlich mit der Behandlung des Geschlechteraspektes als Lerngegenstand in der Politischen Bildung zusammen.

Die Behandlung des Geschlechterverhältnisses bekommt insgesamt einen öffentlichen Raum. Es wird die Möglichkeit einer breiteren Diskussion gegeben, und zwar in einem gemischtgeschlechtlichen Setting. Allerdings gibt es aufgrund der kurzen Veranstaltungsformen keine Vertiefungsmöglichkeiten.

Einhergehend mit der Erhöhung der Veranstaltungszahlen im FB Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie im Themenbereich Psychologie/Pädagogik hat sich besonders die anteilmäßige Zielgruppenansprache an Eltern erhöht (19% – 33%). Diese Zielgruppe scheint im Rahmen von Familienförderung mit der Unterstützung in Erziehungsfragen besonders ins Augenmerk genommen zu werden.

Wenn bei dieser geringen Zielgruppenansprache überhaupt von einem Fokus gesprochen werden kann, dann hat er sich auf diese Zielgruppe verschoben.

Die Anzahl der Angebote an Senioren/Ältere hat sich fast verdoppelt, der prozentuale Anteil ist konstant geblieben (28% – 29%). Angebote für diese Zielgruppe gibt es in beiden Jahrgängen besonders in der Gesundheitsbildung und der Gruppenorientierten sozialen Bildung. Letztere macht fast 1/4 der Zielgruppenangebote aus.

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, werden andere Zielgruppen fast nicht angesprochen.

### 5.5.2.5 Wissensstrukturen

#### Wissensstrukturen 1986 1996

Fachsystematik	444	685
Tätigkeitsorientiert/ Qualifizierungsangebote	0	83
Lebenshilfe/Alltagsorientierung	0	0
Selbsthilfe/Gesprächskreise	0	0

Alle Angebote in 1986 und 89% aller Veranstaltungen in 1996 stellen systematische Angebote für ein Fachwissen dar. Die Dominanz fachsystematischer Angebote steht in engem Zusammenhang mit der überwiegenden Mehrheit von Einzelveranstaltungen. Ein breites Spektrum an Wissensanteilen wird in der klassischen Form des Vortrages für die Mittelschicht bereitgestellt. Diese spezifische Teilnehmerschaft hat die Möglichkeit, „dosierte“ Bildungsanteile zu genießen. Eine traditionelle Typik von bürgerlicher Gemeinschaft wird dadurch gefördert.

Die Erhöhung der Tätigkeitsorientierung und der Qualifizierungsangebote geht auf die Anzahl der Kurse in der EDV-Grundbildung zurück, die 1996 mit 81 Veranstaltungen vertreten ist. Jedoch stellen diese qualifizierungsorientierten Wissensanteile eher eine Abweichung vom Profil und vom Selbstverständnis der Institution dar.

Hinzu kommt, dass wenige Zielgruppenangebote mit spezifischen Lernarrangements für eine systematische Gegenstandsbearbeitung und damit für systematisches Lernen konzipiert werden.

Die Angebote setzen vorab auf ein hohes Allgemeinwissen, eine umfangreiche politische Informiertheit und eine schnelle Erfassung gesellschaftlicher Veränderungen auf allen Ebenen und deren Transformation in Weiterbildungsangebote.

### 5.5.2.6 Entwicklung der Veranstaltungsformen

Veranstaltungsform	1986	Unterrichtsstd. 1986	1996	Unterrichtsstd. 1996
Einzelveranstaltungen	326	1304	534	2136
Vorträge/Vortragsreihe	6	60	13	130
Tagesseminare	10	80	15	120
Kurse (1x wöch.)	86	2494	160	4640
Mehrtagesseminar	9	279	1	31
Wochenseminar	0	0	5	200

Wochenendseminar	3	57	12	228
festе Kreise	0	0	1	–
Lehrgang Vollzeit	0	0	0	0
Lehrgang Berufsbegl.	0	0	0	0
Bildungsurlaub	0	0	14	448
Studienreisen/ Exkursionen	4	96	10	240
Sonstiges	0	0	3	–
<b>Gesamt</b>	<b>444</b>	<b>4370</b>	<b>768</b>	<b>8173</b>

In dieser Institution dominiert anhaltend die Form der Einzelveranstaltung (74% – 70% aller Veranstaltungsformen); diese haben sich nach den Veranstaltungszahlen um 63% erhöht. Es wurden, außer bei Mehrtagesseminaren, alle angebotenen Veranstaltungsformen erhöht. Die mittelfristigen Formen wie Tagesseminare, Mehrtagesseminare und auch Wochenendseminare werden wenig kultiviert.

Vorträge/Vortragsreihen haben sich verdoppelt und Studienreisen/Exkursionen um das 2 1/2-fache erhöht. Wochenseminare werden 1996 nur in geringer Anzahl angeboten; zum Bildungsurlaub gibt es 14 Veranstaltungen.

Kurse wurden fast verdoppelt. Der Kurs ist jedoch die einzige längere Veranstaltungsform, die zugenommen hat. Zurückzuführen ist diese Entwicklung auf die Erhöhung der Angebote der EDV-Grundbildung. Insgesamt ist festzustellen, dass das Spektrum der Veranstaltungsformen begrenzt ist.

Von den Fachbereichen her nimmt die Politische Bildung 1986 mit 36% und 1996 mit 42% den größten Anteil der Einzelveranstaltungen ein. D.h., der größte Anteil dieser Veranstaltungsform wird in dem Fachbereich angeboten, der die Profilschärfe ausmacht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die klassische Form des Vortragsstils in dieser Einrichtung vorherrscht und anhaltend kultiviert wurde. Entwicklungen, wie die Ablösung durch mittelfristige Veranstaltungen, die eine höhere Lernintensität und vielfältigere Arbeitsformen ermöglichen, wurden nur am Rande aufgenommen. Diese haben aber keinen Einfluss auf die Profilentwicklung gehabt.

### 5.5.2.7 Veränderungen im Gesamtprofil und Akzentsetzungen im Planungshandeln

Bei dieser Bildungseinrichtung handelt es sich um einen gut ausgebauten Mehr-Sparten-Anbieter, dessen Angebote sich auf die allgemeine und politische Bil-

dung konzentrieren. Von anhaltender Wichtigkeit sind die Fachbereiche Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie und die Politische Bildung, die als Profilträger fungieren und 1996 um den Bereich der Kulturellen Bildung als profiltragenden FB erweitert wurden.

Der Lernbereich der beruflichen Bildung wurde mit der EDV-Grundbildung ansatzweise entwickelt.

Diese Einrichtung ist gekennzeichnet durch eine relativ hohe Kontinuität im Profil, d.h. in den Fachbereichen, den Themenbereichen und der Ansprache der TeilnehmerInnen.

Die kirchliche Ausrichtung ist thematisch an der anhaltend hohen Angebotszahl im Themenbereich Philosophie/Theologie/Weltanschauung, Kirche und Gesellschaft und Christliche Religionen zu erkennen. Es wird dem Bedürfnis nach christlicher Orientierung nachgekommen.

Dass Angebote für Seelsorge abnehmen, deutet darauf, dass man die eigene Aufgabe und das eigene Selbstverständnis jenseits von rein kirchlichen Aufgaben sieht und sucht.

Besonders ausgebaut wurden in dieser Institution die FB Politische Bildung und Kulturelle Bildung, worin sich zum einen der Akzent einer deutlichen politischen Position, verbunden mit einem aufklärerischen Anspruch, zeigt und zum anderen die zunehmende Wahrnehmung einer Handlungsorientierung gebenden Funktion in Form von strukturierten Wissensanteilen für die einzelnen Lebensbereiche.

Es wird versucht, in der Tradition Evangelischer Erwachsenenbildung zu bleiben; an einem bestimmten Konzept von Gemeinschaft wird festgehalten. Die klassischen theorieorientierten Bildungsangebote finden in traditionellem Vortragsstil statt. Es geht insgesamt weniger um die Integration von Alltagserfahrungen und um identitätsstabilisierende Angebote.

Betrachtet man diese Angebote unter dem Aspekt des Planungshandelns, so wird auf Kontinuität und thematische Balance gesetzt. Angestrebt wird ein thematisch vielfältiges Programm. Gleichzeitig ist durch das Festhalten an Einzelveranstaltungen der Planungsaufwand besonders hoch.

Die Teilnehmerschaft der informierten Mittelschicht wird systematisch fokussiert. Auf deren Bedarfe und Bedürfnisse wird in der Angebotsentwicklung reagiert; diese scheinen das Planungshandeln zu bestimmen. Andere soziale Gruppen und Schichten finden keine Berücksichtigung.

### 5.5.3 Vergleichende Betrachtung der Profile und des Planungshandelns

Abschließend soll es darum gehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede kurz zusammenzufassen.

Zur Analyse lagen die Programme zweier unterschiedlich großer Bildungseinrichtungen vor, mit unterschiedlicher Fachbereichszahl und aus unterschiedlichen Regio-

nen. Diese haben unterschiedliche Entwicklungen genommen. Auch wenn es sich nur um einen Ausschnitt handelt, werden einige gemeinsame und unterschiedliche Planungsstrategien sichtbar.

#### 5.5.3.1 Profilbildende Akzentsetzungen

In beiden Einrichtungen lagen 1986 in unterschiedlicher Rangfolge die vier gleichen Fachbereiche an vorderer Stelle: Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie, Politische Bildung, Kulturelle Bildung und Gesundheit. Der Angebotskanon hat also eine gemeinsame Ausgangsbasis. Die KEB – X2 hat, ausgehend von den beiden profiltragenden FB Kulturelle Bildung und Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie eine breite Profilstreuung vorgenommen, indem sie den Trendbereich Gesundheitsbildung und abstützend die EDV-Grundbildung und die Gruppenorientierte soziale Bildung entwickelt hat. Die Strategie der Programmplanung scheint hier die der Profilstreuung unter Beibehaltung einer kontinuierlichen Basis zu sein bei gleichzeitiger Erhöhung der Veranstaltungszahlen.

Die EEB – X1 hat ebenfalls Erweiterungen vorgenommen, indem vorrangig die profilbildenden Sektoren Politische Bildung, der Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie und Kulturelle Bildung entwickelt wurden. Als Trendbereich wurde abstützend die EDV-Grundbildung hinzugenommen. Die Entwicklung hat hier mehr den Charakter einer Profilkonsolidierung.

Gemeinsam ist beiden Einrichtungen, dass sie die EDV-Grundbildung als profilabstützenden Bereich entwickelt haben.

Beide Bildungseinrichtungen sind bestrebt, an den religiös-theologischen Themen festzuhalten, um ihr Selbstbild zu transportieren und Potentiale für religiöse Sinnfragen aufrechtzuerhalten. In der evangelischen Einrichtung wird diese Thematik zunehmend unter politischem Akzent und unter der Fragestellung der Rolle der Kirche in der Gesellschaft betrachtet.

#### 5.5.3.2 Angebotsentwicklungen und Planungshandeln

Die Angebotsentwicklungen in beiden Bildungseinrichtungen gestalten sich auf einem hohen Niveau. Betrachtet man einzelne Themenbereiche vergleichend, lässt sich bei der katholischen Einrichtung eine stärkere Hinwendung zu lebensweltlich abstützenden Angeboten beobachten und bei der evangelischen Einrichtung eine stärkere Hinwendung zu Angeboten, die wissenschaftlich überblicksartige Orientierungen für die kritische Problematisierung von Lebenslagen und gesellschaftlichen Entwicklungen gewährleisten sollen. Dies wird bei beiden Einrichtungen sichtbar, wenn Themenentwicklungen, Zielgruppen, Veranstaltungsformen und die konzipierten Wissensstrukturen in einen Zusammenhang gestellt werden.

Die Programmplanungsstrategie in der katholischen Einrichtung besteht in der Konzipierung eines breiten umfangreichen Angebotes unter Zugrundelegung einer breiten Profilbasis, in der Aufrechterhaltung der originären Angebotsthemen bei gleichzeitiger

Antizipation und Transformation von Trends. Geplant wird entlang der Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmerschaft in dieser Region unter der Fokussierung der Angebotsentwicklung für bestimmte Zielgruppen.

Die traditionellen fachsystematischen Angebote werden sukzessiv angereichert durch integrierte Konzepte, die die Aufnahme von Alltagserfahrungen ermöglichen, die sich an den sozialen Lebensbedingungen orientieren und eine methodische Vielfalt zulassen. Es wird zukünftig darum gehen, den Vortragsstil abzulösen und neue Koppelungsmöglichkeiten von Veranstaltungsformen, Arbeits- und Wissensformen zu entwickeln.

Thematisch macht sich in der katholischen Einrichtung die Tendenz der Lebensweltabstützung an folgenden Entwicklungen fest, die als Verschiebungen innerhalb der Fachbereiche beschrieben wurden: Das Absinken der religiös-theologischen Themen und auch der weltanschaulichen Themen geht mit einer Erhöhung der Veranstaltungen im Themenbereich Identität/Selbsterfahrung/Beziehungsfragen einher. Angebotsschübe sind für die Themen der Bewegung/Körpererfahrung und der Gruppenorientierten sozialen Bildung zu verzeichnen. Angeboten werden letztere zunehmend in der Form von Selbsthilfe und Gesprächskreisen, d.h., es wird ein Ort zur reflexiven Bewältigung von Problemlagen im Alltag und Beruf geschaffen.

Zunehmend fokussiert werden die Bewältigung von Alltagsfragen, das Berufsleben, Diskriminierung und persönliche Probleme. Die Konsequenzen gesellschaftlich erzeugter Problemlagen werden als Themen aufgegriffen. Wie sich an den Zielgruppenorientierungen zeigt, erhalten nicht geförderte und nicht ausreichend beachtete Personengruppen einen Raum.

Gleichzeitig können diese lebensweltabstützenden Angebote auch als eine neue Form interpretiert werden, christlich-religiöse Orientierungen zu geben.

Als Programmplanungsprämisse für die evangelische Einrichtung kann allseitige Informiertheit, Orientierung über gesellschaftliche Entwicklungen für eine informierte Mittelschicht unter dem Primat der Vermittlung kurzer theoretischer Wissensanteile formuliert werden. Deutlich wird eine hohe Planungsflexibilität für eine sofortige theoretische Transformation gesellschaftlicher Entwicklungen für Vorträge und Diskussionsforen. Die Programmplanung stützt sich auf den traditionellen klassischen Vortragsstil in Kurzzeitveranstaltungen, ohne angepasste neu gekoppelte Wissensstrukturen für eine Vielfalt an Arbeitsformen zu integrieren. Entwicklungen, wie sie in der Volkshochschule verlaufen sind, von Einzelveranstaltungen über Kurse in den 70er Jahren und Tagesseminare in den 90er Jahren, sind hier nicht zu verzeichnen.

Angestrebt wird eine breite wissensorientierte Handlungsbefähigung in persönlichen und gesellschaftlichen Fragen auf allen gesellschaftspolitischen Ebenen mit einer zunehmenden Beachtung der eigenen Existenzabsicherung.

Es wird auf Fragestellungen der individuellen Verortung in der Gesellschaft reagiert, auf Fragen von Erkrankungen und Heilmethoden, die dem Individuum zusätzliche Möglichkeiten der Selbstvorsorge ermöglichen, wie auch zunehmend Themen der Gesundheitserziehung/Prävention angeboten werden, womit Möglichkeiten des Schut-

zes und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Wohlergehen in den Mittelpunkt rücken.

Betrachtet man trotz unterschiedlicher Struktur, Größe und Region die planerischen Facetten, so werden einige markante Unterschiede in den Akzentsetzungen und Planungsstrategien sichtbar. Während in der katholischen Einrichtung in der kulturellen Bildung der kreativ-gestalterische Bereich gefördert wird, sind es in der evangelischen Einrichtung die klassischen Bildungsinhalte und die Themen der sogenannten „Kunstabstrachtung“, die entwickelt werden.

In der katholischen Bildungseinrichtung werden in der Gesundheitsbildung besonders die Themen entwickelt, die mit Selbstbeschäftigung und dem Fithalten von Individuen zur Lebensbewältigung zu tun haben. Die evangelische Einrichtung hingegen erhöht besonders die Themen, die auf Selbstvorsorge und Selbstschutz setzen.

Werden die frauenspezifischen Themen in der KEB – X2 unter individuellen Fragestellungen behandelt, so erhält die Geschlechterthematik in der EEB – X1 einen politischen Fokus.

Hat sich die Zielgruppe als Planungskategorie in der KEB – X2 durchgesetzt, so orientiert sich die Programmplanung in der EEB – X1 schichtspezifisch an einem bestimmten Gemeinschaftsprinzip. Bei beiden Einrichtungen spielen Imageorientierungen eine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sowohl gemeinsame als auch einrichtungsspezifische Planungsprämissen gibt, die hier gleichermaßen zutage getreten sind.

## 5.6 Konsequenzen für das Planungshandeln

Die Analysen ergaben, dass der Handlungsspielraum der professionellen BildungsplanerInnen in den einzelnen Bildungseinrichtungen durchgängig groß ist. Die vielfältigen Auslegungen, die in der verschiedenartigen Angebotsgestaltung zum Ausdruck kommen, belegen dies. Für das Planungshandeln heißt das, dass eigenständige Planungsmöglichkeiten breit ausgeschöpft werden können. Das jeweilige Trägerprofil als Arbeitsgrundlage steht dem nicht im Wege, obwohl es richtungsweisend ist.

Die Zielgruppen haben sich innerhalb des untersuchten Zeitraums erheblich verändert, und zwar bezüglich ihres Sozialstatus, ihrer Kompetenzstruktur und ihrer inhaltlichen Interessen. Veränderungen der Zielgruppen werden üblicherweise ins Planungshandeln aufgenommen.

Zielgruppen sollten jedoch nicht nur Planungskategorie sein, sondern auch nach ihren Entwicklungen befragt werden. Dadurch lassen sich langfristig die Förderprofile beeinflussen.

Frauen sind in vielen Weiterbildungseinrichtungen die größte Klientel. Gerade bei ihnen hat es in den letzten 20 Jahren erhebliche Wandlungen gegeben, z.B. deutliche Anhebung ihres schulischen Bildungsstandes, Vervielfältigung der sozialen Lebensfor-

men, zunehmendes Interesse an höherer beruflicher Qualifizierung, größere Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, aktives Interesse an Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses.

Um die Angebotsgestaltung nah an der Nachfrage zu orientieren, wäre es gut, wenn die professionellen BildungsplanerInnen ihr zugrundeliegendes Frauenbild klären. Zu prüfen wäre, ob z.B. Angebote sich auf Frauen beziehen, die ihren Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder selbstständig bestreiten, gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, ihre berufliche Karriere aktiv planen bzw. bereits gestalten und auch ihre Partnerschaftswünsche erfüllen möchten, oder ob Angebote geplant werden für Frauen, die nach altem Muster in traditionellen Familienzusammenhängen und -abhängigkeiten leben (vgl. Gieseke/Heuer 1995). Letztere Gruppe wird jedoch immer kleiner. Nicht vergessen werden sollte, dass die Vielfalt des Programms besonders für die Förderung von Frauen, die zeitweilig stark in Familienarbeit eingebunden sind, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Heuer 1993). Sie wählen häufig zunächst unspezifische Angebote der allgemeinen Bildung und arbeiten auf diese Weise allmählich genauere Zielorientierungen für ihre weitere Lebensplanung heraus. Der Bereich der allgemeinen Bildung ist hier ein wichtiger „Zubringer“ für alle anderen Fachbereiche der Weiterbildung. Gleichzeitig ist die gezeigte Lernhaltung der Teilnehmerinnen ein Indikator für die Kreation eigenständiger Lernwege; diese Lernhaltung hat für ein Konzept des „lebenslangen Lernens“ grundlegende Bedeutung. Das Planungshandeln in den Institutionen der Weiterbildung kann direkt daran anknüpfen.

Eine zunehmend biographisch orientierte Programmgestaltung prägte über die Zielgruppenorientierung und die Teilnehmerorientierung seit den 70er Jahren das Planungshandeln nachhaltig. Über eine bloße Fachorientierung hinaus wurde die Verknüpfung mit der Lebenswelt der TeilnehmerInnen immer wichtiger. Für dieses komplexere Planungshandeln ist die Überlegung wichtig, in welcher Weise auf Lebenslagen Bezug genommen werden soll. Folgende Angebotstypen lassen sich unterscheiden:

- kompensierende Angebote (für benachteiligte Zielgruppen),
- wertorientierende Angebote (christliche und bürgerliche Kultur pflegen),
- aufklärerische Angebote (politische Bildung als Begleitung von selbstaufklärerischen und handlungsorientierenden Prozessen),
- sozial abstützende Angebote (soziale und berufliche Kompetenzen stärken),
- fördernde Angebote (zukunftsorientierte Entwicklungen und Aktivitäten in beruflichen, politischen oder anderen gesellschaftlichen Feldern aufgreifen).

Kompensierende Angebote sind in der Programmstruktur der kirchlichen Bildungsträger wenig vorhanden; die sozial abstützenden Angebote haben noch ein relativ geringes Veranstaltungsvolumen, sie nehmen aber an Bedeutung zu. Für das Programmplanungshandeln ist es immer wichtiger geworden, auch die Lebenswelt, die Orientierungen und die Perspektiven der Zielgruppen zu kennen und ins didaktische Handeln einzubeziehen.

Angesichts des Wandels der Lebensformen stellt sich für den Bereich der wertorientierenden Bildungsangebote die Frage nach der inhaltlichen Proportionalität solcher Angebote für Männer und Frauen. Geprüft werden sollte, inwieweit noch auf traditionalistische Rollenbilder mit polarisierenden Männer- und Frauenbildern zurückgegriffen wird. Diese enthalten jeweils abgrenzende Interessenorientierungen, statt dass sie umfassende Entfaltungsperspektiven für beide fördern. Männer müssen in ihren Potentialen zur Fürsorglichkeit und zur Übernahme sozialer Verantwortung unterstützt werden, Frauen in ihren Potentialen zur ökonomischen Eigenständigkeit und zur Übernahme politischer Verantwortung.

Häufig konzentrieren sich Bildungskonzepte in der Politischen Bildung auf die Förderung der Fähigkeiten zur Problemanalyse und zur Selbstreflexion. Neben Angeboten zur Stärkung der Erkenntnis- und Problemlösefähigkeiten gibt es noch kaum Angebote zur Entwicklung weitreichender biographischer Perspektiven, die über die aktuelle Lebenssituation hinausweisen. Dazu bietet sich das neue Bildungskonzept der „Eingreifenden Bildung“ an (vgl. Gieseke 1998). Dieses Konzept weist gerade unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Strukturwandels, der in seinen Wirkungen immer auch individuell zu bewältigen ist, neue Wege. Eingreifende Bildung geht davon aus, dass es nicht länger um abgrenzende Interessenorientierung gehen kann, sondern generell differenzierte Entfaltungsperspektiven gefördert werden müssen.

Daraus lässt sich die Perspektive ableiten, dass atomisierende Lebensformen vermieden werden und Gemeinsinn gefördert wird, indem die Sphären der Erwerbsarbeit und Sozialität in neuer Weise aufeinander bezogen werden, so dass die doppelten Potentiale der Frauen (ihr generatives und ihr intellektuelles Potential) zum Ausgangspunkt für die Gestaltung einer demokratischeren und gleichberechtigten Gesellschaft werden können (vgl. Gieseke 1993a).

Ein weiterer Aspekt, der das Planungshandeln betrifft, ergibt sich aus der Vervielfältigung der Wissensstrukturen. Das Lehrpersonal verändert sich. Waren früher vor allem die FachlehrerInnen gefragt, so werden heute zunehmend DozentInnen für den Bereich des psychologischen und pädagogischen Wissens und der Vermittlung sozialer Kompetenzen gefordert. Sie müssen – meistens unabhängig vom Fachgebiet – über wesentlich umfassendere erwachsenenpädagogische Kompetenzen verfügen.

## 5.7 Problemhorizont – Anstoß für weitere Diskussionen

Ein Trend, der seit Jahren anhält, ist die kontinuierliche Steigerung der Weiterbildungsteilnahme (1994 nahmen 42% der Deutschen an Weiterbildung teil, das entspricht bundesweit einer Zahl von ca. 19,9 Mio., vgl. BMB+F 1996). Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wächst. Hinzu kommt, dass sie mit dem Maastrichter Vertrag von 1993 eine Rechtsposition im Europäischen Rahmen erhalten hat. Davon gehen neue Impulse für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung aus. Diese werden bisher vor allem in den Bereichen Spracherwerb und Kulturaustausch für junge Erwachsene

sowie interkulturelle berufsbezogene Austauschseminare für ArbeitnehmerInnen und Auszubildende mit europäischen Nachbarländern umgesetzt.

Die Erwachsenenbildung ist der Bildungsbereich, der am schnellsten auf veränderte Anforderungen reagiert (BMBW 1993). Das fordert von den professionellen BildungsplanerInnen permanente Aufmerksamkeit für die TeilnehmerInnen, Sensibilität für Trends und gesellschaftliche Umbrüche sowie rasches Umsetzen in Bildungsangebote. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels stellt sich die Frage, ob die professionell Handelnden ausreichende Fortbildungsangebote zur Verfügung haben, die sie unterstützen.

Gebraucht wird eine Erwachsenenbildung, die ihre Zielgruppen nicht lediglich als Planungskategorie sieht, sondern auf dynamische Entfaltungsperspektiven zur aktiven Bewältigung von gesellschaftlichem Strukturwandel setzt. Das Konzept der eingreifenden Bildung nimmt diesen Ansatz auf und zeigt theoretische wie praktische Perspektiven für die Bildungsplanung (vgl. Gieseke 1998).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Förderprofile der Träger noch dem Wandel in den Zielgruppen entsprechen (höheres Schulbildungsniveau, komplexer gewordene Problemlagen verbinden sich mit neuen Weiterbildungsinteressen). Förderprofile sollten an die Bildungsbedürfnisse angepasst werden.

Problematischer wird Programmplanungshandeln auch durch eingeschränkte Fördermittel, die wiederum durch eine verstärkte Marktorientierung kompensiert werden sollen. Dadurch besteht die Gefahr, dass sich Erwachsenenbildung nur noch an zahlungskräftige Zielgruppen wendet und darüber allmählich ihren Allgemeinheitsanspruch und ihre öffentliche Bedeutung sowie ihre breite Anerkennung in der Bevölkerung verliert.

Der Kommerzialisierungsdruck in der Erwachsenenbildung steht in einem Spannungsverhältnis zur europaweit propagierten neuen Tugend des „lebenslangen Lernens“. Die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen verändert historisch den Erwachsenenbegriff in bezug zum organisierten Lernen. Während man bisher mit dem Abschluss der Berufsausbildung im wesentlichen auch die Notwendigkeit des organisierten Lernens hinter sich ließ und dann nur noch auf freiwilliger Basis an Erwachsenenbildung teilnahm, wird sich in Zukunft die Bildungsbereitschaft kaum noch auf rein freiwillige Motive nach individueller Neigung stützen können, sondern zur Notwendigkeit aufgrund zerstückelter und im Wandel begriffener Berufsbiographien werden. Um lebenslanges Lernen zur selbstverständlichen Haltung zu machen, bedarf es eines neuen Konzepts breit angelegter Allgemeinbildung (vgl. Gieseke 1999a). Alle Weiterbildungsträger sind gefordert, daran mitzuwirken.

Fachwissen wird enger verknüpft werden mit sozial abstützender Bildung oder, wenn Weiterbildung mehr sein will als ein Auffangbecken für gesellschaftliche Problemfelder, mit weitreichender Allgemeinbildung. Der aufstrebende Bereich der sozial abstützenden Bildungsangebote unter lebensweltlicher Perspektive macht den aktuellen Trend, hauptsächlich auf gesellschaftliche Probleme zu reagieren, deutlich.

Gegenwärtig sind Tendenzen zu erkennen, dass die Erwachsenenbildung leichtfertig bereit sein könnte, ihre Tradition in der emanzipatorischen Bildung, wie sie mit allgemeiner Bildung und mit feministischer Bildung verbunden ist, abzuspalten und zurückzudrängen, und zwar mit dem Argument des Kommerzialisierungsdrucks.

Wird die Frage nach Anschluss- und Entwicklungsbedingungen der WeiterbildungsteilnehmerInnen vernachlässigt, läuft Weiterbildung ins Leere. Ihre genuine Aufgabe, zur gesellschaftlichen Aufklärung, Veränderung und Entwicklung beizutragen, würde verfehlt.

Erwachsenenbildung erweist sich als Seismograph für Reaktionsformen auf gesellschaftliche Problemfelder (vgl. Gieseke/Heuer 1995) und nimmt flexibel neue Trends auf. Betrachtet man die gesellschaftliche Funktion, die Weiterbildung zunehmend übernimmt, fällt auf, dass sie zum ausgleichenden Faktor zwischen Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik wird und sich verstärkt als Auffangbecken von Problemfeldern erweist, aber zu wenig zukunftsweisende Angebote macht. Die Klage, dass die politische Frauenbildung als politische Bildung kaum zur Kenntnis genommen wird, dass Ergebnisse aus der Frauenforschung nicht umgesetzt werden und zur Stagnation verleiten (vgl. Jansen 1994), ist ein Indikator dafür. In der Frauenbildung geht man vor allem auf das Kulturschicksal der Frauen ein und nur selten auf die soziale Organisation des Geschlechterverhältnisses, in der die Problemlagen begründet sind. Die gesellschaftliche Situation erzeugt Bildungsbedarf, und die Weiterbildung übernimmt ersatzweise Aufgaben, die aus einer mangelnden Bereitschaft an politischem Gestaltungswillen resultieren (vgl. Gieseke/Heuer 1995).

Neue Trends werden in der Erwachsenenbildung sensibel erfasst, aber kaum auf ihren emanzipatorischen Gehalt überprüft. Ressourcen werden wenig effektiv eingesetzt, wenn die Entwicklungsperspektiven der Zielgruppen vernachlässigt werden.

Besonders in der allgemeinen und politischen Bildung suchen TeilnehmerInnen neben einer thematischen Orientierung verstärkt nach Handlungs- und Orientierungswissen und interessieren sich dabei auch für die Lehr-/Lernmethoden (erfahrungsorientiert, erarbeitend, anbietend) (vgl. Siebert 1995). Die Verflechtung dieser Angebotstypen zeigt sich im didaktischen Profil der Weiterbildungseinrichtungen und macht deutlich, dass das Planungshandeln dadurch komplexer geworden ist.

Die TeilnehmerInnen erkennen die Notwendigkeit, den gesellschaftlichen Strukturwandel in seinen Auswirkungen jeweils individuell bewältigen zu müssen, und setzen Erwartungen in die Weiterbildung. Wie kann Weiterbildung den Erwartungen gerecht werden? Neben Beratungsangeboten werden Kriterien für eine fördernde und zukunftsorientierte Weiterbildung benötigt:

⇒ **Mindeststandards für fördernde Bildungsarbeit** formulieren, d.h., bestehende Klischees in Männer- und Frauenbildern müssen zunächst überwunden werden, so dass der Anspruch an eine Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses und damit auch der sozialen und ökonomischen Strukturen verwirklicht werden kann. Für eine fördernde Frauenbildung liegen Kriterien vor, und zwar:

1. Unterstützung der materiellen Unabhängigkeit (Qualifizierungsangebote, Aufstiegsbildung; dazu gehört: das Berufsrückkehrerinnen-Programm, Vorbereitung auf Managementaufgaben);
  2. Förderung von gesellschaftlicher und individueller Aktivität, Erwerb selbstbewusster weiblicher Handlungskompetenz;
  3. Seminarangebote über die gegenwärtige Situation und die historische Einbettung der Forderung nach Gleichberechtigung;
  4. Unterstützung der gesellschaftlichen Gestaltungsansprüche von Frauen" (Giesecke/Heuer 1995, S 82).
- ⇒ Voraussetzung für die fördernde Bildungsarbeit ist die Kenntnis der gesellschaftlichen Entwicklungen von Zielgruppen. Zentrale Veröffentlichungen, die u.a. Anregungen und z.T. Konzepte für die Programmplanung enthalten, sind :
- für die Seniorenbildung: Kade, Silvia (1994), Altersbildung – Lernsituation und Lernbedarf, Bd. 1 und 2, Frankfurt/M.;
  - für die Frauenbildung aus den Bereichen Volkshochschulen, gewerkschaftliche Bildung und autonome Frauenbildungsprojekte:
    1. Eberhardt, Ursula/Weiher, Katarina (Hrsg.) (1994), Rahmenplan Frauenbildung: Differenz und Gleichheit von Frauen, Frankfurt/M.;
    2. Derichs-Kunstmann, Karin/Rehbock, Annette (Hrsg.) (1995), Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder – Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit, Bielefeld;
    3. Rendtorff, Barbara (1985), Weibliches Prinzip – weibliche Praxis, Grundlagen für eine feministische Bildungsarbeit, Gießen;
  - für die Männerbildung:
    1. Lenz, Joachim (1994), Die Bewegung der Männer – eine politische Bewegung? Männerbildung als neue Aufgabe der politischen Bildung, in: Körber, Klaus (Hrsg.) (1994) Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung, Bremen, S. 281-300;
    2. Stapelfeld, Hans/Kirchbaum, Erich (Hrsg.) (1995), Wie Männergruppen Lebendigkeit entfalten, Bielefeld;
- ⇒ **Trends, die sich in der Entwicklung der Bildungsnachfrage durchsetzen, sollten im gesellschaftlichen Horizont gedeutet werden.** Was bedeuten Bildungsinteressen, und auf welche zugrundeliegenden gesellschaftlichen Dynamiken und Konfliktlagen weisen sie hin (im Geschlechterverhältnis, im ökonomischen und sozialen Strukturwandel)? Wichtig ist, zu unterscheiden, wo es lediglich um die Modernisierung alter Strukturen und wo es um emanzipatorische Entwicklungen im demokratischen Sinne geht. Deutungen im gesellschaftlichen Horizont würden die Initiativkraft der Weiterbildung stärken und Hinweise auf Steuerungsmöglichkeiten geben.

- ⇒ **Förderprofile der Bildungsträger** sollten geprüft werden, inwieweit sie den Entwicklungen der TeilnehmerInnenkreise noch entsprechen. Förderprofile könnten durchlässiger gestaltet werden, damit sie dazu beitragen, die Programmplanung besser auf Wandlungen bei der Klientel einzurichten. Die Klientel hat sich nicht zuletzt aufgrund des gestiegenen Bildungsniveaus in der Bevölkerung deutlich verändert.
- ⇒ Ebenfalls sollte reflektiert werden, welche **Gefahren der Kommerzialisierungsdruck** für das Trägerprofil und die zukünftige Bildungsarbeit birgt. In vielen europäischen Nachbarländern ist die Erwachsenenbildung größtenteils weniger institutionalisiert. Die Einschränkung der Vielfalt in der Erwachsenenbildung in Richtung vorrangiger Kommerzanbindung erzeugt Konformitätsdruck und erleichtert es, professionelle Strukturen zurückzudrängen und weniger gesicherte institutionelle und professionelle Strukturen der Erwachsenenbildung im Rahmen von europäischen Förderprogrammen und -prinzipien zum Maßstab zu machen.

In gegenwärtigen Diskussionen zur Weiterbildung von VertreterInnen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft besteht Einigkeit darüber, dass die Weiterbildung für den sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel eine wichtige Rolle spielt, neue Aufgaben übernehmen muss und sich dadurch verändert (vgl. DIE I/1999). Mit der neuen Regierung werden für die Erwachsenenbildung neue Akzente gesetzt. Erwachsenenbildung soll zur vierten Säule des Bildungssystems werden, wie es bereits in den 60er und 70er Jahren angestrebt wurde. Die Zugänglichkeit für alle Schichten der Bevölkerung steht im Vordergrund (Bulmahn in: DIE I/99).

Zielrichtungen, die für die Weiterbildung gesehen werden, sind sehr heterogen, je nach den Interessengruppierungen:

Von Vertretern der Wirtschaft (Stihl, Hundt, Götz in: DIE I/99) wird vor allem zu betrieblicher und beruflicher Weiterbildung Stellung genommen. Sie wollen die betriebliche Weiterbildung als dynamisch angelegtes System einrichten, das betrieblich-funktionale Bildungsinteressen bedient und gleichzeitig überholte Privilegienstrukturen im Unternehmen (männerbündische Interessen) absichert, indem eine betriebliche Steuerung der Weiterbildungschancen beibehalten werden soll. Mit dem Argument des Kostenbewusstseins wird ein selektiver Zugang zur Weiterbildung begründet. Bildungsinteressen werden unter dem Primat der Entwicklung der Wirtschaft sowie der patriarchalen Strukturen diskutiert und unter den Stichworten „eigenes Engagement“ und „Eigeninitiative“ in die individuelle Verantwortung übertragen. Neue Lernformen werden in Verbindung mit Medieneinsatz diskutiert und zielen auf Schlüsselqualifikationen, die helfen sollen, neue Arbeitsformen zu etablieren. Enge Kooperationen zwischen Betrieben, Kammern und Bildungsträgern werden favorisiert. Staatliche Weiterbildungspolitik soll sich um die Arbeitslosen kümmern.

VertreterInnen der Politik sehen Weiterbildung differenziert vor dem Hintergrund ihrer parteipolitischen Bindungen. Politikerinnen aus den Regierungsparteien (Bulmahn, Hermenau in: DIE I/99) und der PDS (Böttcher in: DIE I/99) sehen neben neuen ökonomischen und technologischen Anforderungen an Weiterbildung die Bildungsinteressen



sen unter dem Primat der TeilnehmerInnen-Interessen, d.h., ihre Zugangs-, Förderungs- und Verwertungschancen stehen im Mittelpunkt. Der gesellschaftliche Anspruch, dass Bildung allen zugänglich sein muss, korrespondiert mit der Zielsetzung, das Weiterbildungssystem besser auszubauen und Bildung nicht auf marktwirtschaftliche Prinzipien zu reduzieren. Dem stimmen grundsätzlich auch die VertreterInnen der Gewerkschaften zu (Schulte, Stange in: DIE 1/99).

Vertreter konservativer und liberaler Politik (Lensing, Guttmacher in: DIE 1/99) befürworten eine engere Verbindung zwischen Unternehmensverbänden und Aus- und Weiterbildung sowie eine Entinstitutionalisierung der Weiterbildung, die unter den Stichworten „Eigenverantwortung“ und „Selbstorganisation“ sowie „Dynamik von Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsentwicklung“ argumentativ eingeführt wird. Ähnlich wie bei den Vertretern der Wirtschaft wird auch bei diesen Politikern das Interesse an Weiterbildung unter das Verwertungsinteresse des Wirtschaftssystems gestellt. Der Bildungsbegriff wird reduziert. Schlagworte wie „Eigenverantwortung“ oder „Eigeninitiative“ symbolisieren und verschleiern zugleich die Ziele von Deregulierung und Rettung der Privilegienstrukturen.

Vertreterinnen der Wissenschaft der Erwachsenenbildung (Gieseke, Faulstich, Federighi, Nuissl in: DIE 1/99) und die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Süssmuth in: DIE 1/99) gehen von einem entfaltetem aufklärerischen Bildungsbegriff aus, in dem persönliche Entfaltung und gesellschaftliche Gestaltung zusammengehören. Erwachsenenbildung wird in ihrer sozialen Verantwortung und in ihrer Verpflichtung gegenüber demokratischen Prinzipien gesehen.

Neue Impulse, die die Weiterbildung um ihrer Zukunftsfähigkeit willen aufnehmen muss, erfordern eine dynamische Entwicklung der Weiterbildungsstrukturen und -konzepte. Dazu werden flankierende Maßnahmen wie eine Rahmengesetzgebung der Weiterbildung, ein deutlich höherer Einsatz von Fördermitteln in öffentlicher Verantwortung, Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs durch ein umfangreiches Beratungsangebot sowie eine Verbesserung der Forschungsförderung gefordert. Neue Anforderungen an die Weiterbildung entstehen durch die Auflösung der Berufsstrukturen, die als Gegengewicht eine breite Allgemeinbildung benötigen, um die emotionalen und kognitiven Belastungen, die damit einhergehen, aufzufangen. Die alte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung muss aufgegeben werden, damit alle Partizipationschancen erhalten, nicht nur die lerngewohnten Teile der Bevölkerung. Ein ungelöstes Problem stellt die Integration der neuen Medien dar, hier fehlen nicht nur Konzepte für eine Verknüpfung zwischen selbstgesteuerten und diskursiven Lernformen, sondern zuallererst neue Investitionen.

Die Nachhaltigkeit von Weiterbildung und uneingeschränkte Zugangsmöglichkeiten sind Indikatoren für einen demokratischen Ansatz in der Weiterbildung.

Das Konzept des lebenslangen Lernens fordert neue Formen der Abstimmung zwischen den Trägern. Den Weiterbildungsträgern wird zur Zusammenarbeit bei der Vertretung ihrer Verbandsinteressen geraten, wechselseitige Abgrenzung sollte zurückgestellt werden. Letztlich wird es darauf ankommen, sich gemeinsam den skizzierten For-

derungen und Aufgaben zu stellen. Die Weiterbildungsträger stehen in einem Spannungsfeld von divergierenden Interessen und Entwicklungen. Um wirkungsvoll eigene Akzente setzen zu können, werden sie sich neu miteinander vernetzen müssen.

## 6. Seminar zum Planungshandeln – Videoanalysen

Wiltrud Gieseke/Steffi Robak

### 6.1 Wechselseitiges widerständiges Lernen am Beispiel des Managementkreislaufs – Verlaufsanalyse

#### 6.1.1 Einordnung der Lernsequenz

Die folgende Lernsequenz wurde auf der dritten Blockveranstaltung der Berufseinführung zum Thema Programmplanung und Bildungsmanagement videographisch aufgezeichnet.

Es handelt sich um einen 1 1/2-stündigen Videomitschnitt am zweiten Tag einer viertägigen Blockveranstaltung.

Dieser Mitschnitt liegt als Transkription vor (siehe Anhang). 18 TeilnehmerInnen von 20 sind in dieser Lernsequenz anwesend. Die TeilnehmerInnen-Kodierung erfolgte nach der Abfolge der Redebeiträge und wurde über die gesamte Sequenz so beibehalten. Männliche und weibliche TeilnehmerInnen werden getrennt ausgewiesen.<sup>21</sup>

In dieser Lerneinheit werden Managementkreisläufe und Abfolgen und Mechanismen von Planung unter betriebswirtschaftlicher Perspektive vorgestellt und diskutiert. Im Vorfeld wurden Aspekte zum Formulieren von Zielen besprochen, und die TeilnehmerInnen hatten sich in Einzelarbeit mit der Erstellung einer Jahresplanung beschäftigt.

Bei der Analyse geht es um die Erarbeitung eines pädagogischen Lernverlaufs. Dafür wurde das Transkriptionsmaterial nach Zäsuren untersucht, die ihre Ausdrucksform in Phasen des Lernverlaufs finden. Diese wurden nach dem Handlungsinhalt benannt. Analytisch ging es sowohl um die Erfassung der Lernhandlungen der TeilnehmerInnen, der Reaktionsweisen und spezifischen Bearbeitungswege als auch um die thematische Reflexion, die Selbstauslegungen und die Tätigkeitsreflexionen zum Thema Programmplanung. Als Fragestellungen lassen sich formulieren:

- Wie reflektieren die TeilnehmerInnen ihre Planungswirklichkeit?
- Wie nähern sich die TeilnehmerInnen dem Lerngegenstand, wie setzen sie sich mit ihm auseinander und wie reflektieren sie ihn?
- Welche Rolle übernimmt der Dozent, wie unterstützt er den Lernprozess?
- Wie lässt sich der Interaktionsverlauf beschreiben?
- Lässt sich ein bestimmter Lerntypus herausarbeiten?
- Welche Wissensanteile stellen die betriebswirtschaftlichen Modelle für Planung bereit?
- Wie wird dieses Wissen von den TeilnehmerInnen im Lernverlauf bearbeitet?

<sup>21</sup> TN bedeutet weibliche Teilnehmerin und TN bedeutet männlicher Teilnehmer.

- Wie ist das dargestellte betriebswirtschaftliche Wissen vor dem Hintergrund der Bearbeitung durch die TeilnehmerInnen für die Adäquanz ihrer Wirklichkeit und ihrer Praxis einzuschätzen?
- Welche Anforderungen der Bearbeitung des Lerngegenstandes Programmplanungshandeln in einer Berufseinführung lassen sich formulieren?

#### 6.1.2 Phase 1: Funktionsweise des ersten Managementkreislaufs nach Auslegung des Dozenten

Der Dozent führt zu Beginn in das Thema der Unterrichtseinheit „Managementkreislauf“ ein, indem er einen Bezug zur vorausgehenden Unterrichtseinheit herstellt. In der Unterrichtseinheit vorher wurden die TeilnehmerInnen und Teilnehmer in das Thema „Ziele setzen“ eingeführt, indem sie in Einzelarbeit Zielsetzungen für eine Jahresplanung vorgenommen haben. „Dass wir nämlich auch mit dem Ziel angefangen haben, hat genau auch was damit zu tun, (.) dass das Managen, egal eigentlich wo, in welcher Form, (.) in diesen Abfolgen ablaufen sollte. Das kann man als Kreis malen, man kann es auch als Wellen immer wiederkehrend, dieselben Aufgaben oder Tätigkeiten durchlaufen, aufzeichnen. Ich find's einfach als Kreislauf (.) am übersichtlichsten. (.) Das ist klar, dass dieser Kreislauf erstmal eine Vereinfachung darstellt, (.) d.h. um klar zu machen, welche Schritte nacheinander passieren sollten“ (KL: 349/7-14).

Es ist ein Lernziel dieser Einheit, die festgelegte Abfolge dieses Modells des Managens, also Managementtätigkeiten, kennenzulernen. Auf den folgenden drei Seiten des Transkriptionsmaterials (S. 349–351/111) erläutert der Dozent das Modell, was im folgenden nachgezeichnet werden soll.

Der Managementkreislauf in einer betriebswirtschaftlichen Perspektive umfasst die Segmente Ziele setzen, Ist-Analyse, Planung, Realisieren und Kontrolle. In der Mitte des Schemas steht Kommunikation.

KL führt aus, dass der Kreislauf mit dem Segment Ziele setzen beginnt. Jede Institution müsse als erstes Ziele setzen und eine Satzung formulieren, in der Ziele und Leitsätze festgeschrieben werden. „Eigentlich steht am Anfang von allem so eine Frage: wo will ich eigentlich hin, was will ich eigentlich erreichen, was sind meine Ziele“ (KL: 349/18-19)?

Er formuliert indirekt, dass er in die Trägerstruktur kirchlicher Erwachsenenbildung weniger Einblick hat, indem er vorsichtig vermutet, dass auch die Institution Kirche zu ihrer Gründungszeit mit einer Zieldiskussion begonnen haben muss.

Der nächste Schritt beim Managen ist die Durchführung einer Ist-Analyse. Er grenzt diesen Begriff von dem erwachsenenpädagogischen Begriff Bedarfsanalyse ab, der sich für ihn auf Bedürfnisse potentieller Teilnehmer bezieht und nur einen Teil von Ist-Analyse darstellt. Ist-Analyse als Oberbegriff definiert er als die Berücksichtigung der Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der Einrichtung, die Eruiierung der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen und die Analyse des vorhandenen Programms.

Während KL sich bei der Beschreibung des ersten Segmentes „Ziele setzen“ auf die Institutionsebene bezieht, beschreibt er für diesen zweiten Schritt der Ist-Analyse eine zentrale Tätigkeit des Programmplanungshandelns auf der individuellen Planungsebene.

Als drittes erfolgt die Planung, zu der aus betriebswirtschaftlicher Sicht die Bestimmung des Soll gehört, womit er eine Beschreibung dessen meint, was bleiben und was verändert werden soll, welche Raumausstattung und welcher Werbeaufwand notwendig sind.

Die Aussage, dass eine Entscheidung zwischen mehreren „Alternativen“ getroffen werden muss, lässt darauf schließen, dass in diesem Segment die einzelnen Angebote, also Veranstaltungen, festgelegt werden sollen. Der Dozent betont bei der Soll-Bestimmung die Notwendigkeit der vorherigen Zielsetzung als entscheidende „Grundlage“ (KL: 350/56). Planung würde sonst „aus dem Bauch raus“ und „aus der Alltagsroutine“ oder „aus irgendwelchen Notlagen“ (KL: 350/53-55) heraus vollzogen werden.

Die Realisierung bedeutet die Umsetzung des geplanten Soll, wobei es hier nicht darauf ankommt, danach zu unterscheiden, ob auf der makrodidaktischen Ebene die Programmplanung beendet wird, was die Fertigstellung des Programms bedeuten würde, oder ob die Umsetzung des Programms vollzogen wird, also die Durchführung der Kurse auf der mikrodidaktischen Ebene.

Das letzte Segment des Managementkreislaufes ist die Kontrolle, die gleichzeitig eine erneute Ist-Analyse darstellt und der Evaluierung der erreichten Ziele sowie der eventuellen Revidierung der Ziele dienen soll. Eine Zielrevidierung soll dann vollzogen werden, wenn es negative Rückmeldungen von den TeilnehmerInnen, von der Öffentlichkeit oder institutionsintern vom Träger gibt. Die Revidierung der Ziele, die hier die individuellen und trägerspezifischen Ziele umfassen, müsste nach seiner Auslegung von der Erwachsenenbildnerin oder vom Erwachsenenbildner auf Fachbereichsebene oder Abteilungsebene vorgenommen werden.

Danach begibt man sich quasi-kausal und automatisch wieder in einen neuen Managementkreislauf und durchläuft erneut die geschilderten Phasen.

Das Verbindende der einzelnen Managementsegmente ist die Kommunikation, die einen Informationsfluss gewährleisten soll, was bedeutet, dass alle am Management beteiligten Personen über die notwendigen Informationen verfügen. Dies betrachtet KL als besonders wichtig, wenn an den einzelnen Phasen verschiedene Personen beteiligt sind, da es bei mangelndem Informationsfluss sonst im Kreislauf zu „Störungen“ (KL: 351/97) kommt. Er belegt das mit einem Beispiel aus der Kursevaluierung, wo eruiert werden soll, wie die TeilnehmerInnen von einem bestimmten Angebot erfahren haben. Diese Information muss nach dem Organisationsverständnis des Dozenten dann an die zuständige Stelle für Öffentlichkeitsarbeit und Werbung weitergeleitet werden. Unterstellt wird eine Organisationsstruktur wie im Profit-Bereich.

### Zwischenzusammenfassung

*Der Dozent stellt ein Managementmodell vor, das aus verschiedenen Teilschritten besteht und die Funktionstüchtigkeit und die Ablauforganisation innerhalb einer Institution sichern soll.*

*Der zugrunde liegende Managementbegriff umfasst alle Aktivitäten, die auf leitender und planender Ebene für die Profilbildung und Positionierung einer Einrichtung und für die Planung und Realisierung eines Programms vorgenommen werden. Es wird ein 5-phasiges betriebswirtschaftliches Modell auf die kirchlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen als Non-Profit Organisationen übertragen. Das Managen wird als ein phasenhafter, zielstringenter Prozess beschrieben.*

*Programmplanungstätigkeiten werden als Teilbereiche des Managements, genauer der Ist-Analyse und der Planung, beschrieben. Der Dozent hat das Verständnis, dass Managementtätigkeiten den Hauptbestandteil des Handelns der hauptberuflichen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ausmachen.*

### 6.1.3 Phase 2: Eröffnung des internen Diskurses über Ist-Analyse als selbstgewähltes Thema

Nachdem der Dozent das Modell vorgestellt hat, fordert er die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, „Fragen, Anregungen oder Ideen“ (KL: 351/113-114) dazu einzubringen und ihre Erfahrungen zu schildern.

T2 reagiert darauf kurz mit „machen wir schon“ (T2: 351/117). Sie bringt einerseits zum Ausdruck, dass sie das von KL inhaltlich Dargestellte als nichts Neues empfindet, und andererseits signalisiert sie damit eine nicht vorhandene Bereitschaft, sich mit dem dargestellten Modell auseinanderzusetzen. Ihre Antwort verwundert KL und verunsichert ihn auch für einen Moment. „Und is, (.) also gilt das für andere auch oder aus der Erfahrung raus, dass man im Prinzip genau so arbeitet? Sind da gute Erfahrungen, (.) hakt das irgendwo in dem Kreis, (.) wo sind die meisten Probleme, Störungen“ (KL: 351/120-123)?

Der Dozent fordert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, ihre Erfahrungen auf der Grundlage dieses Kreislaufs einzubringen.

Auch T3 lehnt eine Reflexion des Modells knapp ab, indem er kurz und vage vermutet, dass im Groben alle so arbeiten würden. Er leitet das Thema Ist-Analyse ein, das für ihn einerseits relevant und ihm präsent ist und andererseits ein problematischer Bereich zu sein scheint: „Also, dieser Kreislauf, das ist verständlich und gut, also (.) das machen im Großen und Ganzen wahrscheinlich, im Großen und Ganzen würde ich sagen alle, auch wenn man die einzelnen Begriffe noch nicht so weiß, oder wusste vielleicht. Aber jetzt die Frage bei der Ist-Analyse zum Beispiel ... wieviel Veranstaltungen gab es dann und dann ...“ (T3: 351/124-130).

T3 bringt zum Ausdruck, dass er durchaus eine Vorstellung davon hat, wie eine Ist-Analyse abläuft. Jedoch möchte er, um diese als Planungshilfe besser nutzen zu können, konkreter wissen, welche Faktoren dazugehören.

T2 legt ihm das in Kürze dar: „Du kannst doch feststellen, was bisher war, (.) wer die Teilnehmenden sind (.) und so weiter, (aufzählend) unter welchen Rahmenbedingungen, wieviel Räume hast du oder nicht hast, wieviel Geld du hast oder nicht hast“ (T2: 352/134-136).

T3 findet es nach diesem Beitrag von T2 immer noch schwierig. Es entsteht der Eindruck, dass er sich mit der Anforderung, eine Ist-Analyse selbst durchzuführen, überfordert fühlt, und zwar um so mehr, als T3 ein wirklicher Berufseinsteiger in der Erwachsenenbildung ist und die Begrifflichkeiten für ihn Neuland darstellen. Unterstützt wird diese Interpretation dadurch, dass er seine Einrichtung als zu klein, er meint offenbar personell knapp besetzt, empfindet, womit er eine Besorgnis äußert, dies nicht leisten zu können. Andererseits ist die Variante von T2 sehr plastisch, und es ist danach zu fragen, wieso er diese nicht reflektierend annimmt.

Auch T4 geht auf diesen Diskurs ein, indem sie eine weitere Auslegung von Ist-Analyse einbringt, die für sie mehr eine Leistungsbilanz darstellt. Sie legt dar, dass es bei der Ist-Analyse nicht nur darum gehen könne, die Teilnehmerzahlen zu steigern, sondern auch darum gehen müsse, Bewertungen vorzunehmen. Dieses evaluative Moment, das mit Ist-Analyse in Verbindung gebracht wird, zeigt die Brisanz, die mit der rein quantitativen Messung von Teilnehmerzahlen, die als Bewertungsmaßstab für Leistung herangezogen werden, einhergeht. Damit verbunden ist immer auch die Absicherung der Finanzierung.

Es entwickelt sich hier ein Diskurs, der völlig unabhängig von der Eingangsfrage des Dozenten abläuft und von den TeilnehmerInnen gesteuert wird.

T3 knüpft nochmals an T4 an und fordert KL auf, für die Ist-Analyse eine Differenzierung vorzunehmen und einzelne Faktoren zu benennen, was die Interpretation einer empfundenen Überforderung unterstützt. Ist-Analyse verbindet er mit dem Begriff des Profils, was im derzeitigen Diskurs eine große Rolle spielt. Seine Nachfrage ist als Erkenntnisfrage zu verstehen.

An dieser Stelle lenkt KL ein: Die einzelnen „Bausteine“ müssten im Anschluss noch genauer betrachtet werden. Er fordert deswegen, konkrete Fragen jetzt nicht zu stellen, sondern das abstrakte Konstrukt des „Kreislaufs“ als solches affirmativ anzunehmen. Einzelne Instrumente und damit verbundene Erfahrungen sollen im Anschluss behandelt werden. Er schlägt gleichzeitig den Bogen zum Modell und erläutert weiter, dass die Ist-Analyse schematisch gesehen auch die Kontrolle beinhaltet.

Es zeigt sich eine Differenz zu einer erwachsenenpädagogischen Perspektive, da Bedarfsanalyse zu Beginn der Programmplanung und Evaluation am Ende der Durchführung zwei getrennte Vorgänge sind, auch wenn die Ergebnisse der Evaluation für eine neue Planung immer mit berücksichtigt werden. Sie sind aber nicht geradlinig funktional-ableitend aufeinander bezogen.

T5 versucht, auf diese Forderung von KL einzugehen, und sichert zu, dass sie „im Grunde schon (.) so arbeite, aber die Kontrolle natürlich schwierig ist, (schnell) das hatten wir schon ein paarmal\* (.) und ich auch die Ist-Analyse problematisch finde und ich

hab mich gerade dabei ertappt, dass ich die ganz gern überspringe, weil wenn ich zu sehr die Ist-Analyse mache und die Rahmenbedingungen kommen, dann geht immer alles nicht mehr, was ich vorhab“ (T5: 352/161-166).

Auch T5 steigt nicht, wie gefordert, in die Reflexion des Kreislaufs ein, sondern übernimmt die selbstgewählte Thematik der Ist-Analyse, die sie als kommunikative Hürde beschreibt. Sie reflektiert die Unterlassung von Ist-Analyse als eine „Blockierung“, die sie zur Aufrechterhaltung ihrer Arbeitsfähigkeit nicht durchführt, weil ihre Angebotsplanung sonst an den Rahmenbedingungen scheitert. Ist-Analyse scheint ihr für eine Handlungsanleitung nicht förderlich.

Sie nimmt damit die von KL kurz dargestellte Erläuterung von Ist-Analyse an und spiegelt sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen. Indem sie die selbstgewählte Thematik weiterverfolgt, übernimmt sie eine Steuerungsfunktion des Lernprozesses.

Dass Ist-Analyse u.U. nicht Initiationskriterium von Angebotsplanung ist, muss bei dieser Auslegung vielleicht auch vor dem Hintergrund der schwierigen finanziellen Situation gesehen werden, der sich die evangelischen Erwachsenenbildungsinstitutionen – aus welcher T5 stammt – gegenübersehen.

T4 bleibt ebenfalls bei dieser Thematik und ergänzt als weitere Perspektive, dass Ist-Analysen manchmal nicht unbedingt konstruktive Wirkungen nach sich ziehen: Die Ergebnisse werden entweder für Legitimationszwecke in Gremien oder von Vorständen manipuliert, es werden daraus unrealistische Schlüsse gezogen, oder sie wirken demotivierend und können die Arbeitsfähigkeit herabsetzen. Sie reflektiert Ist-Analyse wiederum als Leistungsaspekt, der in ihrer Auslegung offensichtlich immer zur Erhöhung von Ansprüchen führt, die nicht pädagogisch begründet werden.

Dass man bei den Evaluationsauswertungen nach dieser Beschreibung entweder zur Beschönigung neigt oder ins andere Extrem der Niedergeschlagenheit fällt, lässt institutionell einen hohen Legitimationsdruck vermuten. Obwohl T4 ja ganz offensichtlich weiß, wie eine Ist-Analyse funktioniert, expliziert sie indirekt, dass inhaltliche Detailfragen über die Durchführung von Evaluationen, die Anwendungsfelder und die Auswertungsverfahren einen Lernbedarf darstellen.

Die schematisch-abstrakte Planungsform des Modells kann sie anhand ihrer Praxiserfahrungen nicht nachvollziehen; sie stellt das Modell damit indirekt in Frage.

Der sich hier in der Gruppe entfaltende Diskurs läuft einerseits jenseits des Kreislaufs, der hier eigentlich Lerngegenstand ist, und hat andererseits die Wirkung einer Strategie, diesen nicht zu diskutieren.

### **Zwischenzusammenfassung**

*Die TeilnehmerInnen lassen sich auf das Modelldenken von KL nicht ein, obwohl sie gleichzeitig versuchen, den Kreislauf zu adaptieren. Sie nehmen an, dass der Kreislauf so funktioniert, ohne dass aber ihre Praxis faktisch so abläuft. Ein zentrales Problem ist hier die Beschreibung eines Praxis-Theorie-Spannungsverhältnisses. Der Dozent wiederum lässt sich nicht auf die differenzierte Umsetzungsproblematik in den Trägerkonstellationen und den verschiedenen Rahmenbedingungen und auf die speziellen Nachfragen durch die TeilnehmerInnen ein. Diese dokumentie-*

ren die unterschiedliche Funktion von Arbeitsweisen am selbstgewählten Beispiel der Ist-Analyse. Ist-Analyse übernimmt hier die Funktion, von einer Praxisreflexion wegzuführen und sie gleichzeitig relational zu umkreisen. Diese wird wiederum vorrangig als blockierend für Planungshandeln ausgelegt, ohne dass die Funktionsweise differenziert reflektiert wird.

Es deutet sich ein ambivalentes Spannungsverhältnis an, das sich um den Bedeutungshof von Planungsreflexion und seine Teilaspekte in der kirchlichen Erwachsenenbildung entspinnt. Als Problem entwickelt sich, dass jeder etwas anderes unter Ist-Analyse versteht und keine einheitliche Definition erarbeitet wird. Dabei benennen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter verschiedenen Auslegungen Beispiele aus der Bedarfserhebung, der Evaluation von Lernsituationen und der Evaluation von Programmplanung. Diese drei Erhebungsfelder schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich und laufen parallel ab.

Dass sie andersherum betrachtet nicht auf eigene Begrifflichkeiten zurückgreifen, wenn sie sich in die Kritik begeben, spiegelt auch wider, dass der betriebswirtschaftliche Zugang gegenwärtig hohes gesellschaftliches Image besitzt, welches auch in diesem TeilnehmerInnenkreis weitertransportiert wird.

#### 6.1.4 Phase 3: Reaktive Praxisreflexion des Managementkreislaufs

T2 antwortet mit dem folgenden Beitrag quasi „versetzt“ auf die Eingangsfrage von KL, indem sie an den Diskurs über Ist-Analyse anschließt und dann eine Überleitung initiiert. Für sie hat Ist-Analyse nichts mit den Rahmenbedingungen zu tun, vielmehr verbindet sie damit komplexe intuitive Erschließungs- und Deutungsprozesse. „Für mich hat das auch noch mal mit äh Haltung und Aushalten (.) also im Prinzip, weil Ist-Analyse ist ja eigentlich äh neben dem bewussten Part (.) ich setz mich hin mit Leuten oder alleine und mache da jetzt mit Instrumentarien was, auch so die Haltung, also diese ständige Sinne offenhalten (.) für bestimmte Determinanten“ (T2: 353/184-189).

Ist-Analyse – T2 meint hier eigentlich Bedarfs- und Bedürfnisanalyse – besteht demnach für sie hauptsächlich aus zwei Teilen: zum einen aus einem intentionalen, quantitativen, theoriegeleiteten Teil qua Erhebungsinstrumentarien und zum anderen aus einem intuitiven, qualitativen, ganzheitlich-erschließenden Teil. Den zweiten beschreibt sie als identitätsstärkend und handlungsleitend. Das Gesamte, und damit leitet sie zur Reflexion des Kreislaufs über, macht ihren makrodidaktischen Tätigkeitsbereich aus. „... sondern dass ich ja immer im Kreislauf bin, und dass ich im Machen (.) immer (.) merke“. Also merke, also Analysen mache, (.) also während des Kurses mach ich ja die Ist-Analyse mache, weil ich überprüf ja, ob meine die Phantasie über die Leute, die ich hatte was die wollen ... stimmt. Sagen die, das ist alles das kalter Kaffee sagen die ist toll, geht viel zu schnell viel zu langsam, das ist ja während des Kurses die Ist-Analyse“ (T2: 353/197-204).

Hinzu kommt ein dritter Teil, der gleichzeitig die Veränderung im Tätigkeitsspektrum einer/s HPM aufzeigt, die Veranstaltungsplanung und Veranstaltungsdurchführung.

Dabei findet eine Ist-Analyse – was jetzt Prozessevaluation im Lernverlauf meint, z. T. in Form einer Deutungsmusteranalyse – immer auch bei der eigenen Kursleitertätigkeit während des Kursgeschehens statt; nämlich unter der Fragestellung: Kommen die Inhalte bei den Leuten an oder nicht, und stimmen die eigenen Deutungsmuster über die Zielgruppen? Der zweite Teil der Frage ist die Scharnierstelle zum makrodidaktischen Planungsbereich, was darauf schließen lässt, dass T2 ihre Analyseergebnisse aus der Lehrtätigkeit in die Programmplanung einfließen lässt.

Erhebungen und Erüierungen werden parallel auf diesen drei Ebenen vollzogen, und zwar aneinander gekoppelt und einander ergänzend. Sie verlangen einen komplexen intuitiven Wissenszugriff. Nun stört diese hohe Anforderung T2 überhaupt nicht, sondern sie betrachtet es als eine Herausforderung, den ihr zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum zu nutzen (T2: 353/207, 354/210-211).

T2 greift mit ihrem Beitrag den TeilnehmerInnen-Diskurs auf und integriert die Fragestellung des Dozenten, indem sie als erste in die Reflexion des Managementkreislaufs einsteigt und eine differenzierte Reflexion ihres Planungshandelns vornimmt. Sie greift die Ist-Analyse auf und beschreibt einleitend das Prinzip der gleichzeitigen Planungstätigkeiten, indem sie versucht, empfundene Lücken zu schildern, die gleichzeitig empirische Lücken beschreiben. Sie akzeptiert die Notwendigkeit einer Systematik, die eine Struktur vorgibt.

Es scheint jedoch für die vielfältigen und verwobenen Planungsentscheidungen und die prozessorientierten Planungsänderungen keine angemessenen theoretischen Strukturierungs- und Planungshilfen zu geben.

KL kann diese Praxisreflexion nicht aufnehmen und versucht in seinem nächsten Beitrag, den weitreichenden Wirkungsradius des Modells herauszustellen. Er führt aus, man könne diesen Kreislauf auf verschiedenen Ebenen anwenden: auf das Angebot, auf das Programm, auf einen Fachbereich oder einen Themenbereich von Veranstaltungen. Er will sowohl einen Bezug zum Geschilderten herstellen als auch an einer abstrakten Behandlung seines Modells festhalten mit einem generalisierenden Anspruch. Dabei löst er das Prinzip der Gleichzeitigkeit zu einer hierarchischen Gliederung auf.

T3 unterbricht KL und stellt, anknüpfend an T2, seinerseits konsensuell einen Bezug zum Modell her, indem er erläutert, dass das Gleichzeitige bedeutet – dabei adaptiert er die Begriffe des vermittelten Modells –, dass Planung, Ist-Analyse, Zielsetzung und Realisierung bei einer Vielzahl an Projekten parallel vollzogen werden müssen. Er bringt mit diesem Beitrag das eingeleitete Prinzip der Gleichzeitigkeit zur Entfaltung. Die TeilnehmerInnen schöpfen aus ihren praktischen feldspezifischen Erfahrungen.

Quasi kollektiv, gleichwohl eingeleitet durch T2, wird zur Beantwortung der Eingangsfrage der Praxisreflexion übergegangen, was hier die Planung als solches meint.

T2 in der Rolle einer Transformatorin bringt es auf den Punkt: „Und es auch so, es geht gar nicht anders ne, es ist so ne Grunddeterminante dieser Arbeit (.) dieses Gleichzeitige“ (T2: 354/227-228). Sie sichert einerseits zusammenfassend das Ergebnis der praktischen Gültigkeit eines Planungshandelns nach dem Prinzip der Gleichzeitigkeit und

versucht andererseits, die Positionen zu vermitteln und auf den Dozenten erklärend einzugehen.

KL könnte jetzt die Erfahrungen der Planungswirklichkeit der TeilnehmerInnen und Teilnehmer antizipierend aufnehmen. Er nimmt diese hermeneutische Bündelungsfunktion aber nicht wahr, sondern er besteht im Gegenzuge auf einer unbedingten Trennung von Planungsteilschritten und auf einer Zielstringenz. Es kündigt sich an, dass KL eigentlich über das Ziele-Setzen sprechen möchte. Das wird aber von den TeilnehmerInnen strategisch umgangen. Das rigide Beharren des Dozenten auf der einen Seite und die kommunikative Themenvermeidung der TeilnehmerInnen auf der anderen Seite führen zu einem beharrenden Gegeneinander.

Der Dozent bemerkt nicht, dass die TeilnehmerInnen nun seinem Anliegen folgen, nämlich der indirekten Reflexion seines Kreislaufs in modifizierender Auslegung vor dem Hintergrund ihrer faktischen Planungserfahrung. Damit geht eine unterschwellige TeilnehmerInnen-Abwertung einher, und es setzt ein sukzessiver latenter Vertrauensverlust in den Dozenten ein, der im Lernverlauf Auswirkungen auf die Reflexionsbereitschaft der TeilnehmerInnen hat.

T6 greift nachdrücklich den Aspekt der gleichzeitigen Planungsabläufe auf, erläutert und erweitert, dass es sich in seiner Planungsrealität nicht um einen Managementkreislauf handelt, sondern um mehrere, da jedes einzelne Projekt einen eigenen Planungsdurchgang benötigt. Die Schwierigkeit besteht darin, den Überblick über die verschiedenen Projekte zu behalten und diese gleichzeitig ablaufenden Planungsanforderungen in Einklang zu bringen (T6: 354/238-242). Damit wird ein Defizit in der Theorie konstatiert, die anstehende vernetzte Komplexität strukturgebend aufzufangen und zu beschreiben. T6 adaptiert das Kreislaufmodell, stellt einen Bezug zur Praxis her und verbindet beides miteinander, indem er eine Modifizierungsnotwendigkeit anmerkt. Er signalisiert KL damit auch einen hohen Lernbedarf für Planungshilfen und Optimierungsstrategien.

Dem kann der Dozent nicht nachkommen; er verstärkt vielmehr, seinerseits verunsichert, seine normative Handlungsorientierung der Einhaltung festgelegter Planungsteilschritte. Das führt in der Gruppe zu Gesprächen im Hintergrund, vielleicht aus Ratlosigkeit. Die Gleichzeitigkeitsbeschreibungen scheinen ihm nicht glaubwürdig. Das reale berufliche Alltagshandeln zu antizipieren erweist sich als schwierig und gelingt dem Dozenten nicht. Das Problem des vielfältigen Nebeneinanders verschiedener Planungstätigkeiten legt er als einen Problembereich des Zeitmanagements aus.

### **Zwischenzusammenfassung**

*Die Ergebnisse der bisherigen Diskussion lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die TeilnehmerInnen und Teilnehmer adaptieren die betriebswirtschaftlichen Begrifflichkeiten und stellen erfahrungsorientiert einen Bezug zum Modell her. Eingangs wird die Modellreflexion spontan abgelehnt. Ein selbstgewählter Zugang zur Praxis ist die Behandlung von Beispielen des Problemereiches Ist-Analyse, der gleichzeitig ein zentraler Bestandteil ihrer Tätigkeit und zudem ambivalent besetzt ist. Die Planungsreflexion wird über die Ist-Analyse eingeleitet und ist in diese eingebettet. Sie wird kritisch an konkreten Beispielen zergliedert und unter vielschichtigen Ausle-*

*gungen von Arbeits- und Handlungsfähigkeit betrachtet. Die kritisierende Ablehnung dieses Teilaspektes ermöglicht den versetzten Übergang zur Reflexion des eigenen Planungsalltags.*

*Das Prinzip der Gleichzeitigkeit wird konsensuell verallgemeinert als die zentrale Kategorie des Programmplanungshandelns. Die TeilnehmerInnen und Teilnehmer bewegen sich relational auf das Ergebnis zu, dass Planungshandeln im Alltag gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen stattfindet, die jeweiligen Angebote aber Unterschiedliches verlangen. Die Lernhandlungen zeichnen sich in Form einer kommunikativ versetzten Themenbearbeitung ab, die sich als Reflexionsschleifen ankündigen. Die TeilnehmerInnen dominieren die Steuerung des Lernprozesses.*

### **6.1.5 Phase 4: Erste Einleitung einer Zieldiskussion**

Der Co-Leiter versucht im folgenden, zwischen den TeilnehmerInnen und dem Dozenten zu vermitteln.

„Ich wollte nur ein Beispiel, das fiel mir gerade ein äh das schließt daran an, im Prinzip ein Mythos in der in der Bildungslandschaft, das is nämlich, dass viele Volkshochschulen den Fachbereich 1 haben, Gesellschaft und Politik heißt der, (..) der ist seit unendlichen Zeiten im Programm. Das kommt daraus, weil die Engländer ja in Deutschland die Volkshochschulen eingeführt haben, um die Deutschen demokratiefähig zu machen. Diesen Fachbereich gibt es immer, in der Regel, wird erzählt, fallen 80% der Veranstaltungen aus. (.) Es wird aber die Ist-Analyse, deshalb geh ich davon aus, die wird nie gemacht, sondern die wird immer fortgeschrieben, ... (..) denn (..) oft is dass es neues Personal gibt oder so, die sagen dann wollen erstmal genau gucken was is denn hier los. Aber das is dann die Gefahr, wenn man sozusagen alles (..) zusammengemengt und zusammengemischt hat“ (KL1: 355/253-269).

In seinem Beispiel wird ein bestimmtes Kontingent an Angeboten fortgeschrieben, was sowohl der Imagepflege dient – hier der der Volkshochschule – als auch eine bestimmte gesellschaftliche Position absichert, indem einem gesellschaftlichen Bildungsziel gefolgt wird; nämlich wie hier, Angebote für die Demokratisierung der Bevölkerung bereitzustellen. Gleichzeitig, und hier vermittelt der Co-Leiter die Position von KL, ist es notwendig, unabhängig von den bildungspolitischen Prämissen eine Evaluation vorzunehmen.

Der Co-Leiter greift die vorherige Diskussion über Ist-Analyse auf und unternimmt mit seinem Beispiel indirekt den Versuch, zum Thema „Ziele setzen“ überzuleiten. Es kommt zum Ausdruck, dass er versteht, worin die Spannungsverhältnisse der TeilnehmerInnen bestehen. Die Notwendigkeit, bestimmte Angebote zu planen oder fortzuschreiben, steht hier im Widerspruch zu den Ergebnissen, die eine Ist-Analyse erbringen würde. Es gibt aber ein internes Wissen und einen Konsens darüber, dass hohe Ausfallquoten vorhanden sind. Gleichzeitig muss nicht darüber diskutiert werden, dass bestimmte Angebote trotzdem ausgeschrieben werden.

Auf die Ziele konfessioneller Erwachsenenbildung wird nicht eingegangen. Er wählt vielleicht deshalb eine Zielsetzung aus der Volkshochschule, weil deren bildungspolitische Zielsetzungen historisch und gesellschaftlich bedingt bekannter sind

und auch dem Dozenten näher stehen. Die Volkshochschule als Metapher ermöglicht es, über Zielsetzungen zu sprechen, auch wenn die Gruppe nicht über Ziele in der eigenen Institution sprechen will.

Durch diesen Beitrag haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder mehr Spielraum für das Einbringen ihrer Erfahrungen.

T2 antizipiert als Anliegen des Co-Leiters, über Ziele zu diskutieren, und zieht eine Parallele zur Katholischen Erwachsenenbildung. Damit unterstützt sie die Einleitung einer Diskussion über Zielsetzungen, und zwar in Form von „geheimen Zielen“ (T2: 355/270-271), und deren Auswirkungen auf die individuelle Programmplanung. Vom intern geteilten Wissen über die Rolle der politischen Bildung in den Volkshochschulen assoziiert sie zu „geheimen Zielen“, was einen unbestimmbaren Bedeutungshof religiöser Einflussnahme durch Kirche auf die Gesellschaft zu meinen scheint.

Sie argumentiert, dass, wenn sie weiß, dass bestimmte Angebote ihrem Programm abverlangt werden, sie diese nicht aus dem Programm nimmt, selbst wenn diese Kurse „nicht laufen“ (T2: 355/271-275). Indirekt wird damit beschrieben, dass Planungshandeln auch diffusen, unbestimmten Zielen folgt, was auf ein Problem der Zielformulierung zurückgeführt wird. Die Fortschreibung von Angeboten scheint vielmehr entlastend zu sein.

T6 geht diese Themenüberleitung nicht mit, schließt aber seinerseits mit einem konkreten Beispiel versetzt an den Co-Leiter an. Er konstatiert dieselbe geschilderte Problemlage der Volkshochschulen für den katholischen Fachbereich der christlichen Lebensgestaltung in den Familienbildungsstätten (T6: 355/276-286). Damit versucht er nachhaltig, das Modell des Managementkreislaufs aufzunehmen und es praxisorientiert in zwei Ebenen zu differenzieren, in die Ebene der Erwachsenenbildungsinstitution und die des Trägers. In seinem Beispiel stehen die Ergebnisse der Bedarfsanalyse den Zielen des Trägers Kirche entgegen. Deswegen gibt es eine empirische Lücke, die intern mit Normativität aufgefüllt wird.

Beschrieben wird das Spannungsverhältnis, dass der selbstgesetzte Bildungsauftrag und der Verkündigungsauftrag von Kirche unter der Hand auch Konfliktfelder entstehen lassen können. D.h., die Ambivalenz von Kirche über das Für und Wider von Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft, der sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen permanent gegenüber sehen, kommt hier zum Ausdruck.

Während T2 als Leiterin eines Bildungswerkes über die Ausfallquoten Stillschweigen bewahrt, ist für T6 als Fachbereichsleiter mit dem Zustandekommen seiner Kurse zur Abdeckung der geforderten Unterrichtsstunden bzw. Teilnehmertage seine Existenz verbunden. Das hier entfaltete Spannungsverhältnis wurde durch die einleitende Beschreibung des Co-Leiters initiiert.

T7 geht diese Überleitung zur Zieldiskussion indirekt mit, indem er sich auf einer konkretistischen Ebene bewegt und verkodet. Er greift auf die Metapher der Volkshochschule zurück, um das beschriebene Spannungsverhältnis abzuschwächen und sich für

eine öffentliche Bekennung zur kirchlichen Weltanschauungsvermittlung einzusetzen. Dafür sollte Programmplanung in den Dienst des kirchlichen Trägers gestellt werden.

„Ähm (.) ich kann mir nur vorstellen, dass Marktfähigkeit einfach nicht das einzige Kriterium ist, etwas anzubieten. Sondern es ähm hat ja auch ein gewisses kritisches Potential, das ist so von Wichtigkeit, dass man es immer wieder anbietet, um (.) einfach äh ja auch Werte wachzuhalten, ...“ (T7: 356/294-298).

Die Aufrechterhaltung von Werten muss nach diesem Verständnis der Forderung nach Marktfähigkeit ausgleichend entgegenwirken. Es scheint die Frage in der Luft zu hängen: Darf Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft das Ziel einer religiös-weltanschaulichen Einflussnahme mittragen oder nicht? Das Beispiel Volkshochschule übernimmt zum einen eine Vorbildfunktion und ist zum anderen wiederum eine Strategie, nicht direkt über die Ziele der eigenen Institution zu reden.

T2 fasst zusammen, indem sie die Ausführungen von T7 integriert: „Da sind wir wieder bei der Zielfrage der Institutionen, meiner Meinung nach. #TX: Ja, mhm# (.) Nicht bei dem einzelnen Projekt, sondern die Institution macht das ja auch“ (T2: 356/300-302). T2 sichert das Lernergebnis, indem sie die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen kurz unterstreicht. Die Zielsetzung muss, darüber scheint Konsens zu herrschen, zuerst auf der Institutionsebene vollzogen werden. Sie ist induktiv nicht von der individuellen Planungsebene her zu leisten. Dies unterstreicht die Position, dass Programmplanung und Bildungsmanagement zu trennen sind, auch wenn man sie stärker aufeinander beziehen will. Die Zielfestlegung einer Institution ist Aufgabe des Bildungsmanagements (siehe Kap. 7).

Die TeilnehmerInnen sind damit indirekt auf den von KL vorgegebenen Punkt „Ziele setzen“ eingegangen, haben sich aber noch nicht vollständig darauf eingelassen.

Der Dozent bemüht sich, die Beiträge aufzunehmen, indem er zusammenfasst, dass man bestimmte profilgebende Angebote nicht nach dem Marktfähigkeitsprinzip ausfallen lassen kann. Jedoch fällt es ihm schwer, die komplexen Spannungsverhältnisse und die Problematisierung von Zielsetzungen aufzunehmen. „Da ist nämlich genau auch wieder der Schritt nach oben hin. Was sind die Ziele, und wenn die nicht klar sind, dann steht man da immer noch. ... Wenn das Ziel klar wäre, das muss einfach geplant werden, damit's öffentlich gemacht wird, es gibt solche Angebote, egal, ob die wahrgenommen werden oder nicht. ... Und man weiß, vielleicht das Ziel ist zu planen, dass es ausfällt. (..) Das Ziel ist vielleicht nicht, dass da Leute hinkommen, sondern, dass es erstmal im Programm steht“ (KL: 356/307-318).

Das kommunikative Problem der TeilnehmerInnen, bestimmte Zielsetzungen natürlich zu kennen, diese aber nicht diskutieren zu wollen, wird vom Dozenten nicht in der Weise erfasst. Dass die TeilnehmerInnen lachen (356/310) könnte auch ein Bedauern zum Ausdruck bringen, dass diese Kompliziertheit vom Dozenten nicht antizipiert wird.

Der Dozent interpretiert das Spannungsverhältnis der TeilnehmerInnen funktional, da er keine Kenntnisse über Institutionen und Programmplanungshandeln der alltäglichen Praxis einbringt.

Während T2 dem Dozenten im Hintergrund zustimmt, erbringt T8 einen konzeptionell argumentierenden Beitrag: „Damit wär' ich nicht zufrieden. Ich würde an einer anderen Stelle einhaken. Ich würde versuchen, die Werbung dafür anders zu gestalten“ (T8: 356/319-320). Sie berichtet am Beispiel des Besuchsdienstes für Trauernde, wie sie mit hohem Eigenengagement einen Kurs gefüllt hat. Ihre Strategie ist eine genaue Ursachenforschung mit dem Ergebnis einer situationsspezifischen Adressatenorientierung unter Nutzung ihres Spielraumes. Dabei eruiert sie genau, wie man eine bestimmte Zielgruppe, hier Trauernde, ansprechen kann. Als Ursache für das Ausbleiben der TeilnehmerInnen ermittelt sie unzureichende Ankündigungstexte.

T8 geht kategorisch ins Feld zurück. Zum einen integriert sie den Dozenten, indem sie die Durchführung einer Ist-Analyse demonstriert, um quasi neue Ziele zu setzen. Zum anderen integriert und erweitert sie die Beiträge der TeilnehmerInnen, indem sie die geschilderten Komplikationen der Praxis auflöst.

Der Mimik des Dozenten {KL SCHAUT FRAGEND} ist zu entnehmen, dass er diese Praxiserfahrung nicht zuordnen kann. „(schnell) Sehr schön\*. Ich meine, das ist der andere Weg, dann äh nicht zu sagen, meinetwegen, das Ziel ist jetzt, das nur das kann jetzt ruhig ausfallen. Sondern zu sagen, woran liegt es genau, dass es ausfällt und daran was zu ändern. Ne', dann bleibt das Ziel bestehen, man hat äh, (...) man hat Veranstaltungen, wo die Leute auch hinkommen sollen' (...) und findet in der Ist-Analyse raus, das funktioniert nicht, aber macht mal'n Plan ich will das aber ...“ (KL: 357/333-339).

Das von T8 geschilderte Prinzip des hohen persönlichen Engagements, verbunden mit einem individuell ausgehandelten Zielfindungsprozess, wird von KL nicht als solches interpretiert. Statt dessen bewertet er normativ und bindet die Zieldimension hierarchisch zurück. Das hat faktisch die Form, dass er in einer Zielschleife rotiert. Der Dozent bewegt sich dabei in einem eindimensionalen Begründungsmuster.

Er unterstellt, dass die Teilnehmerin hierarchisch abhängig ist und für die Angebotsplanung und die einzelnen Angebotsentscheidungen keinen individuellen Handlungsspielraum hat. Wissen um institutionsinterne Abläufe und Programmplanung lässt sich hier jedoch nicht mehr als Wenn-Dann-Annahmen beschreiben. Deswegen reagiert T8 darauf abermals, indem sie betont, dass die individuelle Angebotsplanung komplexer betrachtet werden muss, was sie als eine Frage des persönlichen Einsatzes beschreibt.

An der Reaktion von KL und auch von T8 ist zu erkennen, dass keine Verständigung stattgefunden hat. KL erkennt die komplexe Erfahrungsstruktur nicht und setzt sich autoritativ durch: „Hm, hat {ZUCKT LEICHT MIT DEN SCHULTERN} für mich schon was mit der Zielklärung noch zu tun, (leise) wo will ich eigentlich hin\* (KL: 357/344-345).

T8 fühlt sich unverstanden und zieht sich zurück. Es kommen keine Gegenargumente aus der Gruppe.

### Zwischenzusammenfassung

*In dieser eigentlich kürzeren Phase, die den Charakter einer Überleitung trägt, wurde – wiederum kommunikativ versetzt – versucht, eine Zieldiskussion einzuleiten. Diese wird zum Teil aufgegrif-*

*fen, aber dialogisch nicht konsequent entfaltet. Einzelne besonders dialogfähige Personen steuern hier den Lernprozess.*

*Es werden Strategien sichtbar, über Zielsetzungen nicht direkt sprechen zu müssen und die Thematik zu umgehen: Es findet eine versetzte Reflexion des Managementkreislaufes statt; Spannungsverhältnisse, die indirekt mit Zielsetzungen zu tun haben, werden beschrieben und entfaltet, Metaphern werden herangezogen.*

*Die dialogischen Redebeiträge sind von subtiler Komplexität. Sie können vom Dozenten nicht hilfreich strukturierend bearbeitet werden, was beiderseitig dazu führt, dass eine intensive Problembearbeitung verzögert wird. Latent vorhandene Fragestellungen werden in der Schwebelage gehalten.*

*Ein indirektes Herantasten an das Thema „Ziele in der kirchlichen Erwachsenenbildung“ wird konkretistisch vollzogen, womit eine Bearbeitung auf einer erfahrungsorientiert-abstrakteren Ebene abgewendet wird.*

*Konsens scheint in der Gruppe darüber hergestellt, dass die Zielfestlegung der Institution obliegt, also zuerst Aufgabe des Bildungsmanagements und von der Ebene der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den verschiedenen Projektarbeiten zu trennen ist. Die individuelle Angebotsplanung wird maßgeblich bestimmt vom persönlichen Engagement der Erwachsenenbildnerin bzw. des Erwachsenenbildners und dem Ausmaß der Antizipationsfähigkeit.*

*Eine Form, dem Marktfähigkeitsprinzip gegenzusteuern, ist die Fortschreibung von profilsetzenden Angeboten.*

*Die Interaktion im Lerngeschehen kompliziert sich und wird zunehmend stärker beeinflusst durch ein Beharren des Dozenten und ein emotionales und auch inhaltlich-intellektuelles Blockieren der TeilnehmerInnen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind bemüht, dem Dozenten eine Brücke zu bauen bei gleichzeitiger latenter indirekter Verweigerung der Inhaltsbearbeitung, ohne aber eine kritische Reflexion offen zu gestalten.*

### 6.1.6 Phase 5: Darstellung des zweiten Managementkreislaufs durch den Dozenten und zweite Einleitung der Zieldiskussion

Zur Untermauerung des dargestellten Managementkonzeptes will KL ein weiteres Schema vorstellen: „Noch'n Beispiel, dieser Managementkreislauf kommt in der Literatur relativ häufig vor, wie gesagt entweder als Wellenbewegung oder als Kreis. (...) Ich hab' nochmal als Beispiel einen anderen mitgebracht, der sieht n'bisschen anders aus. ...Das is (lacht) das liegt einfach daran, man kann unterschiedliche Worte finden für ungefähr das Gleiche. Es liegt daran, genau welche (...) Aufteilung der {...} Segmente einem jetzt genau wichtig ist“ (KL: 357/347-354).

Es gibt also verschiedene Modelle, die im großen und ganzen dieselben Inhalte transportieren, aber in verschiedenen Formen dargestellt werden können. Der Dozent möchte sozusagen eine andere Darstellungsform vorstellen.

„{ZEIGT AUF DIE SEGMENTE 1 BIS 5 DES ZWEITEN MANAGEMENTKREISLAUFES} Hier ist jetzt z.B. in dem Managementkreis ist als {...} Extrapunkt Entscheiden aufge-



führt. (.) Da hat derjenige, der den aufgestellt hat, hat gesagt, eigentlich ist genau das ein ganz wichtiger Punkt. In dem Moment, wo die Entscheidung fällt, ich hab erst'n Plan und alles mögliche ausgedacht [...] ... . Hier in dem (.) Managementkreislauf (.) gehört das zur {...} Planung mit dazu. (.) Was in der Planung auch drin ist, ich muss mich entscheiden (.) und zwar (.) wahrscheinlich (.) aufgrund der Ziele, die ich vorher gesetzt hab. Ansonsten ist das hier ähnlich, {...} Ziele setzen, planen, entscheiden, realisieren, kontrollieren“ (KL: 357/355-368).

KL stellt ein weiteres segmentiertes Modell vor, das unterteilt ist in die Phasen 1 bis 5. Die Linearität und Phasenhaftigkeit wird in diesem Modell durch die Numerierungen verschärft. Für die TeilnehmerInnen bedeutet es eine Zuspitzung des Spannungsverhältnisses von Theorie und Planungswirklichkeit, da es mit der Planungsrealität der gleichzeitigen Planungstätigkeiten, die als Verschränkung und Vernetzung verschiedenster Vorgänge beschrieben wurden, zunehmend divergiert.

Als zusätzliche Unterscheidung ist das Segment „Entscheiden“ hinzugekommen. Die Tätigkeitsabfolgen von Segment 1 bis Segment 5 sind: Ziele setzen, planen, entscheiden, realisieren, kontrollieren.

KL führt wiederum die Entscheidungsgrundlage auf die vorher gesetzten Ziele zurück. Das Zentrale dieses Modells sind die Bildungsmanagementtätigkeiten auf der Institutionsebene.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer suchen sich ihren Zugang, indem sie sich wiederum den Einzelaspekt der Ist-Analyse als fehlenden Punkt herausuchen (T3: 357/369). Es wird damit, andersherum betrachtet, konkretistisch die Modellreflexion vermieden und gleichzeitig der erste Punkt des Modells „Ziele setzen“ für eine Diskussion übergangen (T2: 357/371).

KL geht auf die Diskussion ein und fasst Ist-Analyse als Teil der Kontrolle.

Die Teilnehmerin 2 begibt sich nun in eine erste offenere Auseinandersetzung mit KL, sie nimmt sich aber im nächsten Moment diskursiv wieder zurück: „Und wie dieses von 1 bis 5, also damit würde ich mich schwer tun. (.) Das ist nich so. (.) Das ist total theoretisch, also zu sagen man fängt mit den Zielen an {KL GRINST} (.) das ist richtig {KL SETZT SICH AUFRECHT} äh und trotzdem äh ist es mir ((KL lacht)) zu theoretisch, als [...] ich kann mit dem Begriff Kreislauf viel mehr anfangen #KL: Ach so, ok.# weil ja auch die die Kontrolle, wir sagen bei uns immer Reflexion dazu, (.) ähm (.) ein Stück Ist-Analyse ist ...“ (T2: 358/379-387). T2 widerspricht aus ihrer Sicht einer doppelten Einführung: zum einen des Ablaufs nach den Segmenten von 1 bis 5 und zum anderen der primären Zielposition. Als ein Grundkonflikt, der den Lernprozess einschränkend beeinflusst, zeichnet sich die Ambivalenz ab, dass erfahrungsgemäß Programmplanung anders funktioniert bei gleichzeitiger Überzeugung, dass die betriebswirtschaftliche Theorie richtig sein müsse, weil sie gesellschaftlich gegenwärtig hohes Prestige besitzt.

Dass T2 das Modell zu theoretisch findet, meint, dass es für sie zu praxisfern ist. Sie bezieht sich auf den Teil des Modells, mit dem sie sich identifizieren kann: Planen als

Kreislauf. Somit spricht sie sich zwar für die Form des Kreislaufs aus, ist aber inhaltlich gegen den Kreislauf. An diesem Beispiel wird deutlich, von welcher komplizierterer Ambivalenz mit lernverlaufshemmender Wirkung die kommunikativen Schleifen sind.

Indem T2 gleichzeitig eine erwachsenenpädagogische Begrifflichkeit einführt, grenzt sie sich und den Bereich auch diszipliniert ab. „Reflexion“ meint hier prozessorientierte Evaluation.

Gleichzeitig will sie dem Dozenten nicht zu nahe treten, deswegen verbleibt auch sie auf einer abstrakten Ebene, immer darauf bedacht, den Dozenten zu integrieren.

Es wird mittelbar eine geschlechtsspezifische Behandlung bzw. Diskriminierung sichtbar, die vom Dozenten ausgeht. T2 wiederum weiß um die komplexen Dynamiken des Geschlechterproblems. Da sie offensichtlich den „Geschlechterstress“ nicht provozieren will, gibt sie zugunsten der „sozialen Harmonie“ nach und gleichzeitig dem Überlegenheitsanspruch von KL für diesen Moment statt.

Dass T2 sich zurücknimmt, ermöglicht es KL wiederum, einen Schritt auf sie zuzugehen, woraufhin sie wieder einen Schritt vor geht und ein kritisches Beispiel aus ihrer Praxis als Berufseinsteigerin einbringt, unterstützt von T9.

Ihrer beider Beiträge schildern unmittelbare Problemlagen des Berufseinstiegs, indem sie erfahrungs- und praxisorientierte Problemlagen von Planungsabfolgen schildern. Gleichzeitig sind diese Beispiele konkretistischer Natur, die wiederum eine Diskussion von Zielsetzungen umgehen und in der Wirkung einen „Machtkampf“ mit dem Dozenten darstellen. Die Beiträge zeigen, dass die TeilnehmerInnen indirekt mit dem Thema „Ziele setzen“ beschäftigt sind. Es verschärft sich gleichermaßen das kommunikative Dilemma: das Beharren des Dozenten und das Blockieren der TeilnehmerInnen.

Die Argumentation von T2 ist folgendermaßen: Das normative Phasenschema mit einer Zielsetzung als Orientierungsgröße ist für eine Berufseinsteigerin nicht realisierbar, da ein flexibler Einstieg in die verschiedenen Stadien der Planung erforderlich ist und der Erwachsenenbildnerin eine hohe Anpassungs- und Orientierungsleistung als auch Ambiguitätstoleranz gegenüber bereits festgelegten Rahmenbedingungen und deren Konsequenzen abverlangt (T2: 358/389-394).

Die beiden Beispiele von T9 (358/396-400) schildern und konkretisieren den Fall, dass es eine Unterbrechung in der Phase der Realisierung gibt, nachdem man Ziele gesetzt, geplant und entschieden hat. Nun kann, so T9, die Realisierung nicht zu Ende geführt werden, indem man wieder bei Phase 1 anfängt, sondern indem man eine neue Planungsphase eröffnet (T9: 359/425-432).

Bei der Programmplanung geht es in ihrer Beschreibung darum, abgebrochene Planungsvorgänge an den jeweiligen Stellen wieder aufzunehmen und zu finalisieren. Indirekt wird hier über die Feinzerlegung der Planungsabfolgen und die Verneinung des Setzens von Zielen der zweite Versuch unternommen, über Ziele zu reden, obwohl man offensichtlich eigentlich nicht darüber reden will. Die Beiträge bleiben von einer hohen Ambivalenz geprägt.

Dass KL die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vorfeld nicht aufgenommen hat, führt zusätzlich dazu, dass sie eine kollektive Bündelung ihrer negativen Erfahrungen an ganz konkreten Einzelbeispielen vornehmen, um gegen die abstrakten, für die TeilnehmerInnen aus ihrer Sicht nicht angemessenen Generalisierungen des Dozenten anzukommen.

Der Dozent geht davon aus, dass man wie in einem Betrieb in jede Phase des Kreislaufs einsteigen kann. Dafür steht er mit seiner Person ein: „würde sagen als (lacht) Manager, das fängt immer mit den Zielen an, von daher würde ich eher immer ein Plädoyer nochmal dafür halten dann ruhig auch erstens stehen zu lassen, (...) das kommt für mich immer am Anfang. #T9: Ja, aber# ...“ (KL: 358/408-410). Er liefert damit quasi ein normatives Begründungsmuster. Die Schwierigkeit der TeilnehmerInnen mit dem Ziele-Setzen ist für den Dozenten unverständlich. Daraufhin wird das Wort T9 entzogen und an T10 delegiert (KL: 358/411-412).

Dieser versucht, auf einer allgemeineren Ebene zwischen den Positionen zu vermitteln, dafür übernimmt er quasi eine Co-Referentenrolle. „Ist denn nicht das Ziele setzen und die Ist-Analyse auch ein ein Bereich, der miteinander verbunden ist, also gehört nicht zur Ist-Analyse auch festzustellen, wie sind denn die Rahmenbedingungen, die institutionellen Ziele, dass ich gar nicht äh so die Trennung, den Schnitt mache, wenn der Kreislauf einmal rollt, ist das ja gar kein Problem ...“ (T10: 358/413-359/417).

Die TeilnehmerInnen befinden sich nun über die Verneinung dessen, dass Ziele gesetzt werden bzw. dass sie als erstes gesetzt werden, in einer indirekten Zieldiskussion. Ist-Analyse und Ziele-Setzen werden nach T10 gekoppelt vollzogen. Er versucht, die Zieldimension „runterzuhängen“ und von einer Segmentdiskussion wegzuführen. Beim Planen hängt nach seiner Beschreibung alles mit allem zusammen, ohne dass die Vernetzungsformen näher erläutert werden. Auch er akzeptiert die Form des Kreislaufs, lehnt aber den Inhalt ab.

Das Beharren des Dozenten kann er nicht akzeptieren und versucht deshalb, das Modell allgemein aufzulösen. Er zeigt, dass der Deduktionsmechanismus in der Praxis nicht so funktioniert.

KL ist durch diesen Beitrag von T10 verunsichert und begibt sich daraufhin in eine Moderatorenrolle.

Die TeilnehmerInnen bringen eine erlebte chaotische Praxis zum Ausdruck. So wird der Träger in Teilen als nicht kalkulierbar erlebt. Es wird der Versuch unternommen, gegen die funktionale Sicht des Dozenten anzukommen. Dieser Diskurs ist zum einen Ausdruck der Widersprüchlichkeiten im Feld und zum anderen des Problems, dass der Dozent struktursetzende Prämissen im kirchlichen Kontext nicht kennt, diesen aber wie einen Betrieb behandelt.

Während die TeilnehmerInnen-Beiträge konsensuelle Erfahrungsgegenüberstellungen zum Modell vornehmen, bringt T4 einen Vorschlag zur Erweiterung des Modells. Was sie einfordert, ist eine Spielraumerweiterung für Ideen, Kreativität und Prozessentwicklungen, wo man auch mal verschiedene Wege geht bei der Durchführung eines Kurses

oder Projektes und Zwischenrevisionen vornimmt. Dass ihr diese Managementebene als trocken erscheint, meint, dass ein wesentliches Element ihres professionellen Handelns fehlt: das persönliche Engagement für Ideen und individuelle Vernetzungsformen (T4: 359/433-447). Damit kann sie KL wieder integrieren. Er nimmt ihren Vorschlag auf, und zwar als globales Oberflächenthema, indem er Kreativität insgesamt über das Schema schreibt und einen kreativen Umgang mit den Tätigkeiten der einzelnen Segmente für durchaus wünschenswert erklärt. Er versteht nicht, dass die Idee für die TeilnehmerInnen quasi eine Programmplankategorie zur Initiierung eines Programmplanungsvorgangs, zur Transformation gesellschaftlicher Realität in Veranstaltung ist. Sie ist das Ergebnis von seismographischer Erfassung ihrer Realität, ist ein möglicher Bildungsinhalt. Der Dozent meint mit Idee mehr die Anregung von Phantasie.

Aus der vorherigen Diskussion heraus ist sein nächster widersprüchlicher Beitrag zu verstehen, in dem er versucht, kommunikativ auf die TeilnehmerInnen zuzugehen und gleichzeitig inhaltlich auf seinem Standpunkt zu beharren. Man solle sich nicht stur an die Segmente halten, aber andererseits wäre es wichtig, sie in jedem Fall einzuhalten (KL: 359/455-360/466).

Dass viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur noch „mhm“ grummeln, mag ein Ausdruck von Diskussionsmüdigkeit und Erschöpfung sein. Es scheint aber auch eine Unterwerfung der TeilnehmerInnen durch und unter den Dozenten stattgefunden zu haben.

T3 schließt die kommunikative Schleife, wobei er die erste Person ist, die den Dozenten metakommunikativ auf seine Zielstringenz hinweist. Alle TeilnehmerInnen haben bisher nur indirekt reagiert. Er kehrt zu den Punkten zurück, die keine Klärung erfahren haben – Formen und Methoden von Ist-Analyse und ein Planungsvorgang, der mit Deutungsprozessen einhergeht: „Sie insistieren so oft auf den Zielen am [...] ((KL lacht)) bisher erfahre ich von mir eher bei mir eher, vielleicht liegt's daran, dass ich keine Ziele setze bisher, so stark. Ich merke eher ich mache die Augen auf (...) und merke wo ist der Ist-Zustand jetzt und wo sind Bedürfnisse da“ (T3: 360/468-472). Die Intention des Dozenten, die erste Position von Zielen zu vermitteln, ist bei T3 nicht angekommen.

Das Lachen von KL deutet auf eine Verlegenheit seinerseits bei seinem gleichzeitigen Unmut über die Verweigerung der TeilnehmerInnen, das Modell zu adaptieren. Vielleicht bringt T3 auch ein Grundproblem zutage, dass nämlich in den Institutionen keine Ziele gesetzt werden. Die Gleichzeitigkeit und Variabilität von Planungstätigkeiten verdeutlicht er wieder am Beispiel Ist-Analyse und Bedürfniserschließung. Damit ist ein Backwashing im Lernprozess zu konstatieren; d.h., der Aufbau des Lerngegenstandes wurde von den TeilnehmerInnen nicht mitvollzogen, und man ist wieder an den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung zurückgekehrt, der Primärposition von Zielen.

KL greift jetzt auf die Methode des induzierenden Fragens zurück, um seine Zielstringenz zu behaupten. Einige TeilnehmerInnen treten jetzt für ihn ein. Vielleicht möchte man das Thema beenden, um sich nicht weiter damit auseinandersetzen zu müssen.

Vielleicht ist es eine gruppenspezifische Reaktion, Widerspruch bei dem „immer fragenden“ Teilnehmer T3 abzuladen, der in diesem Moment Gefahr läuft, eine Sündenbockrolle zugewiesen zu bekommen. Die kommunikative Strategie der TeilnehmerInnen, über einen konkretistischen Einzelaspekt eine Diskussion des Planens als solches und der Zielsetzung zu vermeiden, hat sich durchgesetzt und bleibt bestehen.

Eine unbeantwortete Frage hängt in der Luft: Werden in den Institutionen Zielvereinbarungen getroffen, und legen die HPM ihrerseits Ziele fest?

T2 nimmt wieder eine vermittelnde Position ein und argumentiert auf einer alltagsweltlich-handlungstheoretischen Ebene, dass jedem Handeln natürlich ein unbewusstes Ziel unterliegt (T2: 360/484-486). Damit hängt sie einerseits den Anspruch tiefer, integriert wiederholt den Dozenten und findet andererseits eine allgemeinere Behandlungsebene, ohne die TeilnehmerInnen-Beiträge aufzulösen.

T9 betrachtet die Thematik der Planungsabfolgen jedoch nicht als abgeschlossen und versucht, an einem betriebswirtschaftlichen Beispiel, der Planung und dem Verkauf eines Autos, die Zielstringenz des Dozenten zu widerlegen.

Eine widerstandsgeladene Atmosphäre spitzt sich zu. T9 begibt sich gewissermaßen in einen „Zweikampf“ mit dem Dozenten, der sich als gegenseitiges Beharren beschreiben lässt.

Sie begibt sich in den Bereich, von dem sie annimmt, dass es der ausgewiesene Bereich des Dozenten ist, um ihre Realität zu vermitteln. „Aber das Beispiel vorhin, z.B. Firmen sind dazu übergegangen ähm (...) früher sind sie hingegangen mit dem Ziel, ein bestimmtes Objekt, was weiß ich, ein Auto anzufertigen für den Verbraucher. Ich fertige das Auto an für den Verbraucher, mach dann ne Bedarfsanalyse, also Werbung, und verkaufe dann das Auto. ... also ne Werbefirma springt dann ein und guckt dann, wollen die das Auto oder welches Auto wollen die denn haben. ... Also das richtige Ziel kommt dann erst als Zweites, Bedarfsanalyse als Erstes“ (T9: 360/489-361/499).

Das latente beharrende Gegeneinander um die Fragestellung der Zielfindungsposition wird jetzt halboffen angesprochen und verhandelt.

T9 verlässt dafür ihr Feld. Sie führt an, dass in der Automobilwirtschaft die Planungsabfolge zur Herstellung des Produktes Auto mit einer Bedarfsanalyse beginnt und nicht mit Zielsetzungen.

Bedarfsanalyse, so T9, ist eng mit einem Globalziel verknüpft, jedoch die detaillierte Zielsetzung erfolgt erst im Anschluss. Die von KL präsentierte Zielfestlegung wird von ihr offensichtlich als zu beliebig empfunden.

Für die Eruiierung der Nachfrage, die zuerst erfolgen müsse, gibt es, so T9, ein zwischengeschaltetes Gremium, die Werbefirma. Damit benennt sie eine Differenz zum Non-Profit-Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung.

Die Automobilwirtschaft übernimmt an dieser Stelle ebenfalls die Funktion einer Metapher. Indem T9 ihrerseits eine Reihenfolge der Planung vornimmt, versucht sie, sich

von den Lernhandlungen her in dem linearen Denken von KL zu bewegen, um ihn sozusagen mit seiner eigenen Strategie zu überzeugen.

Den Schritt, den T9 auf KL zugegangen ist, geht KL nicht mit. Es wäre an dieser Stelle gut, wenn KL interdisziplinär an einem Beispiel aus der Wirtschaft sein Modell einmal durchspielen würde. Diese Erwartung scheint auch von der TeilnehmerInnen-Seite her zu bestehen. Sie signalisieren, dass sie gewillt sind, die Transformationsleistungen selbst zu erbringen. KL bleibt statt dessen im Programmplanungsbereich und besteht auf der Zielfixierung: „Sage ich nein, sage ich nein. Ich mache ja für die Bedarfsanalyse, weil ich ein bestimmtes Ziele verfolge (...) nämlich z.B. meine Teilnehmer zu befriedigen“ (KL: 361/500-502).

Da es keine metakommunikative Verständigung gibt, entspinnt sich jetzt ein Schlagabtausch, ein Pro und Contra, in dem T11 und teilweise T10 jetzt die Position von KL verteidigen. „Ja, aber die haben ja das Ziel, ein Auto möglichst gut zu verkaufen“ (T11: 361/504). T9 bietet daraufhin noch ein anderes Beispiel an, das in den komplizierten Mechanismus der Marktforschung hineinreicht.

In der jetzigen kommunikativen und emotionalen Verkeilung scheint der Lernprozess zum Stillstand zu kommen.

T9 wird jetzt von KL isolierend ausgesteuert und von einigen anderen TeilnehmerInnen ausgebremst. Gruppendynamisch richtet sich der Unmut jetzt gegen T9, der besonders von einigen Frauen an der „Widerständigen“ abgelassen wird. Es scheint sich wieder ein kurzzeitiger Sündenbockmechanismus einzustellen.

Von seiten T9 scheint es sich hier um eine Abwehr und Weigerung zu handeln, die erlebte und erfahrene Planungsrealität unterkomplex strukturieren und abwerten zu lassen, selbst auf die Gefahr hin, dass sie als unbequem sanktioniert wird.

T2 fasst die indirekt verhandelte Thematik Ziele setzen noch einmal zusammen, versucht ein Lernergebnis zu sichern und übernimmt dabei wieder eine integrative Rolle: Ziele müssen ausdifferenziert werden. Es gibt ein Grobziel, was unterteilt werden muss in Einzelziele, um Planungsvorgängen eine Struktur zu geben.

KL geht in die moderierende Rolle und übergibt das Wort an T1. Das scheint auch den Charakter einer Solidarisierungsgeste unter Männern zu haben. T1 nimmt die generelle Aussage von T2 auf und konkretisiert sie für den Bereich der Katholischen Erwachsenenbildung, der die Arbeit mit Teilzielen notwendig macht. Er bringt ein Beispiel, wie eine Zielformulierung institutionell geleistet werden müsste. Für ihn stellt sich gleichzeitig die Frage, ob die durch die Satzung gesteckten Ziele realistisch sind. Er reflektiert das Verhältnis zu seinem Träger und die schwierigen Sachverhalte, die sich um Ziele ranken.

KL fühlt sich integriert und verstanden, da er verspricht: „Das gucken wir uns gleich noch mal an sowas (...) komm ich noch drauf zurück (...)“ (KL: 361/526-527).

Der Co-Leiter nimmt dann Bezug auf T9, indem er versucht, ihre Position und die Beiträge von T2 auf den Erwachsenenbildungsbereich zu beziehen. Er trifft die Unterscheidung zwischen Globalzielen, die politisch bedingt sind und feststehen, und feiner

werdenden Zielen, die andere Funktionsbereiche der Programmplanung mit einbeziehen müssen, wie Bedarfsanalyse und Zielgruppenentwicklung.

Systematisch versucht er, einen Bezug zum Managementkreis herzustellen, um Verbindungslinien zu schaffen. Für die Institutionsebene bringt er ein Beispiel ein, welche quantitativen Ziele sich eine Institution auf der Managementebene setzen kann: 2000 Unterrichtsstunden zur Durchführung zu bringen und den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den Arbeitsplatz zu sichern. Es gelingt ihm an dieser Stelle, überhaupt eine Verständigungsbasis mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufrecht zu erhalten, da deren Erfahrungsbereiche eine Berücksichtigung erfahren. Gleichzeitig wählt er keine Zielsetzung von „Brisanz“, sondern eine funktional betriebswirtschaftlich nachvollziehbare.

### **Zwischenzusammenfassung**

*Es spitzt sich eine kommunikative Auseinandersetzung zwischen dem Dozenten und den TeilnehmerInnen zu, die bei einem beiderseitig wachsenden emotionalen Widerstand in einer destruktiven Lernatmosphäre mündet. Der Widerstand ist einerseits auf die zunehmende Rigidität des Dozenten bei gleichzeitiger Beliebigkeit, auf seine scheinbare kommunikative Integration unter Beibehaltung der Zielstringenz als auch auf seine anhaltende unterkomplexe Problembearbeitung zurückzuführen. Andererseits wirkt sich die zeitlich-thematische Reflexionsversetztheit und Reflexionsvermeidung durch die TeilnehmerInnen hemmend auf die Entwicklung des Lernprozesses aus.*

*Das Festhalten des Dozenten an einem engen Managementmodell mit fixierter Linearität und Phasenhaftigkeit bei anhaltender Erfahrungsunterhöhlung führte zu einem halboffenen Widerstand der TeilnehmerInnen. Dieser hält den Lernprozess unter hoher Ambivalenz und emotionalem „Energieverschleiß“ in der Schwebe.*

*Die TeilnehmerInnen nehmen konsensuell-konkretistisch Erfahrungsbündelungen vor, um gegen Generalisierungen zu argumentieren. Gleichzeitig wird es auf diese Weise vermieden, sich auf die Zieldiskussion einzulassen. Der Konflikt erhöht sich auch dadurch, dass diese Problemlage von den TeilnehmerInnen nur an zwei Stellen offen eingebracht wird.*

*Das kommunikative Spannungsverhältnis mündet dann in eine exemplarische gegenseitige Beharrungsdiskussion.*

*Bis zu dieser Phase lässt sich festhalten, dass die reflexiv-diskursiven Vermeidungs- und Abwendungsstrategien der TeilnehmerInnen intervallartig versetzt verlaufen. Die Themen Kreislauf und Ziele werden durch die Ist-Analyse thematisch überspannt und eingeleitet und über Schleifen mehr oder weniger entfaltet. Die Diskussion über die Reihenfolge im Kreislauf führt zu einer bleibenden Kontroverse über die erste Position von Zielen.*

*Von der TeilnehmerInnen-Seite aus ist es nicht zu verstehen, dass die Vielzahl an Unterscheidungen und Argumenten bis hin zu Hinweisen aus der Automobilbranche kein Erklärungspotential für den Dozenten liefern.*

*Für den Ablauf von Programmplanung wird beschrieben, dass verschiedene Planungsphasen miteinander verkoppelt sind und nicht kausal-numerisch beschrieben werden können. Vielmehr ist alles mit allem vernetzt. Bei der individuellen Angebotsplanung variieren die Planungsabfolgen,*

*und es werden unterschiedliche Kombinationen gleichzeitiger Planungstätigkeiten miteinander verknüpft. So ist Bedarfsanalyse i. d. R. ein erster Schritt, der mit einer Zielsetzung verbunden ist.*

*Programmplanung wird nicht immer sofort finalisiert, sondern unterliegt Unterbrechungen, wobei die Planungsvorgänge spezifisch an den jeweiligen Nahtstellen wieder aufgenommen und finalisiert werden, ohne an den Anfang der Planungsvorgänge zurückzukehren. Es kommt zum Ausdruck, dass Programmplanung nicht mehr hilfreich als ein Modell von Wenn-Dann-Abfolgenmustern beschrieben werden kann. Zusätzlich verweisen die Blockierungen in den Lernhandlungen der TeilnehmerInnen und die thematischen Selbstlaufdiskurse empirisch darauf, dass neue Modelle dem doppelten Tatbestand empirischer Untersuchungen und Selbstinterpretationen entsprechen und diese beiden Perspektiven bündeln müssen. Der ambivalente kommunikativ-komplizierte Lernprozess findet auf der Beziehungsebene auch in der Geschlechterdiskriminierung seinen Ausdruck, die sich abzuzeichnen beginnt. Darauf reagieren die Teilnehmerinnen z. T. durch Selbstzurücknahme und Selbsteinschränkung der Wissenspräsentation.*

*Als ein mühsam erkämpftes Lernergebnis lässt sich festhalten, dass man innerhalb einer Weiterbildungsinstitution Zieldifferenzierungen und -unterteilungen, Revisionen und Prüfungen auf unterschiedlichen Ebenen vornehmen muss. Die Qualität der Zielformulierung auf der Bildungsmanagementebene hat Auswirkungen auf die Zielsetzungen für die individuelle Programmplanung.*

## **6.1.7 Phase 6: Instrumente zur Zielsetzung**

### **6.1.7.1 Phase 6.1: Ausdifferenzierung des Leitbildes zur Darstellung der Zielfindung und Zielbindung**

Im folgenden verfolgt der Dozent über die Inanspruchnahme langer Redebeiträge eine kommunikative Dominanzstruktur, indem er ein Schema erläutert, welches an die Diskussion von vorher anknüpfen soll (vgl. Rogge 1995, S.15).

Das Schema ist nach genauer Betrachtung eine Variante, ein Aspekt, den Mechanismus eines Fachbereiches anhand seines quantitativen Kursleistungsvolumens ökonomisch zu betrachten und zu beschreiben.

KL beginnt, das Schema von oben her vorzulesen mit dem Leitbild „Realisierung des Rechts auf Weiterbildung insbesondere für bildungsferne Schichten“.

Er geht bei der Erläuterung des Schemas chronologisch vor. Die Ebene „Leitlinien der Programmgestaltung“, wo Bildungsmanagement und Programmplanung sich für die Angebotsplanung eng verzahnen, beschreibt KL als die Ebene, wo die Entscheidungen über die verschiedenen Fachbereiche getroffen werden. „Wo man sagt, also (aufzählend) wir wollen die und die Fachbereiche haben, sollen die und die Zielgruppen angesprochen werden. Daraus wird das Fachbereichsprogramm entwickelt ...“ (KL: 362/564-566).

Die Ebene, die von KL angesprochen wird, ist die Leitungsebene des Bildungsmanagements, obwohl die Entscheidung über Zielgruppenarbeit eine pädagogische ist. Offensichtlich meint KL das Anfangsstadium, in dem eine Institution aufgebaut und strukturiert wird. Er betont wiederum die schematische Untergliederung von und die Orientie-

rung an Zielen. „Das macht aber noch mal deutlich, es beginnt bei Leitbildern, ganz groben Zielen, und würde sich eigentlich bis auf das einzelne, die Einzelleistung des Fachbereiches oder meinetwegen ihrer Arbeitsstelle runterbrechen lassen. Und immer gucken kann jedes einzelne Angebot müsste sich eigentlich hochverfolgen lassen, passt das zu dem (.) Leitgedanken, der da oben drüber steht“ (KL: 363/579-584). Seine Darstellung unterstreicht die deduktive Herleitung von Teilzielen, die hierarchische Gliederung und die Handlungsorientierung auf Ziele. Die Ziele, die institutionell gesetzt werden, müssen sich nach der funktional-deduktiven Betrachtungsweise des Dozenten in den Einzelangeboten widerspiegeln, indem sie das Leitbild transportieren. Dafür soll das Verfahren der Teilzielformulierung herangezogen werden.

Der gesellschaftliche Auftrag, die bildungspolitische Komponente, die sich mit der „Zielsetzung“ verbindet, wird nicht explizit berücksichtigt, was sich als ein mitlaufendes Problem erweist. Das Schema wird ohne Kontextmarkierung präsentiert.

Damit behandelt KL funktional einen konfliktreichen Punkt, die Definition der Position von kirchlicher Erwachsenenbildung. Diese wird von den TeilnehmerInnen eigentlich noch immer umgangen.

Dass T12 die Bedeutung von „bildungsferne Schichten“ (T12: 363/586-587) aus dem Leitbild nachfragt, deutet auf einen hohen Bedarf an bildungspolitischen und -theoretischen Erläuterungen.

KL beantwortet diese Erkenntnisfrage mit Informationen über das Weiterbildungsverhalten und einem Verweis auf die sozio-kulturellen Bedingungen. Diese kontrastiert er vor dem Hintergrund des Bildungsverhaltens der Mittelschicht. Er bringt die bildungspolitische Intention der besonderen Förderung bildungsbenachteiligter Gruppen mit ein und erläutert dieses Ziel kurz am Beispiel der Volkshochschule (KL: 363/588-599).

### **Zwischenzusammenfassung**

*Der Dozent dominiert in dieser zeitlich kurzen Phase das Kursgeschehen mit der Präsentation eines Schemas, das er zur Darlegung eines zielstringenten Deduktionsmechanismus für Angebotsplanung verwendet. Als problematisch erweist sich, dass die TeilnehmerInnen die Primärposition von Zielen noch nicht akzeptiert und reflektiert haben. KL will in dieser Sequenz mit der deduktiven Zieltransformation einen Nachfolgeschritt vermitteln. Didaktisch wird auf eine Leitbilddiskussion aufgebaut, die im Kursgeschehen noch nicht vollzogen worden ist und die sich im Interaktionsprozess latent-blockierend als problematisch darstellt.*

*Während der Dozent das Schema darstellt, beziehen sich die TeilnehmerInnen auf konkrete inhaltliche und bildungspolitische Fragestellungen, die den Präsentationsmodus des Dozenten abzulösen versuchen. Diese Fragestellungen werden vom Dozenten indirekt bildungspolitisch argumentierend beantwortet.*

### **6.1.7.2 Phase 6.2: Zieldefinition und Positionierung**

Unmittelbar im Anschluss beginnt KL, ein neues Schema am Flipchart zu erstellen. Es sollen jetzt die Komponenten eines „Zielsystems“ erläutert werden, weil „man ist nicht völlig unabhängig (.) und kann sich überlegen ich möchte das machen und das

machen, wir haben schon das Thema Vorstand und Chefs und der Träger, der vielleicht sagt, das hast du dir nett überlegt, aber das wollen wir gar nicht“ (KL: 363/603-606).

Mit dem folgenden Schema, das sich an den Vorgaben der in einer Institution Leitenden orientiert, will der Dozent die schrittweise Umsetzung eines Leitbildes in Einzelangebote darstellen; quasi eine konkrete deduktive Transformation, die gleichzeitig abstrakt gehalten ist.

Dazu entlehnt er Bezeichnungen aus der Curriculumtheorie, der er den Leitbildbegriff voranstellt.

Parallel zu seinen Erläuterungen heftet er die Hauptbegriffe Leitziel, Richtziel, Grobziel und Feinziel und die dazugehörigen Kurzerläuterungen an die Pinnwand. Jedes Ziel soll jeweils wieder unterteilt werden, und zwar folgendermaßen: Das Leitbild stellt ein Satz dar. Das sich daraus ergebende Richtziel könnte heißen: Die Einrichtung will dazu beitragen, dass die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erhöht wird. Dazu bringt er noch verschiedene Beispiele ein. Die Formulierung für das sich daraus ableitende Grobziel könnte sein: „Dies wird erreicht durch, (.) z.B. offene Angebote äh (.) meinetwegen (.) Café für Alleinerziehende, (.) Gesprächskreis für Alleinerziehende oder durch (.) konkrete Kursangebote in einem bestimmten Themenbereich“ (KL: 364/625-627).

KL will diese funktionalen Zieldefinitionen als allgemeines Instrument zur Verfügung stellen, indem er Lückensätze vorgibt, die aufgefüllt werden können.

Es handelt sich um eine Verfahrensweise zur Zieldefinitionsformulierung, die über das Leitbild die Transformation in eine zielorientierte institutionsphilosophie-konforme Angebotsplanung anstrebt.

Ohne dass der Dozent es als solches benennt, fasst er unter Grobziele Veranstaltungsformen, also konkrete Umsetzungsformen für Angebote und zu vermittelnde Wissensstrukturen als makrodidaktische Entscheidung.

T13 bringt daraufhin eine ihrer Meinung nach falsche Zieldefinition als Einspruch vor, indem sie einlenkt, dass die Entscheidung über „ein Café“ für sie eine inhaltliche Planungsentscheidung ist. Ein Grobziel ist in ihrem Verständnis die Festlegung von konkreten Lernzielen für eine bestimmte Zielgruppe. Das erziehungswissenschaftliche Wissen über Lernzielformulierung erscheint hier als nicht ausreichend kompatibel erklärt.

Es setzt wiederum der Mechanismus ein, dass KL gegen T13 von einer Teilnehmerin verteidigt und geschützt wird. T13 unterstreicht ihre Position, andere TeilnehmerInnen unterstützen sie.

KL wird dadurch stark verunsichert, übergeht jedoch den Teilnehmerinnen-Einwand und setzt autoritativ ein Weitergehen im Stoff durch. An einem Beispiel erklärt er, wie bei den Grobzielen durch die Wahl verschiedener Veranstaltungsformen ein Richtziel umgesetzt werden kann.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer scheinen darüber verwirrt. Im Hintergrund macht sich Unruhe breit, und es ist zu vernehmen, wie sie sich untereinander darüber

verständigen, dass das „Methoden“ sind. T14 formuliert dann quasi für alle sprechend: „Nee, das sind keine Ziele, das sind Methoden ((T5 lacht)) #TX: das sind Methoden# #TX: das sind Methoden# ja find ich auch. Das liegt vielleicht nur an der Formulierung also mit dem, das wird erreicht durch, weil das is ne Formulierung für Methoden. (.) Das ist kein Ziel, das denke ich auch“ (T14: 364/651-654).

Als ein allgemein gesicherter Wissensbestand der TeilnehmerInnen und als alltägliches Handwerkszeug wird die methodische Aufbereitung beschrieben. Mit der Formulierung „wird erreicht durch“ verbinden sie methodische Umsetzungsvarianten.

KL entlehnt aus ihrem selbstverständlichen Begriffsrepertoire, aus einem beruflich geteilten Deutungsmuster eine Vokabel und funktionalisiert sie um. Das führt zu einem Gegeneinanderblockieren, wobei T14 dem Dozenten gleichzeitig integrativ eine Brücke baut, indem sie ihm die Möglichkeit der Revision gibt und ihren inhaltlichen Einwand „nur“ auf seine Formulierung bezieht. Damit nimmt sie ihn indirekt aus der Verantwortung. Man könnte meinen, es bestünde eine unterschwellige Angst vor einer Eskalation. Oder aber, sie will die Balance zwischen Lehrendem und Lernenden wahren durch unbedingte Autoritätswahrung des Dozenten.

Eine weitere Erklärung könnte auch die Vermeidung des schon einmal erwähnten „Geschlechterstresses“ sein, dem sie geschickt vorzubeugen sucht, indem sie, wie vorher auch T2, argumentativ einen Schritt zurückgeht und die Harmonie – was hier die Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchie in sich birgt – über eine konsequente inhaltliche Aufklärung stellt.

Die alltagswissensorientierten Einwände und das Erfahrungswissen der TeilnehmerInnen und Teilnehmer nimmt KL nicht auf. Obwohl er verunsichert ist, argumentiert er so, als würde es sich um ein intellektuelles Problem der TeilnehmerInnen handeln.

Er verteilt dann ein nächstes Schema, womit auch die Diskussion nicht weitergeführt wird.

Ohne dass in diesem Schema der Begriff „Positionierung“ auftaucht, fragt T13 nach dem Stellenwert dieses Begriffs: „Was ist der Begriff Positionierung (.) ist das jetzt das Leitziel oder ist das mehr?“ (T13: 365/668-674). Ihre Frage ist einzuordnen in das Kontextthema Zielfindung. Sie erfragt damit, ob die Positionierung Leitziele meint. Fragend integriert sie KL über ein Thema aus seinem Fachgebiet. Man könnte auch meinen, dass sie über diese Frage eine Steuerungsfunktion wahrnehmen will, um von einer schemaorientierten Themenbearbeitung abzukommen. Es wird nun kommunikativ versetzt das Thema Zielfindung über den Positionierungsbegriff thematisiert.

Jetzt, wo der Dozent am Ziel ist und die Bereitschaft zur Diskussion der Zielfindungsthematik erreicht wurde, ist er sich der Antwort nicht ganz sicher und antwortet aus seinem Alltagswissen und aus seinem ökonomischen Verständnis heraus, was er darunter versteht: „Positionierung würde für mich (.) bedeuten, dass man oder ich würde das daraus resultieren, dass man sagt, man will eine bestimmte Position (.) im Markt (.) einnehmen eine bestimmte Nische meinetwegen“ (.) (KL: 365/675-677). Er erklärt weiterhin für die Erwachsenenbildung, dass sich die Positionierung nach der Struktur

der Teilnehmer und Zielgruppen wie auch nach dem Angebot richtet. Eine Institution zu positionieren ist also mit der Zielsetzung verbunden.

Wiederum fragend hakt T13 noch einmal nach und bringt indirekt die systematische Zuordnung selbst: „Aber sie nehmen das jetzt den Begriff net so als den allerwichtigsten in der ganzen Marketing äh (.) also des war für sie äh des sie käm von so nem Lehrgang und sagt, also des allerwichtigste is die {...} Positionierung, ohne des geht gar nix, und ((erheitertes Lachen)) und sie sagen jetzt dass das net so is ...“. (T13: 365/686-690). Offensichtlich hat sie sich mit diesem Thema, angeregt durch ihre Kollegin, bereits beschäftigt. Es scheint hochaktuell zu sein und kontrovers in den Einrichtungen diskutiert zu werden.

Sie ordnet den Begriff „Positionierung“ dem Bereich des Marketing zu und ist verwundert, dass der Dozent nicht seinerseits die Bedeutung von Positionierung herausstellt, die derzeit im Kontext kirchlicher Erwachsenenbildung verstärkt diskutiert wird.

Hilfreich wäre es an dieser Stelle, eine betriebswirtschaftliche Begründung von Positionierung, gekoppelt mit der trägerspezifischen Situation im Feld öffentlicher Erwachsenenbildung, zu erarbeiten.

Gleichzeitig scheint der Einzug ständig neuer, noch nicht feldangepasster betriebswirtschaftlicher Anforderungen in die Erwachsenenbildungsinstitutionen auch zu verunsichern und empfundene Überforderungen mit sich zu bringen, da das Anforderungsspektrum einer Erwachsenenbildnerin ständig erweitert wird, ohne dass eine spezifisch dosierte Transformation institutionsintern gleich geleistet werden kann.

KL delegiert dann die Positionierungsfrage an die Gruppe. An dieser Stelle scheint ihm die Kompetenz der Gruppe gegenwärtig, auf die er in einem neuen Stil reagiert. Es wird jetzt die Möglichkeit eines dialogischen Miteinanders wahrgenommen, indem einzelne TeilnehmerInnen versuchen, den Begriff Positionierung zu definieren.

Dass T3 darunter ein „Werteprofil“ (T3: 365/700) versteht, zeigt an, dass die Frage nach der Zielsetzung kirchlicher Erwachsenenbildung immer noch in der Luft hängt und die Diskussion thematisch latent überformt. Die Lernhandlungen der TeilnehmerInnen vollziehen sich weiter im Modus der Vermeidung und der versetzten kommunikativen Behandlung. Wiederum ist der Zugang zu Zieldefinitionen ein indirekter, wobei die TeilnehmerInnen bemüht sind, einen Bezug zu Leitzielen herzustellen.

Es bestünde jetzt nochmals die Möglichkeit, institutionsspezifische Verknüpfungen herzustellen. Das gelingt nicht, da ein betriebswirtschaftliches und allgemeines Argumentationsmuster an der Wissensinsel der Trägerspezifik vorbeiläuft, die Diskussion damit blutleer wird und wenig Erkenntnis- und Erklärungspotential für praktisches Handeln in sich birgt. Empirisch deutet es darauf, dass eine vorgeschaltete identitätsorientierte Selbstvergewisserung der trägerspezifischen Anforderungen im Feld das Professionsverständnis der ErwachsenenbildnerInnen stärken und eine fruchtbare Grundlage darstellen würde für eine Diskussion einzelner, z.B. betriebswirtschaftlicher Wissensfelder.

In der Konsequenz wird hier die Diskussion von Zielformulierungen, die jetzt entfaltet werden könnte, verhindert, da sie nicht wissenssystematisch abgestützt werden kann. Diese Interpretation wird bekräftigt durch das anschließende Schweigen der TeilnehmerInnen (366/721).

### Zwischenzusammenfassung

*In dieser Phase will der Dozent „Elemente eines Zielsystems“ vorstellen und als Instrument für Zielformulierungen zur Verfügung stellen. Diese Intention gelingt didaktisch nicht. Es sind andere praktische Erfahrungen der TeilnehmerInnen vorhanden, welche sie als Fehleranalyse vorbringen. Die konkreten Beispiele, die der Dozent einbringt, können von den TeilnehmerInnen nicht geteilt werden, was kritisch dargelegt wird. Gleichzeitig will der Dozent auch hier das Schema nicht wirklich praxisnah, sondern eckdatenbezogen und abstrakt diskutieren, da die trägerspezifischen und feldbezogenen Wissensfelder nicht konsequent moderiert werden können.*

*Die Steuerungsfunktion des Lernprozesses wird unter kommunikativer und emotionaler Anspannung verhandelt und alternierend vom Dozenten und dann von den TeilnehmerInnen beansprucht. Über den Begriff Positionierung stellen sie einen Bezug zur Zielformulierungsthematik her, welche sich anhaltend als neuralgischer Punkt erweist und im Interaktionsprozess latent indirekt thematisiert wird. Eine latente Vermeidungsstrategie als Modus der Lernhandlung bleibt bestehen. Die Bereitschaft für eine Reflexion der Zielformulierung ist erst jetzt, zur Hälfte der Unterrichtseinheit, gegeben.*

*In dem Moment, wo der Dozent die Lernatmosphäre durch eine TeilnehmerInnen-Zuwendung stabilisiert, besteht die Möglichkeit einer diskursiven Bearbeitung. Jedoch wird sie diesmal durch den betriebswirtschaftlichen Wissenszugang abgewendet, der die komplexen träger- und feldspezifischen Kontexte und Besonderheiten nicht bedienen kann. Das lässt darauf schließen, dass sich eine konsequente träger- und feldspezifische, d.h. erwachsenpädagogische, und erst in zweiter Linie eine mit betriebswirtschaftlichem Wissen gepaarte, strukturierte Vermittlungsbasis für eine komplexe Inhaltentfaltung durch eine geschickte Koppelung der Wissensfelder anbieten würde. Damit wäre auch eine günstigere Basis für eine Reflexionsbereitschaft gegeben, da die hohe an den Dozenten gerichtete Erwartung einer Wissensunterfütterung zur Erklärung von Praxis in jedem Fall bestehen bleibt.*

### 6.1.7.3 Phase 6.3: Elemente des Zielsystems

Der Dozent fährt fort mit der Vorstellung von Arbeitsblättern und Instrumenten. Er führt eine Skizze zu einem möglichen Zielsystem einer Weiterbildungsinstitution aus dem Handbuch „Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ein.<sup>22</sup> Allen liegt dieses Blatt vor. Der Dozent liest das Leitbild vor: „Realisierung des Rechts auf Weiterbildung für alle, insbesondere für bildungsungewohnte Schichten“, weiter das Ziel „Abbau von Disparität zwischen Teilnehmer und Bevölkerungsstruktur durch

<sup>22</sup> Bildungstheoretische, bildungspolitische, bildungsgeschichtliche, erwachsenpädagogische und systematische Reflexionen hatten hier ihren Platz.

Bereitstellung eines differenzierten qualitativ-leistungsstarken Systems an Weiterbildungsangeboten“ (KL: 366/724-731), um dann die davon abgeleiteten Ziele in einer Hierarchisierung zu begründen. Gleichzeitig fragt er ab: „Das ist genau die Frage jetzt wieder, ist das noch ein Ziel?“ (KL: 366/730-731). T5 versteht dies nicht; der Dozent antwortet, er habe die Ziele nicht aufgestellt, erklärt dann aber doch, was dieses Disparitätsziel meint: dass die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen eine andere Struktur haben als die Bevölkerung. T3 und T5 antworten quasi zur Bekräftigung der Position des Dozenten, die Erklärung verstanden zu haben. T3 antwortet: „Und das will man hier haben, also diesen Querschnitt durch die Bevölkerung will man haben“ (T3: 366/740-741). Der Dozent bestätigt. Teilnehmerin T5 fragt noch nach: „Indem man entsprechende Angebote macht.“ (T5: 367/743). Der Dozent bestätigt: „Genau, (...) wenn so ein Ziel ...“ (KL: 367/744).

Das Ziel, für die Bevölkerung einen hohen Bildungsstandard auch über Erwachsenenbildung zu sichern, erscheint fremd, als hätte man noch nie davon gehört, dass es solch ein Ziel geben könnte, gegeben hatte. Der Dozent führt dann nicht etwa die bildungspolitische Dimension dieses Themas ein und stellt die zeitgeschichtliche Entwicklung dieser Dimension besonders auch für die TeilnehmerInnen aus den Neuen Bundesländern vor – weil diese Fragen auch von diesen TeilnehmerInnen und Teilnehmern kommen. Er bleibt formal, bringt Wissen zur Umsetzung dieses Ziels in die Diskussion ein.

Eher greift er den Unmut über dieses Ziel indirekt auf. Er fragt danach, ob es ein umzusetzendes Ziel sei und welche Realisierungsmöglichkeit besteht.

Die TeilnehmerInnen äußern sich weder dafür noch dagegen, sie wollen sich nur mit Zielentwürfen auseinandersetzen. Sekundierend ergänzt der Co-Leiter deshalb mit einer Erklärung: Er verweist auf die historische Diskussion zu Pichts Ansatz der Bildungskatastrophe von 1965. Dabei geht er auf den Typus der geringen Bildungspartizipation von verschiedenen Personengruppen ein, wobei sich im Typus ‚des katholischen Mädchens auf dem Lande‘ die größte Bildungsferne nach diesen Darstellungen ausdrückt. Bei diesem Typus kumuliere damit das höchste Ausgeschlossensein von Bildungsmöglichkeiten. Diese Erklärung des Co-Leiters bringt Teilnehmer T1 zu der Feststellung, dass man Ziele auch verständlich formulieren müsse. KL lacht zustimmend, Teilnehmerin T8 betont besonders die Erklärungsnotwendigkeit des Begriffes „bildungsferne Schichten“.

Die Verständlichkeit als Problem wird von den Teilnehmern T5 und T1 noch einmal betont, auch sie verlangen mehr Verständlichkeit bei der Zielformulierung. Der KL unterstützt diese Argumentation, indem er sagt: „Ja sicher. Sehr schöner Hinweis, (...) das ist zum Beispiel sowas, was man denken müsste, das ist doch eigentlich klar (lacht), dass man ein Ziel verständlich formulieren sollte, aber ...“ (KL: 367/766-768).

Teilnehmerin T5 betont dann noch den Messbarkeitsaspekt, der bei einer Zielformulierung mit zu beachten ist. KL lacht, sagt, er wisse nicht, was da zu messen sei, und lacht wieder, um dann den Zweck von übergreifenden Zielen zu erklären. Dem Dozenten geht es darum, Zielbäume, Zieldeduktionen zu verdeutlichen, er möchte Ziel- und Leitbildprofile entwickeln. An den konkret eingebrachten Zielen in der Sequenz fehlt in der

Darstellung aber die Möglichkeit, die Zielhierarchien entsprechend ihrer Anlage bildungspolitisch einzuordnen und ihre Nichtdeduzierbarkeit lerntaxonomisch zu begründen. Auch zeitgeschichtliche Brücken werden nicht geschlagen, eher wird von KL selber das von ihm eingebrachte Beispiel diskreditiert. Auch an diesem eingebrachten Zielkatalog, der typisch die bildungspolitischen Ansprüche an Weiterbildung in NRW transportiert und entsprechende Ziele wiedergibt, greift der Dozent nur den formalen Aspekt der Zielformulierung auf. Die Facetten der Zielfindung in der Weiterbildungsinstitution, auch unter unterschiedlichen Ländergesetzen, bleiben den TeilnehmerInnen verschlossen. Der Dozent distanziert sich indirekt von den Zielen mit Hinweisen darauf, dass man Ziele verstehen können müsse, er aber diesen Entwurf nicht gemacht habe, er belächelt die fehlende Messbarkeit.

Das fehlende interdisziplinäre Denken der Diskutanden macht die betriebswirtschaftliche Betrachtung zur Expertenperspektive. Die so gewordene Gegenwart, das bisherige Bildungsverständnis können nicht begriffen werden. Die Entstehung von Zielen, Konzeptionen und Finanzierungen im Weiterbildungsbereich bleibt unbehandelt. Andererseits wird die Differenz betriebswirtschaftlicher Betrachtung zu bildungstheoretischen und bildungspolitischen Perspektiven nicht deutlich gemacht. Die Darstellung möglicher formalisierter Konzepte reduziert aber weder die Komplexität noch eröffnet sie eine praktikable Handlungskompetenz, da auch die Begriffe „Sachziele“, „Formalziele“ nur angerissen und nicht systematisch erklärt werden. Die Fragen nach Definitionswünschen und Erklärungen können nur beantwortet werden mit Formulierungen wie: „denke ich“, „so ist es, glaube ich“, „auch gemeint ist ...“. Dabei macht KL sich indirekt über die Ziele lustig oder distanziert sich, regt aber keinen offenen, kritischen Diskurs an. Der Diskurs gerät dadurch indirekt komplizierthaf; Zielformulierungen in der Weiterbildung erfahren so eher eine Diskreditierung als eine Kritik und Neuformulierung. Der Durchgang durch den „Zielbaum“ geschieht dabei hastig und unterstellt bei der Bewertung und Formulierung eine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig werden die inhaltlichen Ziele diskreditiert. Beispiele dieses Diskurses sind: „... das ist doch klar (lacht), dass man ein Ziel verständlich formulieren sollte ...“ (KL: 367/767-768).

„Da hatten wir ja so'n schönes (.) schönes Ziel, was wir eben schon mal genannt haben. Und wie passiert das dann wieder, und wieder kleiner gebrochen, zum Beispiel (schnell vorlesend) Verhaltensweisen erlernen, um in ihren Ursachen erkannte Konflikte steuern und überwinden zu können\*. (4 Sek.) Und da drunter könnte man jetzt meinetwegen wieder sagen jetzt mache ich ein bestimmtes Angebot und trifft das auf dieses Ziel. (..) Sind da Bausteine drin, wo ich sage, da erreiche ich dieses Ziel mit. (..) Also, geht's da um bestimmte Diskussionen, um Verhaltensweisen (.) und Konfliktverarbeitung. (..) Aber wir müssen das jetzt vielleicht nicht im einzelnen alles durchgehen, vielleicht gehen wir jetzt noch eins zwei runter“ (KL: 368/796-806).

Es entsteht so eine Mischung aus funktionaler Behandlung des Planungsthemas, um zielorientiertes Planen anzuleiten und der gleichzeitigen, unausgesprochenen Weigerung, inhaltliche Diskurse über Ziele und ihre Realisierbarkeit im Kontext von Weiterbildungsinstitutionen einzubeziehen, als seien diese Diskurse gar nicht mehr bewusst oder nicht mehr bekannt. Dieses kursorische, in raschem Durchgang bearbeitende Vor-

gehen schließt die Möglichkeit des Benennens, des Definierens vor einem reflektierten inhaltlichen Hintergrund aus. Eine bildungstheoretische Behandlung fällt aus, aber die konsequente strukturierte Zielhierarchie, das dazu vorhandene übergreifende Konzept der Definitionen zwischen den verschiedenen Zielebenen, die Ableitungsproblematik, die Findungs- und Formulierungsanforderungen werden ebenfalls nur begrenzt behandelt und eher auf der Ebene von Anregungen vermittelt. Hierbei spielen natürlich fehlende Zeit und die Vielzahl der Themen, die in einer Berufseinführung vermittelt werden, eine Rolle. Die Grenzen der Verständlichkeit solcher Schemata für alle Beteiligten scheinen auf, wichtig ist aber festzustellen, dass daran von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern keine Kritik geäußert wird. Auch sie beschränken sich auf andiskutierende Bearbeitungsweisen. Die Begriffe „schöpferisch“ und „gestalterisch“ werden nicht auf ihre Reichweite in der Umsetzung überprüft, sondern es wird danach gefragt, was mit den Begriffen im Schema wohl gemeint ist. Unpräzisiertes und Ausformuliertes werden nicht umfassend hinterfragt, es gibt auch keine neuen Vorschläge.

Ebenfalls scheinen die TeilnehmerInnen und Teilnehmer nicht zu erwarten, dass der Dozent die Herkunft des Papiers begründet und einordnet. In der abschließenden Bemerkung artikuliert der Dozent seine eigentliche Intention: „... ist damit so'n bisschen die Vorstellungskraft angeregt, wie so was im Gesamten aussehen kann? Ja?“ (KL: 369/828-829). Der Dozent setzt mit seiner Veranstaltungsstrategie Initialzündungen für ein bestimmtes planerisches Vorgehen, wobei ihm in dieser ausgewerteten Phase der Arbeit die Verpflichtung der TeilnehmerInnen und Teilnehmer auf eine zielgebundene Programmplanung zentral zu sein scheint. Diese Anforderung hält der Dozent als normatives Ziel seines Vorgehens durch, die inhaltliche Unterfütterung kann sich dann nur über die Kommentierung von Folien und Übersichtstabellen realisieren. Das Schema erfährt hier, auch wenn man es nur kursorisch behandeln will, unterkomplexe Bearbeitung. Die erwachsenenpädagogische Perspektive ist nicht eingebracht.

Die Anfragen der TeilnehmerInnen und Teilnehmer nach den Verbindungslinien, nach den Begründungen von Zielen zum Beispiel im Kreativitätsbereich, nach der Abstimmung zwischen Zielen und Finanzen, nach Trägerinteressen, nach Teilnehmersituationen, nach Teilnehmernachfragen usw. werden auf ein Gewichtungsschemata orientiert. Zielkonflikte als Thema werden von KL in diesem Zusammenhang eher ironisch kommentierend aufgenommen. Er sieht Zielkonflikte nicht als reale und theoretische Möglichkeit. Gleichzeitig verweist er dabei auf einen selbstreflexiven Zugang zu diesem Thema, in dem die Ziele des Veranstalters, des Referenten und die Erfolgskriterien der TeilnehmerInnen dieser Veranstaltung zum Beispiel aufeinander bezogen werden könnten.

### **Zwischenzusammenfassung**

*In dieser Phase stellt der Dozent Beispiele für Zielsysteme und Deduktionsprozesse in Zielhierarchien vor. Es entstehen Verstehensprobleme auf Seiten der Teilnehmer, die der Dozent nicht beantworten kann und die er als zu belächelnden Mangel behandelt. Die Bearbeitungslücke erscheint als ein definitorisches Verständigungsproblem. Der Co-Leiter korrigiert diese Bearbeitung etwas, indem er empirische Untersuchungsergebnisse aus der Bildungsforschung in ihrer jetzigen*



zeitgeschichtlichen Dimension einbringt. Es gelingt den TeilnehmerInnen dadurch aber noch kein Zugang zur erwachsenpädagogischen Bearbeitung des Themas. Auch in dieser Phase beschneidet eine in dieser Weise unterkomplexe Bearbeitung des anstehenden Teilthemas eine inhaltlich angemessene Ausdifferenzierung. Das Wissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Ost und West kann so überdies nicht zusammengeführt werden. Gleichwohl bieten die Schemata und Instrumente aber Arbeitshilfen und Anregungen für das Handhaben der Zielformulierung in der Praxis.

### 6.1.8 Phase 7: Zielkonflikte

Der Dozent fordert dazu auf, das Zielsystem der Veranstaltung, an der man teilnimmt, zu analysieren. Er führt dazu an anderer Stelle, bezogen auf die Teilnehmerin, die die Zielkonfliktfrage eingebracht hat, aus: „... und sagen (.) so ich möchte gerne die Erwartungen der Teilnehmer erfüllen, ich will meine eigenen Ziele und dann gibt es noch die Ziele des Veranstalters. (.) Und passt das so zusammen? Leider hab ich (lacht) auch da keine Zielkonflikte gefunden ...“ (KL: 369/861-864).

Die TeilnehmerInnen steigen zwar in diese Diskussion der Zielkonflikte ein, aber nicht so, wie der Dozent es sich wünscht. Sie bleiben beim Thema Zielkonflikte, aber bezogen auf ihr institutionelles Handeln. Sie wollen es nicht losgelöst von ihrer institutionellen Perspektive bearbeiten. Eine Auseinandersetzung mit dem Berufseinführungskonzept interessiert sie hier nicht. Zielkonflikte sind aber wiederum kein Thema für den Dozenten. Er kann sie sich vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher Modelle nicht vorstellen.

T9 bringt als Beispiel Ausschreibungen im politischen Bereich: „... weil die Zielvorgabe von der Institution eben halt ist so äh ähm Prestige oder guter Name (.) und was eben sonst noch alles dahinter steckt. (..) Kann ja ein Konflikt sein, ähm, die Gelder sind so knapp ...“ (T9: 370/870-875).

Dieser Konflikt leuchtet dem Dozenten aus der Perspektive ein: „... dass eventuell es geht darum, es muss eigentlich auch Geld verdient werden, und die Räume oder was auch immer, die Werbematerialien müssen effektiv eingesetzt werden und es ist eigentlich relativ unsinnig, viele Veranstaltungen zu planen und damit Räume zu belegen ... Dieses Ziel meinerneigenen, Finanzen vernünftig oder effektiv einzusetzen würde kollidieren damit zu sagen wir müssen aber dieses Angebot aus anderen Gründen machen“ (KL: 370/877-884). Teilnehmerin T2 bringt ein komplexeres Beispiel von Zielkonflikten: „Äh, sicher, das ist schon ein Zielkonflikt in der Institution. Also äh Kirche sagt mir, äh (pointiert) also, von ganz oben, äh die frohe Botschaft des Evangeliums zu verkünden, Bildungsauftrag heißt also das an die Leute zu bringen äh eben ganz konkret, äh (.) Verständnis von frohe Botschaft kann ich äh exegetisch rückverfolgen und theologisch irgendwo absichern, heißt dann eben auch Gleichberechtigung von Mann und Frau. ((T5 lacht kurz)) Wenn ich daraus ableite, dass ich Veranstaltungen mache (.) innerhalb der Frauenförderung, dann komm ich möglicherweise sehr schnell dahin, äh dass mein Arbeitgeber meint, das geht doch jetzt zu weit. (.) Sprich, es gibt noch ein zweites Ziel der Institution, so agendamäßig äh das heißt nämlich äh den Macht also

die Machtschiene zu sichern, das geht aber nur, wenn ich die Frauen nur so in der (.) Kuschelecke fördere und dann aufhör damit. Äh, was mach ich jetzt, kann ich sachlich begründen, dass diese Frauenförderseminare (schnell) egal wie sie jetzt auch heißen\* äh evangeliengemäß sind, dann komm ich in totale Schwierigkeiten damit, dass dass ich ja diese anderen Zielsetzungen in mir habe ...“ (T2: 370/885-900).

Danach gibt es zielähnliche Vorstellungen des Trägers, es gibt breite Auslegungsmöglichkeiten des Evangeliums, und zwar für Ziele wie die Gleichberechtigung von Frau und Mann. Diese können aber wiederum im institutionellen Kontext sehr schnell an Grenzen der Akzeptanz gelangen. Dies könne so weit gehen, dass Zielkonflikte auch zur Arbeitsplatzgefährdung führen. Der Dozent antwortet nicht auf die Probleme, Zielsysteme für eine Bildungsinstitution zu formulieren, sondern kommentiert – quasi in Identifikation mit der Position des Vorstands einer Institution: „... dass da Angebote laufen, die wahrscheinlich vom Vorstand nicht gerne gesehen werden ...“ (KL: 371/909-910).

An diesem Diskurs will die Teilnehmerin jedoch zeigen, wie komplex das Vorgehen bei der Zielentwicklung im institutionellen Kontext ist, wenn Bildung als Aufklärung in einer demokratischen Gesellschaft realisiert werden soll. Der Dozent hingegen entwickelt eher eine in Betrieben übliche Position: Der Vorstand gibt eindeutige Ziele für die betriebliche Weiterbildung vor, die möglichst zielgenau betriebliche Verwertungsmöglichkeiten bieten sollen, weshalb es Zielkonflikte nicht geben kann.

Aber auch dieses ist nicht die ganze Realität betrieblicher Weiterbildung. Diese Interpretations- und Bearbeitungsrichtung findet keine Ankerpunkte im Erfahrungskontext der in den Bildungsinstitutionen arbeitenden TeilnehmerInnen. Fragen zu Kompetenzen, Zuständigkeiten etc. sind dort anders geregelt als im betrieblichen Kontext. Während unterschiedliche Interpretationen von Zielen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft im Kontext der Bildungsinstitutionen lebendiger Alltag sind, erscheint solches im betrieblichen Kontext als ein Boykottieren von Zielen, das es zu unterbinden gilt. Für Bildungsinstitutionen vom Typus öffentlich unterstützte Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft geht es im Bildungsprozess um das Realisieren von Meinungsfreiheit in einer Demokratie, ja um den Auftrag zur Aufklärung, während im betrieblichen Kontext die Produktion von Gütern/Waren die Basis der Vertragsvereinbarungen ist und davon alle Ziele abgeleitet werden. Die Anforderungen an Erwachsenenbildung, zur Diskussion von Demokratieförderung in kirchlicher Trägerschaft beizutragen, stellen sich natürlich nicht in einer betrieblichen Perspektive, die aus betriebswirtschaftlicher Sicht mit Einblicken in den Bildungskontext operiert. Gleichzeitig jedoch kann aber auch nicht übersehen werden, dass das Geschlechterthema, das hier angesprochen wurde, als eine noch nicht ausgetragene, unausgesprochen gebliebene und metakommunikativ nicht bearbeitete Konfliktlage im Seminar selbst zu dieser schroffen Reaktion des Dozenten geführt hat. Die in der Videoaufnahme körperlich sichtbare abwehrende Haltung und die deutliche Schärfe der Diktion legen die emotionale Spannung zwischen dem Dozenten und T2 offen. Der Dozent geht nicht inhaltlich auf das Thema ein, sondern beantwortet es intergeschlechtlich autoritär, so dass die Frage auch hier autoritär beantwortet wird. Daraufhin gibt es einen deutlichen

chen Widerspruch einzelner TeilnehmerInnen. Es entwickelt sich folgender Wortwechsel zwischen Teilnehmerin T5 und Teilnehmer T6:

T5: „So einfach ist das ja nich, weil dieses Ziel Macht sichern ist ja kein ausgesprochenes und kein irgendwie zu legitimi also biblisch zu legitimierendes, (.) (..(sondern es gibt ja noch (lacht) dieses theologische Ziel und das ist ja der der Konflikt auf deiner Ebene (..( der der ist ja auf der Grundsatzebene (lacht) in der Theologie #T6: Ich denke# den hat die Institution ja selber. #KL: (kurz) Ja#“

T6: „Ich denke, wir müssen beachten (.) gerade bei der Institution wie Kirche gibt es einfach auch geheime Ziele ((Lachen, Stimmen durcheinander)) #T5: (lacht wissend) Ja# die einfach vorausgesetzt werden und äh die innerhalb einer Zieldiskussion nicht vorkommen“ (371/930-933).

Weniger pädagogische als mögliche theologische Ziele der Institution oder der Angebote werden diskutiert, wobei zum entscheidenden Stichwort die „geheimen Ziele“ der Institution werden. Der Dozent macht nun einen Rückzieher, da es um die 'Kirche' und die Ziele geht und nicht um die Erwachsenenpädagogen, und fragt: „... wie erfahre ich, in welchem Zielsystem ich mich bewege (.), und was ist zum Beispiel mit den geheimen Zielen, die nicht veröffentlicht sind, die gehören zum Zielkatalog genauso dazu (..) #T3: Ja' (..) und ich muss mich auch an diese Ziele wahrscheinlich halten, wenn ich nicht äh Ärger kriegen will auf ner bestimmten Ebene. Mhm“ (KL: 371/939-944).

Erst das deutliche Insistieren von T2 und T5 macht deutlich, dass sich die Zielformulierung im institutionellen Kontext nicht in einem Regelmodell bewegt und hier auch keine Optimierungsstrategien greifen werden, wenn nicht das Beziehungsgeflecht dabei mit berücksichtigt wird. Der Dozent erarbeitet sich auf diese Weise neue Erfahrungen zum Thema.

Einen theoretischen Zugang und die ganze Problematik der Zieldefinition im Spannungsfeld von gesetzlichen Grundlagen, relativer Planungsautonomie der Mitarbeiter, Trägerinteressen, bildungstheoretischen Überlegungen und Vorstellungen über Erwachsenenbildung in der Demokratie bringt T10 ein. Dabei beschreibt er den Tatbestand, dass in einigen Ländern der Bundesrepublik seit den 90er Jahren nicht mehr die Institutionen, sondern die Träger die Bildungsziele beschreiben. Die Definitionsmacht und die Kompetenz, um Ziele festzusetzen, sind damit deutlich trägerbezogener geworden. Teilnehmerin T2, die den Bildungsanspruch mit dem Gleichberechtigungsthema unter kirchlicher Trägerschaft realisieren musste, stellt dann klar, dass „sie die Definitionsmacht nicht hat“ (T2: 372/976), bestärkt durch T10, der noch einmal darstellt, dass dies „bundeseinheitlich weggekippt ist“ (T10: 372/983-984).

T6 bezweifelt, dass es vorher anders war, er geht davon aus, dass die Definitionsmacht vor allem ein Thema des Geldes ist. T10 sieht dies mittlerweile auch so, T2 bekräftigt noch einmal, dass der Zielkonflikt ein Grundproblem sei, das noch zunehmen werde, weil der Veränderungsdruck unter Geldknappheit zunimmt.

Der argumentative Verlauf wird im Gruppenprozess von den TeilnehmerInnen untereinander gesteuert; sowohl die erklärenden, problematisierenden als auch die die Problematik aufzeigenden Inhalte werden aufeinander bezogen ausgehandelt. Diese Phase ist nicht bestimmt von einem wechselseitigen Abstimmen von Erfahrungen, vielmehr verbinden die Beiträge Erfahrungen im Programmplanungshandeln. Es handelt sich um exemplarische Problemexplizierungen bei direkten und indirekten Zielkonflikten sowie um Eingaben von Wissen über die Gesetzesentwicklung, welche die Zielbestimmung und Definitionsmacht und damit die Kompetenz bestimmt. Der Dozent ist hier Mit-Lernender. Die eindimensionale Ableitung von Zielen, wie sie in Produktions- und Dienstleistungsbetrieben möglich sind, hat in reduzierten Anwendungsformen bei diesen Institutionen Grenzen, da die Instrumente in ihrer Nutzungskonzeption auch dem System zugeordnet sind und sich die wissenschaftliche Betrachtungsweise entsprechend orientiert. Darüber hinaus trägt das System „Betrieb“ basale Ziele, die hier grundsätzlich gelten, wie Gewinnoptimierung, maximaler Verkauf unter dem Gesetz der Konkurrenz.

Dies sind Leitprämissen, die bei Erwachsenenbildungsangeboten mit hineinspielen, aber nicht die Ziele für die Bildung Erwachsener bestimmen. Hinzu kommt, dass die Verknüpfung von Kirche und Bildung von einer speziellen, historisch bestimmten Dynamik bestimmt ist. Sinnstiftung und Aufklärung kontrastieren auch bei der Zielfindung unter wechselnden gesellschaftlichen Konstellationen immer neu und bringen offensichtlich immer neue, aber auch vorwärtstragende, fruchtbare Zielkonflikte hervor. Vielleicht ist es im warenproduzierenden Bereich vor allen Dingen die Konkurrenz, um die Güterproduktion und die Dienstleistung zu optimieren. Für den Bildungsbereich mögen die Zielkonflikte zwischen den Interessen im gesellschaftlichen Raum und die Ausformulierung und Begründung dieser Ziele neue Entwicklungen, neue Möglichkeiten für Bildungsprozesse erbringen. Subjektive Positionsfindung, gesellschaftlicher Konsens und Konflikt, religiöse Bindung und Sinnorientierung durch das Evangelium suchen sich einen Weg.

Etwas von diesen Interpretationsschwierigkeiten, auch für die Bildungsarbeit unumgänglichen Konflikten bei der Arbeit in kirchlicher Trägerschaft wird an dem vom Co-Dozenten erläuterten Beispiel deutlich. Interessant hieran ist auch, dass sich viele Zielkonflikte mit der Zeit zukunftsweisend auflösen und zu einem neuen Alltag führen. Sie müssen aber zunächst auch als in den Bildungsinstitutionen unterschiedliche Interessenlagen sichtbar werden. Die Unvermeidbarkeit von Konflikten, auch von Zielkonflikten, in der kirchlichen Arbeit wird durch das Beispiel des Co-Leiters deutlich: „... eines unserer Ziele auf der mittleren Ebene, also Grobziele schon, war, etwas zu tun für die Integration von Behinderten in unserer Gesellschaft. Da haben wir ne Tagung gemacht für Mitarbeiter in allen pädagogischen Einrichtungen und Wochenenden für Familien, die behinderte Kinder hatten und sowas alles. (.) Es hat ein einziges Mal (.) einen bischöflichen Einspruch gegen ein Thema gegeben, und das war Sexualität in Behinderteneinrichtungen ... es war allen nich klar, warum dieses Thema nich sein durfte. Aber das war ein Thema, das durfte nich sein. Und es hing etwas damit zusammen

glaub ich mit geheimen Zielen, (.) dass wir uns an einer Stelle nicht klar darüber waren, (.) die Institution Kirche hatte andere Ziele als wir, die aber nicht ausgesprochen waren, #T2: mh# Ja? Wahrscheinlich hat man sich lange Zeit erfolgreich drumrum drücken können, das auszusprechen, aber als das mal an dem Punkt war, (.) dürfen Behinderte in den Einrichtungen ihre Sexualität leben, wurde es ein riesiger Konflikt ... Und das macht es für mich auch schwierig, Zielfelder in dieser Form (.) durchzusprechen, weil ich merke, da steckt soviel Verborgenes drin, wie du das nennst, was nur im Konfliktfall auftaucht, sonst nicht, sonst ist das ein Unterseeboot, keiner weiß davon (..)“ (KL1: 373/1005-1024).

Zielkonflikte, zumindest solche, die unter kirchlicher Trägerschaft entstehen, verweisen auf kirchengeschichtlich entstandene Tabubereiche, Prinzipien, Lebenskonzepte, die in Konflikt geraten mit anderen Lebensformen, mit Problembearbeitungsformen in der Moderne. Der Übergriff der Träger auf die Planungsebene, zum Beispiel beim Thema Sexualität, scheint diesem Beispiel nach dann stattzufinden, wenn zentrale Tabubereiche oder eindeutige Leitprämissen im Selbstverständnis der Träger betroffen sind. Sexualität als Thema einer Mitarbeiterfortbildung im Bezugssystem von Kirche war offensichtlich nicht tragbar. Sexualität im Zusammenhang mit Behindertengruppen scheint darüber hinaus zusätzlich ein empfindlicher Bereich im Sinne eines normativ streng strukturierten Themas in der Kirche zu sein. Im kirchlichen Kontext ist, trotz aufgeklärter Moderne in der Gesellschaft, noch keine selbstverständliche Akzeptanz für dieses Thema vorhanden. Allerdings formuliert der Co-Leiter: „... es war allen nicht klar, warum dieses Thema nicht sein durfte ...“, also auch den kirchlichen Mitarbeitern und Pädagogen schien das Thema auch unter kirchlicher Trägerschaft durchaus umsetzbar und leistbar zu sein. Der Konflikt verriet zumindest eine Erklärungsnotwendigkeit dieser Frage. Die pädagogischen Mitarbeiter waren auf diesen Eingriff also nicht vorbereitet, konnten ihn auch nicht erklären. Das „Verborgene“ in den „Zielfeldern“ birgt die Konflikte, und die Sexualität von Behinderten in Einrichtungen war ein solcher neuralgischer Punkt. Die Darstellung suggeriert hier keineswegs eine selbstverständliche Schere im Kopf der Mitarbeiter, die sie auf die unausgesprochenen und formulierten Ziele des Trägers fixiert. Nur wenn man überrascht ist, kann man von geheimen Zielen, also nicht erkennbaren und versteckten Zielen sprechen. Gleichzeitig zeigen die Beispiele in der Diskussion, dass die Zielkonflikte zu Zielformulierungsproblemen führen, aber nicht unbedingt Realisierungsprobleme bedeuten müssen. So kann am Beispiel der Sexualität in Behinderten- und Altenheimen der Konflikt durch unverfänglichere Ankündigungen gelöst werden, die sich dann so anhören: „Praxisbegleitung für Pflegedienst in Altenheimen“ (T2: 373/1026-1031). Aus der Zielkonfliktlage wird dann nachvollziehbar, was geheime Ziele sind. An diesen Lösungsvorschlägen wird ebenfalls deutlich, dass eine Zieldiskussion aus dem betrieblichen Kontext nicht in gleicher Weise in der Erwachsenenbildung zu führen ist. Viele Zielformulierungen führen also zu der Frage nach der Auslegung: „... darf ich das oder schreibe ich lieber Praxisbegleitung für äh Pflegedienst im Altenheim“ (T2: 373/1030-1031).

Die betriebswirtschaftliche Perspektive, Ziele, die nicht trägeradäquat sind, zu unterbinden, werden also hier beantwortet in dem Sinne, dass selbst die Träger ihre Ziele

nicht offen benennen, aber sie spüren lassen. Gleichzeitig sind immanente Anforderungen professioneller Auslegung im Feld vorhanden, die nicht durch politische, ideologische oder anders begründete Ansprüche der Träger zu umgehen sind, wenn man gute Arbeit leisten will. Sie verlangen also nach spezieller reflexiver Kompetenz. Dem kann sich eine moderne Bildungsinstitution mit Qualitätsanspruch im Sinne von bedarfs- und bedürfnisorientierter Programmplanung nicht widersetzen. Sie kann gleichzeitig nicht Erkenntnisfortschritte ignorieren. Also sind solche Konfliktlagen gleichzeitig auch ein Anstoß zum Erkenntnisfortschritt in Trägerzusammenhängen. Die Formulierung des Dozenten, vom Träger nicht zu akzeptierende Ziele müssten unterbunden werden, behandelt danach aus professioneller Sicht das Thema Ziele unterkomplex, jedoch nicht im Sinne von Komplexitätsreduzierung. Im Rückgriff auf nicht gegenstandsadäquate Wissenssysteme, die für andere gesellschaftliche Tätigkeitsfelder hohe Evidenz haben, kann Wissen dysfunktional sein oder in diesem Fall eher zu kurz greifen.

Die teilnehmergesteuerten Lernphasen kompensieren nicht ausreichend diskursfähige Inhalte. Eine andere Form ist, mit Blockierungen zu reagieren, wenn der Zugriff auf das Thema Angebote weder reflexiv-systematisch noch für die Handlungsebene unmittelbar weiterführend ist. Der Dozent greift diese Probleme auf und thematisiert diese unter dem Aspekt Grenzen/Verlassen des Zielsystems. Da aber mit dem Verweis auf geheime Ziele das Zielsystem offensichtlich nicht leicht zugänglich ist, fragt er im gleichen Beitrag danach, ob es sich um Phantasien oder Ideen handle, „wo diese Grenzen sind und wie diese Geheimziele aussehen“ (KL: 374/1036-1037). Aus der Sicht der TeilnehmerInnen muss man diese Situation „Ja, und auch Erfahrungen, man muss es immer wieder verifizieren, (.) an einzelnen Punkten kommt es ja äh raus und man kriegt es mit anhand von Konflikten macht man ja im Prinzip so ne Situationsanalyse“ (T2: 374/1038-1040). „... und versucht, die Grenzen immerzu auszuweiten und auszutesen, wie weit kann ich gehen“ (T15: 374/1047-1048).

In einer offenen Zieldiskussion wird wenig erwartet, „da die Machtverhältnisse (.) doch anders verteilt sind ...“ (T15: 374/1051-1052). Um diese Konflikte aufzufangen, benötigt man Netzwerke. Teilnehmerin T2 geht an dieser Stelle noch einmal auf eine vorausgegangene Interaktion mit dem Dozenten ein. Bei ihrer ersten Darstellung, die dieses Thema Zielkonflikte einleitet, gibt der Dozent seine Meinung preis, mehrere Ziele würde er unterbinden. Nachdem aber auch durch Beiträge anderer Teilnehmer und Teilnehmerinnen deutlich geworden ist, dass diese Art von Zielkonflikten die Normalität des Planungsalltags wiedergibt, fragt sie zu diesem späteren Zeitpunkt: „... aber da bin ich ja wieder auf ner dann bin ich ja auch wieder auf ner spannenden institutionellen Ebene, äh kann ich Netzwerkarbeit, die mich ja Arbeitszeit kostet unter Arbeitszeit einordnen oder ist die Freizeit?“ (T2: 374/1056-1059).

Jetzt geht der Dozent nicht mehr auf die angebotene Herausforderung ein, was auch Ausdruck der erlebten Verletzung ist. Der Geschlechterstress wird fortgesetzt, und er fragt zunächst: „... soll ich das jetzt beantworten gerade oder\*? (lacht)“ (KL: 374/1060).

Eine Antwort aus der Position des Professionellen gibt ein anderer Teilnehmer. Er setzt den Akzent darauf, dass man Fachfrau und Fachmann ist und deshalb angestellt wurde und in diesem Sinne „... ja Teil der Institution ist und sozusagen von dort, von der Institution, zu der man irgendwie gehört und von der bestimmte Aufgaben übertragen bekommen hat ...“ (T7: 374/1065-1068). Er wehrt sich dagegen, nur die Grenzen zu sehen: „Da muss man erstmal mit geradem Rückgrat erstmal äh agieren äh (.) nich, um das abzuschwächen, wie gesagt, aber äh man kann ja auch mit ner psychischen Einstellungen in die Aufgabe hineingehen, die dauernd nur die Grenzen sieht oder man kann es ja auch nur mit ner gewissen geraden Haltung äh ja (.) sich auf irgend'ner Funktionseinheitssache, ich bin da auf meinem Terrain erstmal nich, und da muss man schon mit guten Argumenten aufwarten, um äh mir jetzt irgendwie dazwischenzufunken. ... dass das einfach Sachen sind, die ich verantworte und mit denen stehe und falle. (.) Und da müssen gute Gründe erst einmal äh dagegen sprechen äh und rein äh also wie gesagt, da fühle ich mich einfach auf meinem Terrain. Da muss man äh aber wie gesagt, ohne das abzuschwächen“ (T7: 375/1073-1085).

Der Dozent fasst die Diskussion dann zusammen und verweist dabei darauf, dass es im Arbeitsfeld Kirchliche Erwachsenenbildung auch geheime Ziele gibt. Er interpretiert sie als phantasierte Ziele, „dass es bei diesen Zielen auch um geheimere geht, die man ... vielleicht nur phantasiert, aber die man im Prinzip ja auch (.) in irgendeiner Form zumindest vor Augen hat, ob nun die Geheimziele einer Institution oder die eigenen Geheimziele, die sind einem ja nun bekannt auch. (.) Dass das schon Orientierung und Hilfe dafür gibt, was ich tatsächlich an Angeboten, an Arbeit leiste täglich. (..)“ (KL: 375/1090-1096).

Die Zusammenfassung ist hier weniger moderierend orientiert, sie soll vielmehr darlegen, dass diese Geheimziele vielleicht doch nur phantasierte Ziele sind, dass aber insgesamt auch das Wissen um geheime Ziele (eigene und trägerspezifische) eine Orientierung gibt. Selbstgesetzte professionell zu verantwortende Konzepte im Spannungsfeld von Trägerinteressen, professioneller Autonomie und Anforderungen durch die TeilnehmerInnen oder AbnehmerInnen werden dabei nicht behandelt. Die geheimen Ziele erscheinen eher als belustigend.

### Zwischenzusammenfassung

*Die hier analysierten Phasen zeigen, dass es um eine Zieldiskussion im Managementkreislauf und in der Programmplanung geht, die so, wie sie geführt wird, umgangen wird. An dem von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern eingeführten Thema Zielkonflikt wird dann der Zugang zur offenen Themenbehandlung sichtbar.*

*Funktionalistische Modelle, die in ihrer 'Modellbauart' für andere Systeme entwickelt sind, lassen sich nur partiell integrieren, da sie notwendigerweise keine oder nur begrenzte Gegenstandsadäquanz zum Feld des Planungshandelns in kirchlicher Trägerschaft aufweisen. Man blockiert offensichtlich den zu simulierenden Auftrag, Ziele zu formulieren, aus arbeitsfeldadäquaten Gründen, die beim Verfolgen der Diskussion, besonders auch vom Dozenten, nur schwer zu begreifen sind, da dazu wahrscheinlich praktische differenzierte Feldkenntnis notwendig ist oder von vorn-*

*herein mit erwachsenenpädagogischem Fachwissen operiert werden müsste. Dann wären die Diskrepanzen hinnehmbar. Aufgefangen werden kann ein solches Aneinander-vorbei-Agieren – dieses ist auch in anderen Lehr-Forschungsprojekten sichtbar geworden (vgl. Kejcz u.a. 1979) – nur durch eine moderierende Haltung des Dozenten/der Dozentin, die immer dann eingebracht wird, wenn der Widerstand, wenn Blockierungen oder Missverständnisse den Fortgang des Prozesses stören. Allerdings gibt es wiederum andere Untersuchungen (vgl. Gieseke u.a. 1998), die betonen, dass es nicht um ein Aneinander-vorbei-Agieren, sondern um ein professionelles Ringen der TeilnehmerInnen um Verständnis geht. Dieses scheint auch in dem hier untersuchten Analyseausschnitt zuzutreffen. Eine Teilnehmerin (T2) und der Co-Dozent sind in der Lage, Brücken zu bauen, dialogische Prozesse zwischen Teilnehmergruppen und Dozent anzustoßen. So kann es dann dazu kommen, dass TeilnehmerInnen von sich aus selbstgesteuert bestimmte Seminarphasen gestalten.*

*Die Problembearbeitung ist so überwiegend – nicht durchgängig – eine erfahrungsgebundene und schließt die Aufarbeitung von Faktenwissen ein. Das bei den TeilnehmerInnen auch geforderte, reflexive, analytische, aber auch Wahrnehmungen und Interpretationen bestätigende Interesse wird, wenn auf diese Problemsicht verzichtet wird, zu wenig unterstützt. Hierin liegen aber gerade die Wurzeln eines größeren professionellen Selbstbewusstseins und einer größeren Weitsicht im Handeln. Nur so kann selbstverständliches professionelles Handeln zwischen Trägern, TeilnehmerInnen und Dozenten in einer Erwachsenenbildungsinstitution gelingen. Unterkomplexe Antworten, die Erfahrungen und Deutungen nicht neu bündeln können, weil sie für andere Systeme Relevanz besitzen, führen auf der emotionalen Ebene zu einer Selbstmissachtung eigener Erfahrungen. Fachlich führen sie zu Irritationen, die Kompetenzprobleme nahelegen, wo nur sachliche Strukturierung von Einflussgrößen notwendig wäre (T2, T5). Im Durchgang durch das Seminar wird deutlich, dass es nicht nur darum geht, Schemata/Musterinstrumente zu nutzen, wenngleich diese wichtig sind zur Optimierung von Handlungsabfolgen. Als Anforderung bleibt eine reflexiv-analytische Kompetenz, die erwachsenenpädagogisches Wissen als bestimmtes historisches bildungspolitisches und -theoretisches interdisziplinäres Wissen bündelt und zur Verfügung stellt. Ohne Zweifel ist eine solche Koppelung in der Berufseinführung notwendig, besonders beim Programmplanungshandeln, aber auch schwer mit diesen komplexen Anforderungen in einem zeitlich engen Seminarkonzept zu verwirklichen.*

### 6.1.9 Phase 8: Zielgewichtung als Verfahren

In dieser Sequenz, die vom Dozenten eingeleitet wird, nimmt er erneut eine ausführliche Begründung über „Sinn und Zweck oder Ziele eines Zielsystem“ (KL: 375/1099-1100) vor. Er nennt folgende Punkte, um die besondere Bedeutung von Zielformulierungen in einer Programmplanung herauszustellen: Selbstkontrolle, Legitimation vor Chef und Vorstand, Profilbildung nach außen. Insgesamt gesehen ver helfe das Zielsystem dazu, „Leitlinien für den Alltag“ (376/1116) zu formulieren, „ich muss wahrscheinlich nicht wieder nicht wieder bei Null anfangen, sondern dieses Gerüst, was ich mir dann einmal (.) klar gemacht habe, erfragt habe vielleicht, (.) also es ist ja nicht so, dass jede Institution jetzt einfach bei der Einstellung kriegt man so 'nen schönen Ka-

talog hingelegt, das is ja in der Regel gibt's das ja gar nich so, (.) sondern das muss man sich irgendwo zusammensuchen, erfragen (.) phantasieren" (KL: 376/1117-1122).

Der Dozent benennt noch einmal Gründe, die es notwendig machen, Ziele zu Beginn der Arbeit zu formulieren. Das hartnäckige Insistieren ist durchgängig auch in den vorausgegangenen Sequenzen sichtbar. Die letzte Phase hat dem Dozenten aber auch deutlich gemacht, dass Ziele in den Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht wie in Firmen vorgegeben werden und spezifisch umzusetzen sind, sondern dass man sie „sich irgendwo zusammensuchen, erfragen, phantasieren“ muss. Interessant ist in der Folge, dass nun gerade mit explizitem Verweis auf betriebswirtschaftliche Aspekte eine Tür zu einem eben nicht betriebswirtschaftlichen Verständnis von Weiterbildung geöffnet wird. Zielformulierung kann, so die Argumentation des Dozenten, dazu dienen, „zur Marktläufigkeit“ ein „Gegengewicht“ zu bilden (KL: 376/1125-1126).

„Je deutlicher die anderen Ziele sind, die eine Institution auch noch haben muss neben ihrer finanziellen Absicherung (.) je deutlicher das wird, dass diese Ziele da sind, desto mehr hat man auch ein Gegengewicht gegenüber diesem Argument (.) das kostet aber zuviel Geld. (.) Wenn man weiß, welche Auswirkungen das z.B. hat auf die Legitimation nach außen, auf das Profil, wenn ich bestimmte Veranstaltungen nicht mehr mache und (.) dann hat das vielleicht in zweiter dritter vierter Konsequenz auch irgendwann mal Auswirkungen auf die Finanzen, desto deutlicher kann ich da auch sagen, also da, das müssen wir aber machen, (..) das ist wichtig ...“ (KL: 376/1128-1137).

Am Ende wird eine pädagogische Begründung genannt, Gründe/Ziele im Programmplanungshandeln explizit zu formulieren, und diese Begründung gilt als eine betriebswirtschaftliche. Völlig ausgeblendet ist die schulpädagogische explizite Auseinandersetzung mit Zielen im Zusammenhang der Curriculumentwicklung.

Empfohlen wird, eine Zielgewichtungsschablone zur Verfügung zu haben, um die Ziele besser durchzustrukturieren, zu hierarchisieren. Dabei fällt auf, dass die Unterscheidung zwischen Richt-, Grob- und Feinzielen nur angedeutet wird. Es bleibt ungeklärt, inwieweit die Definitionen zur Zielformulierung bereits beherrscht werden.<sup>23</sup> Eine Auslegung und Interpretation der Ziele und ihrer Relevanz für die kirchliche Erwachsenenbildung kann nicht stattfinden. Die Gewichtung soll den zu bestimmenden Nutzwert für die Institution herausarbeiten: „Man könnte jetzt sagen, dadurch, dass ein Ziel erreicht wird, entsteht ein bestimmter Nutzen. Da kommt das eigentlich her, eine Nutzwertanalyse“ (KL: 377/1189-1191).

23 Zeitgeschichtlich kommt hinzu, dass diese Zieltaxonomien im Kontext der Curriculumtheorie aus der ersten Hälfte der 70er Jahre für die Schule entwickelt wurden und ihre Transformation für die Erwachsenenbildung durch Siebert bereits die Ableitungsprobleme deutlich machen. In den nachfolgenden didaktischen Überlegungen haben in der Erwachsenenbildung die Zieldiskussionen andere Wege genommen.

Eine weitere Stufe in diesem Konzept ist die Gewichtung von Kursen – hier heißen sie Maßnahmen. Genannt werden Konzentrations- und Gedächtniskurse, Englisch für Anfänger, Arbeitskreise für Kursleiter. Nach diesem Muster muss es dem Kursleiter bei der Darstellung darum gehen, Instrumente zu nutzen, um herauszufinden, wie relevant welcher Kurs für die Institution ist oder werden soll. Der Dozent erklärt im Seminar die Vorgehensweisen beim Umgang mit diesem Instrument, damit die immanenten Prinzipien verstanden werden. Die Einführungen bleiben dabei auch hier eher cursorisch, ein rasches Mitdenken wird erwartet. Der Einführung des Modells durch den Dozenten folgen Verständnisfragen über den Rechenweg zur Gewichtung der Ziele. Die abschließenden Fragen des Co-Leiters, ob die Teilnehmer sich vorstellen können, mit diesem Schema zu arbeiten, wird überwiegend mit Nein beantwortet. Mit der Frage, woran dies denn liegt, leitet der Co-Leiter eine neue Phase ein.

### Zwischenzusammenfassung

*Die Zielformulierung im Programmplanungshandeln macht in diesem Konzept ein hierarchisiertes Zielsystem notwendig. Die jeweiligen Kurse sind darüber hinaus in ihrer Relevanz für die Institution zu gewichten. Dieses ist besonders dann nötig, wenn man sich bei knappen finanziellen Ressourcen zwischen Kursen entscheiden muss. Entsprechende Modelle werden cursorisch, also eher beiläufig vorgestellt und bearbeitet. Die Bearbeitung zielt darauf ab, dass das Vorgehen verständlich ist. Aus dem Interaktionsverlauf wird nicht deutlich, ob die Zielhierarchisierung als Verfahren begriffen wurde, um entsprechende Ziele formulieren zu können. Die Vorgehensweise klammert auch aus, dass es in der Erwachsenenpädagogik und Schulpädagogik differenzierte Diskussionen zur Deduktions- und Überprüfungsproblematik gab, die jetzt im Kontext von betriebswirtschaftlicher Betrachtungsweise noch einmal neu geführt werden müssten.*

### 6.1.10 Phase 9: Team- und Entscheidungsfindung/einsames Entscheiden und Zielgewichtungsprofil im Team

Die TeilnehmerInnen überlegen übereinstimmend, ob überhaupt und wie das Instrument zur Zielgewichtung zu nutzen wäre. Für Teilnehmerin T4 macht dieses Verfahren nur im Team einen Sinn, „wenn mehrere Menschen damit betraut sind, etwas zu unterscheiden und zu gewichten, ich denke, dass is ein is ein Gruppenprozess ... das is das ne ganz willkürliche Geschichte, die ich mir drehen kann und wenden kann, wie ich sie gerne hätte“ (T4: 380/1283-1288).

Als Einzelkämpfer zieht man daraus keinen Nutzen. Eine andere Teilnehmerin, T5, verweist darauf, dass man vor einer Entscheidung Kriterien haben müsse. Eine weitere Teilnehmerin, T8, findet das Modell hilfreich. Dabei hat sie eine „unglaublich mühsame Leitungsgruppensitzung“ vor Augen (T8: 380/1308). Sie sieht dies als eine Zeitersparnis und als ein Stück Objektivität an: „Also ich kann mir vorstellen, damit zu arbeiten. Eine Anmerkung hätte ich noch diese Methoden, das sieht mir hier sehr so aus als ob zuerst äh na Methoden war da genannt äh (.) Maßnahmen (.) äh da waren die zufällig da waren, so 'n Englischkurs bietet sich an und da is jemand, der Konzentrations- und

Gedächtnistraining macht und hinterher hochtrabende Ziele formuliert worden sind. (...) Also ich (.) ich, wenn ich die Ziele sehe, hätte ich nie vermutet, dass unter den Maßnahmen nachher Englisch für Anfängerkurse dabei sein kann, das kann ich mir auch an der Volkshochschule holen, (.) oder so also das brauch da brauch ich mich ins evangelische Bildungswerk zu gehen“ (T8: 380/1312-1321). Allerdings werden die Kurse, die hier im Beispiel vorgestellt werden, nicht als echte Alternativen gesehen. Sie sind nicht zu vergleichen. Der Aufwand wäre für andere (T5) Teilnehmer zu groß (T5: 381/1335-1338).

„Ja, äh, das Problem is ja jetzt für uns, festzulegen, für den Bereich der religiösen Bildung und der äh äh und der Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft, was sind da für Ziele äh realistischer“ (T10: 381/1348-1351). Der Nutzen im Zusammenhang mit Zielformulierung, und insbesondere mit dem Herausarbeiten von Zielen religiöser Bildung, erweckt bei einigen Teilnehmern Interesse. Bei der Beschäftigung mit diesem Instrumentarium fällt nun in dieser Phase ein bemerkenswerter Satz von Teilnehmer T10, der auch nahezu die Meinung der anderen Mitglieder der Gruppe sein könnte: „... der Schwerpunkt der Arbeit, wenn man so was machen will, ist ja wahrscheinlich wirklich diese Definition der Ziele, (.) also äh ich könnte jetzt mit so einer Unterteilung, die ja jetzt von der Volkshochschule stammt, wenig, nicht allzuviel anfangen, is ja die klassische Unterscheidung ähm Teil eins politischen Bildung, Teil zwei is Allgemeinbildung, Teil drei is berufliche Bildung. Das hat ja was mit Förderrichtlinien zu tun, eins vier is Kreativität“ (T10: 381/1342-1348). „Das wäre aber spannend im Kurs zu machen. Was könnte möchte ich die Befähigung in der Kirche, dass wir mündige Christen haben nich, das gehört dann da rein ((Tuscheln)) oder möchte ich, die Teilnehmer sollen äh (.) katechismusartig aufgefangen werden.[...]“ (T10: 381/1354-1357).

Man ist gegen Ende dieser Sequenz im Seminar dort angekommen, womit der Dozent beginnen oder wovon er überzeugen wollte. Die TeilnehmerInnen haben den stoisch verfolgten Leitsatz, zuerst die Ziele für die eigene Arbeit als Leitprämisse zu formulieren, übernommen. Damit ist das Lehrziel für diese umfangreiche Sequenz des Dozenten sicher erfüllt worden. Die blockierenden Gegendiskurse, die gleichzeitig deutlich machen, wie wenig man sich bei der Interpretation der Anforderungen und bei der Verortung institutioneller, struktureller und inhaltlicher Anforderungen verstanden fühlt, zeigen aber gleichzeitig, wie komplex Programmplanungsentscheidungen bei der Zielformulierung angelegt sind. Sie kompensieren quasi die in diesem Kurs bevorzugte planerische Strategie. Eine flexible Haltung im Kurs durch den Co-Leiter und besonders Teilnehmerin T2, die beide Diskussionslinien zumindest zulassen, schafft einen Ausgleich. Eine inhaltliche professionelle Planung in der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft kann nach dieser Arbeitsphase begonnen werden. Man gibt sich einen Selbstauftrag.

T2: „Wär' doch ein schönes Projekt für den gesamten Kurs“.

T10: „Bitte?“

T2: (lauter) „Wär doch ein schönes Projekt für den gesamten Kurs, (.) is nur schade, dass nur der eine zur Verfügung steht“. ((Lachen))

T14: [...]

T6: „Ökumenisch, ökumenisch“. ... (381/1358-382/1363)

T8: „Nein nein, #T3: aber in dem Sinne# also ((KL lacht)) (laut, erregt) des ist (.) aber es fällt dabei ab, auch man könnte, auch die Kirche könnte ihr Ziel kombinieren ((Durcheinanderreden)) mit der Erwachsenenbildung, das wäre für Gemeindeaufbau. Ich möchte missionieren auch, und das ist selbstverständlich. Ich trete als Gemeindemitglied auf und mache Erwachsenenbildung. Und äh wir haben das früher vor der Wende auch (.) gemacht, also in der Gemeinde gemacht #T3: Genau# ja des is überhaupt ich hab' überhaupt keinen Verlust im Selbstverständnis jetzt oder so was, und ich finde es unmöglich, dass Kirche darauf verzichten will auf diese Möglichkeit“ (382/1381-1389).

Teilnehmerin T8 kritisiert dann besonders auch für die neuen Bundesländer, dass die Kirchen zum Gemeindeaufbau überhaupt nicht die Kombination mit der Erwachsenenbildung suchen. Als Gemeindemitglied Erwachsenenbildung zu machen, darum geht es ihr. Sie kann nicht nachvollziehen, dass Kirche darauf verzichtet. Sie hat damit nach Meinung eines anderen Teilnehmers für sich schon Ziele gesetzt.

T2 hat diese Diskussion im Grunde als Brücke für einen Dialog eingeleitet, T10 hat sie inhaltlich vorbereitet. Der Co-Dozent sieht in Zielsetzung und Abstimmung der Zielgewichtung ein qualifiziertes Instrument für die Bildung von Teams: „... Aber wenn ein Team das macht, führt das sehr zur Verdichtung von Diskussionen, und da wär's wär's gut (.)“ (KL1: 383/1406-1407).

Damit fasst der Co-Dozent noch einmal die Diskussion im Hinblick auf das Gewichtungsinstrument zusammen.

T4 bleibt bei einer Kritik am Modell. Dabei bemängelt sie die geringe Transparenz. T5 konkretisiert dann, dass man bei der Unklarheit des Modells im Prozess des Nachvollziehens aus dem eigentlichen Denkprozess herauskomme: „... ich würde es versuchen, noch zu vereinfachen, besser zu strukturieren, dass man's noch ein bisschen schneller äh griffbereit hat“ (T4: 383/1415-1417).

T5 gibt dem Schema nicht die Bedeutung, teambildend und unterstützend für die Erarbeitung eines Zielsystems zu sein, sondern meint, wenn ein Team dieses Muster anwendet, dass es bereits als Team gearbeitet haben muss. Und „also wenn die Einzelziele durch's Team festgelegt und bewertet werden“ (T5: 383/1420-1421) ergibt die Arbeit einen Sinn. T2 stimmt zu, indem sie sagt, sie könne sich den Einsatz dieses Instruments für LeiterInnenkonferenzen vorstellen, um sich damit ein halbes Jahr aus-

einanderzusetzen. In dieser Konstellation werde es dann aus ihrer Sicht auch für sie als Einzelkämpferin bedeutend.

Der Dozent, der sich in dieser abschließenden Phase nicht beteiligt hat, teilt anschließend ein Papier „Leitbild Evangelischer Erwachsenenbildung“ und eine Broschüre über Zieldiskussionen aus. Daran sind auch katholische Bildungswerke beteiligt. Der Dozent bleibt auch hier derjenige, der kursorisch Informationen und Planungsinstrumente einbringt.

### **Zwischenzusammenfassung**

Der Co-Dozent sucht nach einem Weg, wie die TeilnehmerInnen die angebotenen Instrumente in ihrem Planungshandeln nutzen können. Er eröffnet bewusst eine Diskussion, die verschiedene kritische Betrachtungen zulässt. Ein solcher offener Zugang zum Thema macht es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern offensichtlich möglich, eine Zieldiskussion zur religiösen Bildung und allgemein zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft zu beginnen. Als Stichwort wird der „mündige Christ“ eingebracht. Darin drückt sich die Übernahme des Kursleiter-Anspruchs aus, Zielformulierung als unumgänglichen ersten Schritt in der Programmplanung zu akzeptieren. Diese Akzeptanz geht aber nur so weit, als komplexe divergierende Zielfindungsmöglichkeiten für die kirchliche Erwachsenenbildung als voraufgehende Option gelten und nicht mit eindeutigen betrieblichen Ableitungen gearbeitet wird. Als Team und auf verschiedenen Handlungsebenen der kirchlichen Erwachsenenbildung sieht man sich jetzt herausgefordert. Gestaltungsräume für eigene pädagogische Verantwortung und relative Autonomie tun sich auf.

Nur in Arbeits- und Lernkontexten, in denen man nicht gezwungen wird, sich zu unterwerfen, kann man selbst aktiv konstruktiv handeln. Blockierungen und Widerstand weichen unter offeneren Bedingungen einer reflexiven handlungsorientierten Bearbeitungsform.

Die Verteilung eines Papiers zum Leitbild Evangelischer Erwachsenenbildung schließt diese Lerneinheit ab.

Die Konzipierung des Programmplanungshandelns aus einer Betriebsperspektive arbeitet mit der Vorannahme, dass Entscheidungen eindeutig sind und vorgegeben werden und so umzusetzen sind. Ziele sind die Vorbedingung für alles weitere Handeln. Deduktives Denken und Handeln für die Planungsprozesse wird nicht nur empfohlen, sondern für zwingend gehalten. Der Dozent setzt damit in diesem Seminar Initialzündungen. Es geht ihm darum, Anregungen für rationale Planungsentscheidungen in Form von Instrumenten zu geben und darauf zu drängen, einen Planungsverlauf einzuhalten.

Zwei Perspektiven des Handelns scheinen im Seminar durch:

**Erste Position:** Das konsequente Beharren des Dozenten führt dazu, dass am Ende dieser Arbeitseinheit die TeilnehmerInnen bereit sind, Ziele für ihre Institution und ihr Programm zu formulieren, den Planungsablauf als deduktiven Planungskreislauf zu begreifen und die eigenen Handlungen entsprechend einzuordnen und zu benennen.

**Zweite Position:** Die Engführung der Arbeit im Seminar entlang von Schemata und dem Beharren auf die Zielformulierung als Einstieg in die Reflexion über Programmplanung erzeugt Widerstand und führt zum Blockieren. Engführung meint die Vermeidung und das Ausschließen trägerspezifischer Bedingungen im Programmplanungshandeln und der dabei ebenso notwendigen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Diese beiden Positionen lösen sich im Seminarverlauf ab.

Spezifische Spannungsverhältnisse zwischen Träger und Institution und deren Einbindung in gesetzliche Rahmenbedingungen bei gleichzeitig rückwirkenden unabhängigen Nachfragen von TeilnehmerInnen schaffen eigenständige Konstellationen des Planens. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer benötigen auch hierzu Reflexionswissen und Hilfestellung, um handlungsfähig zu bleiben. Die eingebrachten Planungsinstrumente könnten für einzelne Aufgaben nützlich sein, um institutionelle Positionierungen vorzunehmen. Bei den TeilnehmerInnen bleibt eine Skepsis, inwieweit es solche offenen Diskurse über Zielsysteme geben kann und ob dies zu einer wirklich besseren Positionierung der Erwachsenenbildung führt. Es gibt also ein trägerspezifisches Erfahrungswissen, das nach außen wenig transparent ist – nicht umsonst führte man eine Diskussion um „Geheimziele“, die von allen Seiten der an Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft Beteiligten genährt wird. Gerade aber durch diese Eigenständigkeit z.B. „im sogenannten Geheimen“ gibt es wohl auch eine innovative Weiterentwicklung, die eben nicht mit betrieblichen Strukturen aus der Perspektive von Absatzmärkten – das heißt eindeutigen Rahmenzielen – zu vergleichen ist. Auch die Nachfrage entwickelt sich anders.

Die TeilnehmerInnen setzen, vom Dozenten geduldet und vom Co-Dozenten unterstützt, Verständigungsphasen durch, wobei besonders von T2, einer weiblichen Teilnehmerin, dialogische Brücken zur konzeptionellen Position des Dozenten gebaut werden. Aber dieser ist es dann auch, der sie autoritär zurückweist. Sie realisiert dieses „Brücke“-Bauen durch kritisches Nachfragen, Nachvollziehen der Position des anderen, aber auch breiteres Erklären der Situation in der Erwachsenenbildung. Wissensräume können so auf beiden Seiten hergestellt werden. Von T10 wird dieses unterstützt, indem er fachliches systematisches erwachsenenpädagogisches Wissen einbringt. Er kann auf ein abgeschlossenes Studium in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik zurückgreifen.

Das blockierende Verhalten der TeilnehmerInnen zur Zieldiskussion leitete dann die gewünschten Diskurse zum Planungshandeln ein. Alle Seiten kamen damit gewissermaßen zu ihrem Recht, wobei es ein wechselseitiges Kompensieren gab.

### **6.1.11 Zusammenfassung**

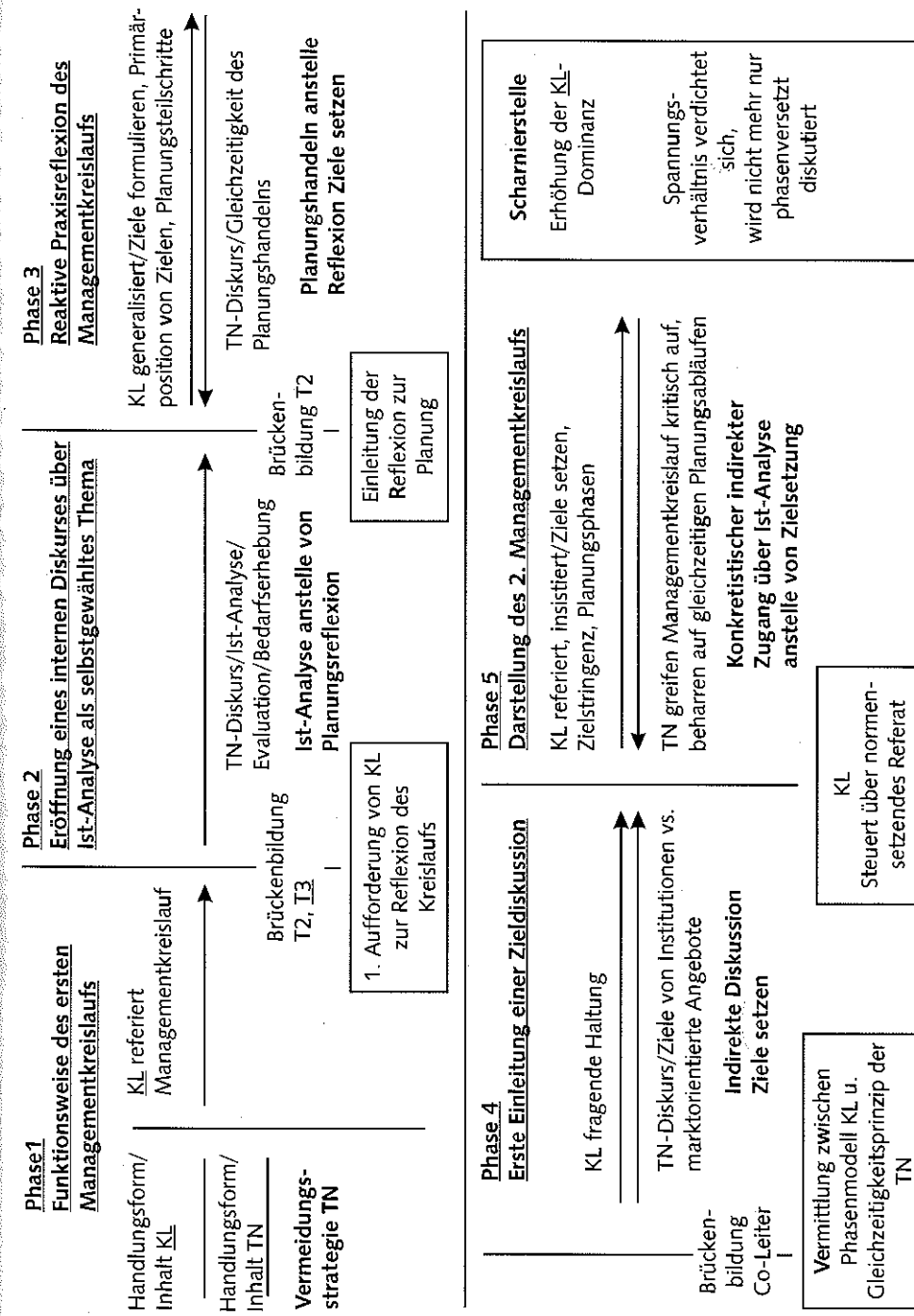
Die pädagogische Verlaufsanalyse eines Videomitschnitts zum Thema Bildungsmanagement und Programmplanung hat ein analytisches Interesse. Sie zielt darauf ab, die inhaltlichen Schwerpunkte, die Bearbeitungsformen und die TeilnehmerInnenreaktionen darzustellen. Die Bearbeitungswege der Inhalte in der Gruppe zwischen, mit und gegen die TeilnehmerInnen sind das Interesse. Wesentlich im Kontext dieser Arbeit ist es aber, sich darauf zu konzentrieren, die Betrachtungsperspektiven zum Thema Pro-

grammplanung und Bildungsmanagement herauszuarbeiten: Wo liegen die neuralgischen Punkte besonders auch aus Sicht der Erwachsenenbildung? Wo liegt ihr reflexives und systematisches Interesse?

Wir haben für unsere Auswertung einen Ausschnitt aus einem Seminar gewählt, das eine hohe Akzeptanz bei den TeilnehmerInnen hatte. So spielt der evaluativ-bewertende Aspekt keine Rolle, sondern vielmehr die Frage: Welche Inhalte sind in welcher Weise kompatibel mit welchen feldspezifischen Problemen, wie spielen sie sich gegenseitig zu oder schließen einander aus?

Hierzu kann es viele Sichtweisen geben. Eine Realisierungsform mit ihren spezifischen Reaktionsformen konnte herausgearbeitet werden. Die hier mitgeschnittene Sequenz dauerte ca. 90 Minuten; dabei konnten 9 Phasen unterschieden werden, die mit ihren Lernverläufen in Form „widerständigen wechselseitigen Lernens“ im folgenden anhand eines Schemas noch einmal dargestellt werden sollen.

- Phase 1: Funktionsweise des ersten Kreislaufs nach Auslegung des Dozenten.
- Phase 2: Eröffnung des internen Diskurses über Ist-Analyse als selbstgewähltes Thema.
- Phase 3: Reaktive Praxisreflexion des Managementkreislaufes in kritischer Auseinandersetzung.
- Phase 4: Erste Einleitung der Zieldiskussion in Verbindung mit Ist-Analyse.
- Phase 5: Darstellung des zweiten Managementkreislaufes und zweite Einleitung der Zieldiskussion.
- Phase 6: Instrumente zur Zielsetzung.
- Phase 6.1: Ausdifferenzierung des Leitbildes zur Darstellung der Zielfindung und Zielbindung.
- Phase 6.2: Zieldefinition und Positionierung.
- Phase 6.3: Elemente des Zielsystems.
- Phase 7: Zielgewichtung als Verfahren.
- Phase 8: Team- und Entscheidungsfindung, einsames Entscheiden und Zielgewichtungsprofil im Team.





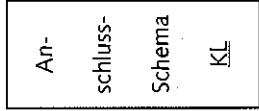
Phase 6: Instrument zur Zielsetzung

**6.1.: Ausdifferenzierung des Leitbildes zur Darstellung der Zielfindung und Zielbindung**

KL erläutert Zielschemata, Deduktion von Zielen, Verstärkung der Zielstringenz



TN fragen/inhaltliche Nachfrage bildungsferne Schichten

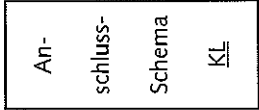


**6.2.: Zieldefinition und Positionierung**

KL erläutert Zielschemata, Deduktion von Zielen, Verstärkung der Zielstringenz



TN fragen/inhaltliche Nachfrage bildungsferne Schichten

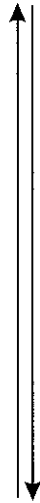


TN lassen sich auf die Zielformulierung ein, behalten aber gegenläufige inhaltliche Diskussion über Ziele bei

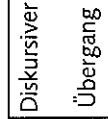
**Phase 6.3**

Elemente des Zielsystems

KL legt weiteres Schema vor, eröffnet die Diskussion/Schema Zielbaum/will zielorientiertes Planen unterstützen



TN diskutieren inhaltlich die genannten Ziele, wollen über inhaltliche Ziele für Erwachsenenbildung diskutieren

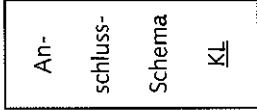


**Phase 7**  
Zielkonflikte

KL leitet Thema ein, ist für ihn aber kein Diskussionsthema/lernende Haltung



TN erläutern Zielkonflikte, steuern selbsttätig den Prozess/Zielkonflikte in der kirchlichen Erwachsenenbildung und geheime Ziele



TN behalten gegenläufige Diskussion über Zielsetzung bei

**Phase 8**

Zielgewichtung als Verfahren/ Profilbildung/Finanzmanagement

KL bringt Schema ein/Verfahren zur Zielgewichtung

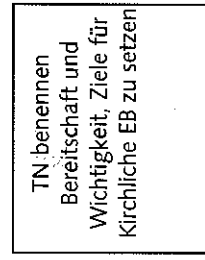
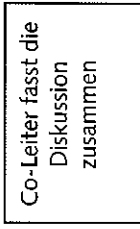
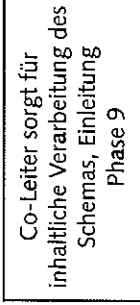


**Phase 9**

Team- und Entscheidungsfindung/einsames Entscheiden und Zielgewichtungsprofil

TN verständigen sich über Vor- und Nachteile des Modells/Verwendung des Zielgewichtungsmodells

Brückenbildung  
KL 1



Die Inhaltsanalyse verweist auf folgende Ergebnisse:

- Bei der inhaltlichen Vermittlung wird keine Unterscheidung von Programmplanung und Bildungsmanagement vorgenommen; diese Handlungsfelder werden als kongruente Funktions- und Tätigkeitsbereiche behandelt, beziehungsweise Programmplanung als Bestandteil von Management interpretiert. Die vorgestellten Modelle, die zum Teil aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich und zum Teil aus dem erwachsenenpädagogischen Feld stammen, erfassen grobmaschig Handlungsabfolgen, die sich vor allem auf die Profilbildung einer Institution beziehen. Sie verstehen sich als Hilfsmittel des Programmplanungshandelns.
- Die Modelle werden kursorisch vom Dozenten eingeführt, wobei Management als linearer Prozess beschrieben wird, der nach einer bestimmten Reihenfolge abläuft. Das Programmplanungshandeln wird dabei unterkomplex überformt, gleichzeitig wird mit einem Generalitätsanspruch dieser Planungsmodelle operiert. Die Modelle strukturieren so die Wirklichkeit im nachhinein. Sie sind für ihn Abbildtheorien einer zu gestaltenden Wirklichkeit.
- Das didaktische Vermittlungsmodell lässt den Erfahrungen nur Raum durch gezielte Selbstaktivität der TeilnehmerInnen, nicht aber durch ein entsprechend vorgesehene Bearbeitungskonzept der eingebrachten Schemata. Die TeilnehmerInnen reagieren darauf blockierend und schaffen sich ihre Diskussionsräume. In diesem Sinne sind auch die Modelle in der Vermittlungsform unterkomplex und keine echten Abstraktionen und keine Erklärungsmodelle zu dem zu besprechenden Feld. Sie führen zu einer Verengung der Reflexion des Planungshandelns. Die Modellrezeption legt affirmatives Übernehmen nahe, die Bewertungsvorgänge und Ableitungsvorgänge bleiben im selbstverständlichen Pragmatismus verhaftet. Planungen für die Institution und Planung des Programms werden nicht unterschieden. Gleichzeitig können die Managementkreisläufe den Modus der Planungstätigkeit nach dem Prinzip der Gleichzeitigkeit, der Vernetzung von Planungsprozessen und der komplexen Abhängigkeit nicht ausreichend darstellen. Die Modelle greifen in diesem Sinne zu kurz, und sie sind für die meisten nicht ausreichend nachvollziehbar. Für Berufseinsteiger sind die Herstellung eines beruflichen Selbstverständnisses und eine adäquate Nutzung von Instrumenten bei gleichzeitiger Möglichkeit, die Erfahrungen reflexiv zu verstehen und sich selbst als handelnder Akteur positiv im Feld zu begreifen, notwendig. Sie können sich so eine professionelle Rückenstärkung erarbeiten. Wenn diese Planungsmodelle aber zu wenig mit der erlebten und praktizierten Wirklichkeit vereinbar sind, bleibt der Erklärungswert begrenzt oder führt zu der Fehlinterpretation, eine schlechte Praxis zu machen.
- Die Lernhandlungen der TeilnehmerInnen bewegen sich zwischen intensiver Erfahrungsschilderung, interaktiver Anpassung, Verweigerung und zurückhaltender Auflehnung. Es entsteht geradezu der Eindruck, dass ein gewisser Schwebezustand hergestellt wird, der mit einem Prozess sinkender Komplexitätsschilderung und -verarbeitung verbunden ist. Quasi aus Selbstschutz besteht eine Tendenz, dass die Lerngruppe sich sukzessive den unterkomplexen Lernanforderungen angleicht und unterordnet. Ein Verstummungseffekt setzt ein. Ein Entweder-Oder-Schematismus

verstärkt diesen Mechanismus. Gleichwohl lösen sich die Phasen eines schemaorientierten Planungsdenkens und einer erfahrungs- und problembewussten Auseinandersetzung, wo auf andere Fachwissensbestände zurückgegriffen wird, ab. Emergenz im konstruktivistischen Sinne ist möglich. Es entstehen Verknüpfungen und Platzierungen. Dabei gibt es in diesem abwechselnden Dominanzspiel zwischen Dozenten und TeilnehmerInnen mit ihren Eigendiskursen keine offene Kritik oder Auseinandersetzung, sondern ein Sich-Durchsetzen von inhaltlichen Auseinandersetzungsformen, die einander wechselseitig ablösen. TeilnehmerInnen werden dabei besonders zu dialogischen Brückenbildnerinnen, und auch der Co-Dozent übernimmt diese Rolle. Als geschlechtsspezifische Variante in den Diskussionsverläufen fällt auf, dass besonders Frauen sich für den anhaltenden Fortschritt des Lernprozesses einsetzen und sich flexibel auf verschiedene Sichtweisen/Perspektiven einlassen, obwohl sie vom Dozenten auch ausgebremst und insbesondere ihre Erfahrungen rigoros abgeblockt werden. Bei den TeilnehmerInnen setzten auf diese Reaktionen hin drei Effekte ein:

a) Einige TeilnehmerInnen nahmen sich mit Blick auf die soziale Atmosphäre der Gruppe zunehmend zurück und behielten ihre inhaltlichen Fähigkeiten für sich.

b) Einige Männer zogen sich auch aus der Interaktion zurück.

c) Besonders unter den Frauen setzte der Druck ein, die widerspenstigen Frauen kollektiv zu sanktionieren. Der Geschlechterstress nimmt den Frauen eine wertvolle gleichberechtigte Mitgestaltungsmöglichkeit.

- Insgesamt gesehen haben wir es mit wechselseitig widerständigem Handeln in dieser Lehr-Lernphase zu tun. Die TeilnehmerInnen und Teilnehmer wollen sich nicht darauf verpflichten lassen, unbedingt mit der Zielformulierung den Reflexionsprozess zu beginnen, und der Dozent weigert sich, den spezifischen Charakter von Planungshandeln in Bildungsinstitutionen bei seinen Darlegungen mit einzubeziehen.

### 6.1.12 Abschließende Einschätzung

Bereits diese Interaktionssequenz macht deutlich, dass bei der Durchführung von Einführungsseminaren zu diesem Thema auf Seiten der Dozenten ein hohes Erfahrungswissen und reflexives, komplex-analytisches Wissen vorhanden sein müssen. Gleichzeitig müssen die Schemata und die Verfahren in ihrer relativen Einsetzbarkeit dokumentierbar sein, und Grenzen der Anwendbarkeit sind aufzuzeigen. Moderierende Fähigkeiten, um notwendige Grenzen im Erfahrungswissen zu kompensieren, sind unabdingbar.

Betriebswirtschaftliche Betrachtungsweisen sind im Programmplanungshandeln nur begrenzt verwertbar. Sie können Fragen optimalen Leitens aus der Managementperspektive unterstützen. Hier wären spezifische betriebswirtschaftliche Zugänge zur Kosten-Nutzen-Rechnung, zu Marketinganalysen, zur Öffentlichkeitsarbeit und Personalentwicklung auch von Bedeutung gewesen.

- Ein interdisziplinärer Zugang zum Thema unter bündelnder Perspektive, besonders im Sinne von Erwachsenenpädagogik, muss eingelöst werden, da sonst kein Wissen mit Gegenstandadäquanz zur Verfügung gestellt wird. Die TeilnehmerInnen erleben sich sonst in einer „falschen Wirklichkeit“. Programmplanung verlangt erwachsenpädagogische Auslegung, also Feldadäquanz. D.h., bildungstheoretische Ansätze, Teilnehmer- und Adressatenanalysen, institutionelle Kontextbedingungen, umfeld- und milieubezogenes sozialwissenschaftliches Wissen, makrodidaktisches, programmplanerisches Handlungsinstrumentarium und empirische Untersuchungen zur Programmplanung müssen zur Verfügung stehen.
- Die hohe Leitungsorientierung in ganzheitlichen Managementkonzepten ist sichtbar, sie entspringt nicht dem offenen, flexiblen Planungshandeln in den Institutionen.
- Instrumentelles Wissen kann reflexives bildungstheoretisches Wissen aus der Perspektive lebenslangen Lernens nicht ersetzen. Inhaltliche Entscheidungen sind ohne dieses Wissen nicht möglich. Gerade wenn die Nachfrage und der Markt dominierender werden, sind bildungstheoretische Überlegungen zum TeilnehmerInnen-Verhalten notwendig. In dem Handlungsfeld, wo entsprechende Koppelungen notwendig sind, liegt eine unterkomplexe Themenbearbeitung vor. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden unterfordert.
- Lernen in der Berufseinführung zu diesem Thema kann die Praxis der TeilnehmerInnen nicht übergehen, sie sind das notwendige Korrektiv.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen bringen in der Regel hohe Selbststeuerungsfähigkeiten und Transformationsfähigkeiten für eigenes und gemeinsames Lernen in Gruppen ein. Das Interesse am Gruppenbezug ist groß. „Kognitives Rauschen“ im konstruktivistischen Sinne war weniger bei den TeilnehmerInnen als beim Dozenten in 3/4 der Phasen zu beobachten. Probleme im Lernverlauf scheinen weniger ein kognitives, als vielmehr ein emotionales Problem zu sein.

## 6.2 Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse (Steffi Robak)

### 6.2.1 Einordnung der Lernsequenz und Fragestellung

Die folgende Lernsequenz wurde auf der ersten Blockveranstaltung zum Thema Themenzentrierte Interaktion (TZI) videographisch aufgezeichnet.

Es handelt sich um einen Videomitschnitt am dritten Tag der Blockveranstaltung. Die folgenden Segmente sind Auszüge aus einer Magisterarbeit (Robak 1998), in der 51 Minuten einer 60-minütigen Lerneinheit analysiert wurden.

Der Videomitschnitt wurde transkribiert und nach Sinneinheiten segmentiert. Die TeilnehmerInnen-Kodierung erfolgte nach der Sitzordnung und wurde über die gesamte Sequenz so beibehalten. Männliche und weibliche TeilnehmerInnen werden getrennt ausgewiesen.

In der gesamten Lerneinheit wurden sieben Ankündigungen, die in der Lerneinheit vorher in Kleingruppen erarbeitet wurden, reflektiert. In der Magisterarbeit wurde die Reflexion von sechs Ankündigungen analysiert. Die Ankündigungen lauteten:

1. Ankündigung: „Plötzlich bist du nicht mehr da. Und jetzt?“
2. Ankündigung: „Gesund und teuer. Genussvolle Exkursionen zu ökologischen Betrieben.“
3. Ankündigung: „Ehe, die Lust vergeht-Ehe?“
4. Ankündigung: „Ich glaube?! Du glaubst?! Wir glauben?! Erwachsene und Kinder entdecken und erleben den alten Glauben neu.“
5. Ankündigung: „Hilfe, mein Mann geht in Rente. Das eigene Leben neu entdecken in der nachberuflichen Phase.“
6. Ankündigung: „'Ich stehe auf eigenen Füßen.' Vernünftig und umweltfreundlich wirtschaften für Anfänger.“

Die Reflexion von zwei Ankündigungen soll im folgenden analysiert werden. Dabei handelt es sich um die vierte und um die sechste Ankündigung im Lernverlauf.

Der Lesbarkeit wegen wurden die ursprünglichen Segmentzahlen aufgegeben, und es wurde eine neue, bei 1 beginnende durchgehende Segment-Numerierung eingefügt. Um die Chronologie des Lernverlaufs anzuzeigen, werden die vierte und die sechste Ankündigung als Überschrift beibehalten.

Im Verlaufe der vorausgegangenen Lerneinheiten wurden die TeilnehmerInnen mit dem TZI-Dreieck und dem Prinzip der dynamischen Balance, mit den Axiomen und den Postulaten bekannt gemacht. Des weiteren wurden eine Methode der Psychohygiene und ein Selbstsupervisionsmodell vorgestellt. Dazu hat die Dozentin referiert, es wurden Kurzpapiere verteilt und durchgesprochen, und es wurden erfahrungsorientierte Kleingruppenarbeiten durchgeführt.

Die Erarbeitung der Ankündigungen in den Kleingruppen erfolgte nach Hinweisen der TZI-Themenformulierung, die als Handzettel von der Dozentin verteilt wurden.

Die Analyse und Interpretation der folgenden Segmente geht der Frage nach, wie die ErwachsenenbildnerInnen Ankündigungen reflektieren. Dabei sollen in der Analyse sowohl die inhaltlichen Auslegungen über die Erstellung von Kursankündigungen als Teil der Planungstätigkeit betrachtet werden als auch der Lernprozess an sich. Anstelle der Zusammenfassung soll hier eine Checkliste für die Erstellung von Ankündigungen erarbeitet werden. Dafür wird auf die Analyse-Ergebnisse folgender drei Fragestellungen zurückgegriffen:

- Welche Merkmale weisen die Ankündigungen auf?
- Welche Aussagen können über die Art und Weise der Ankündigungserstellung als Teil der Planungstätigkeit und die zugrunde liegenden Kriterien getroffen werden?
- Welche Vorannahmen, Deutungen, welches Wissen und welche Anforderungen etc. fließen in die Ankündigungserstellung ein?

## 6.2.2 Einstiegsphase

### 1. Segment

L1: Ja ich möchte noch mal wiederholen wie ich mir das so vorstelle unter dem, was regen meine Themen an', lösen meine Themen aus' (.) kann jetzt diese Gruppe Spiegel sein' für das, was sonst ja bei Teilnehmern vor sich geht. Da hört man ja gar nicht, was haben die denn gedacht, was haben die assoziiert'. {T1 BEUGT SICH ZU T2, TUSCHELN} Die ähm (.) wollt ihr was dort? {L1 WENDET SICH T1, T2 ZU}

Die Dozentin wiederholt, bezugnehmend auf die vorausgehende Sitzung, die anstehende Aufgabenstellung und präzisiert diese. Das Thema dieser Unterrichtseinheit lautet: „Was regen meine Themen an, lösen meine Themen aus“. Dafür möchte sie den TeilnehmerInnen eine Verfahrensweise vorstellen, wobei ihre Formulierung „wie ich mir das so vorstelle“ theoretische Änderungen von seiten der Teilnehmer ermöglicht.

Es geht ihr darum, dass die Gruppe als „Spiegel“ fungieren soll, sozusagen die Perspektive von potentiellen TeilnehmerInnen einnimmt und eine Reflexionsfläche bietet für die erarbeiteten „Themen“ bzw. Ankündigungen aus den Kleingruppen. „Kann jetzt“ als fragende Einleitung hat rhetorischen Charakter und deutet darauf hin, dass die Dozentin offen formulieren möchte.

Sie begründet die Übung damit, dass im Alltag keine Möglichkeit besteht, die Wirkung von Kursankündigungen: sprich das, was die TeilnehmerInnen über das Angebot denken, wie sie es deuten und welche Erwartungen dazu geweckt werden, zu eruieren. Entsprechend dem Konzept der TZI verwendet sie den Begriff „Themen“. Der Begriff Thema ist passend, da hier keine vollständigen Ankündigungserläuterungen präsentiert werden, sondern Titel, die Gegenstand von Veranstaltungen sein sollen. Es deutet sich hier die Konfliktlage an, dass ein Thema im Sinne von TZI behandelt werden soll und nicht wie eine Ankündigung. Die Dozentin unterbricht ihre Erläuterungen, da sie das Nebengespräch von T1 und T2 bemerkt hat, und fragt nach. Vielleicht geht sie davon aus, dass etwas nicht verstanden wurde, dies mag aber auch gedeutet werden als notwendige Unterbrechung gemäß dem Postulat „Störungen haben Vorrang“. Dabei spricht sie T1 und T2 direkt und mit „ihr“ an.

Zu Anfang des Blockseminars wurde vereinbart, dass alle TeilnehmerInnen, die Dozentin eingeschlossen, sich duzen. Dies ist mit dem Ziel dieses ersten Blockseminars verbunden, die Gruppe einander näherzubringen und arbeitsfähig zu machen. Das „Du“ sagt in diesem Moment also nichts über den Bekanntheitsgrad aus.

Indem sich die Dozentin in die Formulierung mit einbezieht, „meine Themen“, bringt sie ihre Rolle als TZI-Gruppenleiterin zum Ausdruck, wobei sie gleichzeitig als Mitglied der Gruppe fungiert, sozusagen als Modellteilnehmerin, die durch Offenheit und Echtheit Maßstäbe für die Gruppe setzt.<sup>24</sup>

### 2. Segment

{T20 HEBT KURZ DIE LINKE HAND}

T1: Nee nee'

T20: Ja weil ich würd anders herangehen, aber nicht sofort'.

L1: Du willst was anders' machen?

T20: {BEUGT SICH VOR, WENDET SICH ZU L1; GESTIKULIERT NERVÖS} (schnell) Ja, ich denke bitte, wenn die einzelnen Gruppen das vorstellen, ich weiß jetzt nicht wie viele es sind und wieviel Zeit für die einzelne Gruppe feststeht (.) aber dass wir einfach wissen es sind für jede Gruppe sagen wir zehn Minuten oder was es auch ist. Dass es alle wissen und dass dann nicht bei einer Gruppe dann (.) ganz lange (.) # L1: Nein # festreden und die letzten dann nicht mehr drankommen.

Auf die Anfrage der Dozentin reagiert T1 verneinend. Der Gegenstand des Nebengesprächs bleibt unbekannt. Offensichtlich handelte es sich nicht um Unklarheiten hinsichtlich der anstehenden Übungsaufgabe, diese sollte ja auch gerade erst erklärt werden.

T20, die bereits nonverbal durch das Heben der linken Hand einen Redebeitrag angemeldet hat, nutzt die Chance für einen Einwand, möchte aber das Ende der Ausführungen von L1 abwarten, obwohl sie sichtlich und hörbar erregt ist. Die Dozentin greift den Einwand unmittelbar auf und signalisiert mit ihrer Rückfrage die Möglichkeit der sofortigen Darstellung der Einwände. Gleichzeitig hat sie die Reaktion von T20 wahrscheinlich verunsichert.

Daraufhin bringt T20 vor, dass sie eine klare Abgrenzung von Zeit für jede einzelne Gruppe, und damit für jede und jeden, wünscht bzw. für notwendig hält, um gleiche Beteiligungsmöglichkeiten zu sichern und Dominanzen einzelner zu vermeiden. „Ja, ich denke bitte“, ihre nervöse Gestik und die schnelle Sprechweise deuten auf eine große Erregtheit der Teilnehmerin, wobei sie mit „bitte“ ihre Forderung höflich abzuschwächen sucht und ihr gleichzeitig Nachdruck verleiht. Geradezu erleichtert und beruhigend verneint die Dozentin, indem sie kurz dazwischenspricht, die Sorge von T20. Vielleicht hatte sie generell Störungen erwartet. Da sich die Gruppe noch in der Phase der Kontaktaufnahme und Orientierung befindet, hängt diese Störung wahrscheinlich damit zusammen, dass einzelnen TeilnehmerInnen in den vorausgegangenen Unterrichtseinheiten zu viel Raum zur Selbstdarstellung gegeben worden war. Auch hatte es in der Pause bereits Diskussionen über die strukturelle Zeiteinteilung gegeben. Die

24 Zur Rolle und zum Selbstverständnis des TZI-Gruppenleiters siehe Langmaack 1991.

Stimmung in der Gruppe ist angespannt. Es zeigt sich hierin auch generell der Wunsch nach klar strukturierten Aufgabenstellungen und Rahmensetzungen.<sup>25</sup>

Gleichzeitig ist diese Aufforderung von T20 an alle TeilnehmerInnen gerichtet, sich an die Vorgaben der Dozentin zu halten, welche hier strukturell von ihr eingefordert werden.

### 3. Segment

L1: {ZU T20 GEWANDT} Ja, also die letzten nicht mehr drankommen war auch draußen die Frage (.) wie lange machen wir. Eigentlich machen wir bis sechs, wir haben aber ja gesagt wir haben dann ja immer noch für den Nachmittag gehört ich kann etwas überziehen, wenn es dann nötig ist'. {WENDET SICH DER GRUPPE ZU; BLICK SCHWEIFT IN DER GRUPPE} Ich würde jetzt vorschlagen, heute bei der Assoziation bis halb sieben zu machen, dass wir alle drankommen und dass dann auch jeder ab [...] und nicht noch was mit nach das äh nach dem Abendessen zu machen. Seid Ihr damit einverstanden? #Tx: mhm ja #

Die Dozentin greift den letzten Gedanken von T20 auf und bezieht sich auf das Pausengespräch. Diesen letzten Punkt, dass alle drankommen, fasst L1 offensichtlich als den Grund für die Unruhe auf, wie ihr kurzes „Nein“ während des Redebeitrags von T20 andeutet. Sie signalisiert damit, dass sie die Spannung in der Gruppe insgesamt wahrgenommen hat – dies zeigt auch, dass sie sich der Gruppe zuwendet –, und versucht, die Gruppe durch ihr strukturierendes Einlenken zu entlasten und den Spannungsherd aufzulösen. Sie benennt die Uhrzeit, bis wann die Unterrichtseinheit organisatorisch gedacht war, und bietet an, diese Zeit zu überschreiten, um abzusichern, dass alle drankommen. Dass sie für ihre Formulierungen „wir haben“ verwendet, erweckt den Anschein, dass es sich bei der Möglichkeit, die Unterrichtszeit zu überziehen, um eine schon getroffene Gruppenentscheidung handelt. De facto reagiert die Dozentin damit ad hoc auf die Spannung in der Gruppe und räumt ihrerseits ein, dass sie gewillt ist, die Unterrichtszeit zugunsten der Gruppe zu überziehen. Die organisatorische Abmachung mit der Tagungsstätte, dass es um halb sieben Abendessen gibt, besteht für sie als zeitlicher Endpunkt und damit als Druck zur Einhaltung der Absprachen weiter. Sie gibt, entgegen der Aufforderung von T20, keine Zeiteinteilung für die Gruppen vor.

Diese Begrenzung würde auch ihrem Konzept entgegenlaufen, da es ihre Aufgabe als Gruppenleiterin ist, alle Assoziationen<sup>26</sup> zu ermöglichen.

Sie grenzt also die Übung zeitorganisatorisch ab und legt eine geschlossene Lerneinheit fest mit der Zusage, dass alle Teilnehmer zum Zuge kommen.

Mit ihrer Rückfrage will sie ermitteln, ob damit die Spannungen abgebaut sind und die Gruppe arbeitsfähig ist. Die Gruppe stimmt, wenn auch knapp, zu. Es ist hier nicht mit

25 Diese Lesart wird von den Kurzbewertungsbögen, die nach jeder Blockveranstaltung verteilt wurden, bestätigt.

26 Der assoziative Zugang steht hier quasi als explorativer Zugang für eine allseitige Reflexion zur Verfügung, indem den Assoziationen und Gedanken freier Lauf gelassen wird.

Sicherheit zu sagen, ob tatsächlich alle Spannungen in diesem Rahmen geklärt wurden und ob diese nicht noch andere Ursachen haben.

### 4. Segment

L1: (langsam) Es sieht so aus', dass jede einzelne Gruppe (.) vielleicht einer unserer Gruppe äh vorstellt in welchem Rahmen das ist, also für welches Publikum eigentlich dieses Thema gemacht ist, (schneller) damit wir uns reinversetzen können ist es denn nun für Familien oder für Alleinerziehende, was haben wir für eine Ebene, auf der wir assoziieren können (.) und das dann wenn möglichst alle ruhig' sein können und das Thema auf uns wirken' lassen können (.) das Thema einmal benannt wird, einmal (.) ausgesprochen wird und wir nach diesem einmal hören überlegen, was' haben wir überhaupt behalten. (schnell) Deshalb ist es auch nicht sinnvoll, an der Stelle mitzuschreiben, wir können die nachher alle haben, dann kann man die anheften, aber beim Mitschreiben ist ja auch schon eine Verfälschung da, sondern was ist überhaupt von diesem Thema gehört worden und welche Assoziationen hab' ich, also (schnell aufzählend) würde ich in die Gruppe reingehen, die machen mich neugierig, was könnte mir da angeboten werden\* (.) all dieses, dass wir diese Assoziationen {L1 SETZT SICH AUFRECHT; HÄNDE RUHEN AUF DEN KNIEN} demjenigen und denjenigen zur Verfügung stellen, die dieses Thema entwickelt haben. Ja? Wäre das so möglich? Ok? (.) {SCHAUT SICH UM} Wer fängt an?

Die Dozentin geht jetzt über zur Erläuterung des strukturellen Ablaufs der Lerneinheit. Dafür knüpft sie an ihre Ausführungen zu den potentiellen TeilnehmerInnen an und spezifiziert das Planungskriterium Zielgruppe. In gewisser Weise nimmt sie damit eine Erweiterung des TZI-Themenkonzeptes vor und bietet eine Mischform an.

Sie gibt, nahezu systematisch, eine Abfolge und notwendige Verhaltensanforderungen vor, die folgendermaßen aussehen sollen: Es soll eine Person der jeweiligen Kleingruppe vorstellen, an welche Zielgruppe – sie sagt „Publikum“, was wahrscheinlich ein gängiger Begriff in ihrer Berufspraxis als Psychologin und TZI-Graduierte ist – sich das Angebot richtet, damit ein „Rahmen“ vorgegeben ist. Dies impliziert, dass Zielgruppen für sie offensichtlich eine inhaltsorganisatorische Planungs- und Werbegröße darstellen, die sie hier für diese Gruppe von ErwachsenenbildnerInnen vordergründig berücksichtigt wissen will und als notwendig erachtet für die Durchführung dieser Übung.

In diese Zielgruppe – sie zählt anschließend beispielgebend Familien, Alleinerziehende auf – sollen sich die TeilnehmerInnen hineinversetzen. Die Zielgruppe bildet hier quasi die Reflexionsebene, auf die die TeilnehmerInnen sich begeben sollen. Es soll also nicht frei assoziiert werden, sondern strukturiert und intentional.

Es ist ihr für das Gelingen der Übung wichtig, dass alle ruhig sind, also keine Nebengespräche stattfinden. Dieser Vorgabe versucht sie durch „wenn möglichst“ die Schärfe zu nehmen. Dann können auch alle das Thema aufnehmen, also hören. Dieses soll nur einmal benannt werden, was nachhaltig betont wird. Wichtig ist ihr auch, dass das Gehörte nicht mitgeschrieben wird, es soll die erste unmittelbare akustische Wirkung des Themas reflektiert werden. Anschließend soll überlegt werden, was von dem Gehörten

Angebot behalten wurde, was an diesem Thema sozusagen beim einzelnen einen nachhaltigen Eindruck erzielt hat. Zu dem, was davon behalten wurde, sollen dann Entscheidungen getroffen werden im Hinblick darauf, ob man z.B. an diesem Kurs teilnehmen würde, ob Neugier angeregt wird, was dort Inhalt sein könnte.

All dies sind Aspekte, die Erwartungen bei TeilnehmerInnen hervorrufen und für eine Weiterbildungsteilnahme entscheidungsrelevant sein können. Bei Vorlage eines schriftlichen Programms könnte dies zum Weiterlesen der Ankündigung (die visuelle Ebene wird in der Aufgabenstellung ausgeblendet) und in einem nächsten Schritt zum Einholen von Informationen anregen oder im entgegengesetzten Fall zu einer Ablehnung oder auch nur Gleichgültigkeit führen.

Diese Assoziationen sollen dann den PlanerInnen, hier den jeweiligen Kleingruppenmitgliedern, als Folie zur Verfügung gestellt werden. Nachdem die Leiterin den organisatorischen und den systematischen Rahmen der Übung abgearbeitet hat, fragt sie abschließend nach, ob die TeilnehmerInnen damit einverstanden sind. Ihre vorsichtige Nachfrage deutet auf eine Unsicherheit hinsichtlich der Bereitschaft. Es erfolgt eine nonverbale Zustimmung, L1 signalisiert ihrerseits nonverbal ebenfalls den Beginn der Übung und erfragt, wer beginnen möchte.

### Zusammenfassung der Einstiegsphase

Die Einstiegsphase gliedert sich in zwei zentrale inhaltliche Aspekte, die hier dreiteilig vorliegen. In einem ersten Teil beginnt die Dozentin mit der Erläuterung der Aufgabenstellung und skizziert knapp Sinn und Motiv der anstehenden Übung. Hier werden die potentiellen TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt gestellt. Dieses Segment wird im zweiten Teil unterbrochen durch eine „Störung“, die gruppenspezifisch gewachsen, intentional von einer Teilnehmerin eingefordert, aufgelöst werden muss durch die Vorgabe klarer Strukturen und allgemeingültiger Verhaltensformen. Die Dozentin versucht, diese Störung aufzulösen durch die Organisation der Zeitstruktur, die Zusage gleicher Chancen für alle, aber ohne die Verantwortung für die Strukturierung von Verhalten und Umgangsformen der Gruppe auf sich zu nehmen. Dies belässt sie un bearbeitet in der Gruppe, da es sich hier nach der Vereinbarung mit dem Veranstalter um einen Einstiegs- und Kennenlernblock handelt und nicht um ein gruppenspezifisches Seminar. Im letzten Teil nimmt sie den Faden für die Erläuterung der Aufgabenstellung wieder auf. Dafür knüpft sie an den potentiellen TeilnehmerInnen an und schafft mit der Zielgruppenebene als Planungsgröße einen Bezug zur Übung und gleichzeitig einen Bezug zur Praxis der ErwachsenenbildnerInnen.

Sie versucht, ihre Aufgabenstellungen offen zu formulieren, gleichzeitig soll die Übung einem normativen Ablaufschema folgen. Der Reflexionsprozess soll anhand von akustisch vernommenen Ankündigungen vollzogen werden.

Es soll also keine Auseinandersetzung mit schriftlich vorliegenden Ankündigungen stattfinden, auch keine freie Assoziation, sondern eine assoziative strukturierte Annäherung an und gleichwohl kognitive Auseinandersetzung mit TZI-Themen in Form von Ankündigungen und deren vielschichtigen Auslegungen. Das Thema dieser Einheit lautet „TZI-Themen,“ und der Arbeitsauftrag lautet „Spiegelung von Themenwirkungen“. Ziel der Dozentin ist es, so ergab die Befragung, der Gruppe die Erfahrung zu ermöglichen, wie vielschichtig verschiedene Menschen Themen auf fassen können und wie wichtig die sorgfältige Erarbeitung von Themen ist.

Erläutert wird den TeilnehmerInnen nicht, warum dieser Zugang gewählt wird, worin die Besonderheit und die didaktische Passung für die Auseinandersetzung mit dem Stoffgebiet „Themen“ besteht.

Die weitere Verwendung der Ergebnisse dieser Lerneinheit soll den TeilnehmerInnen überlassen, sozusagen als Handwerkszeug zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden. Lernen wird handlungsorientiert und auf einer erlebnisorientierten Erfahrungsebene angestrebt. Gleichwohl verlangt die Aufgabenstellung eine grundständige reflexive Auseinandersetzung auf der Grundlage von Erfahrungen und Deutungen, da Entscheidungen getroffen werden sollen für eine Weiterbildungsteilnahme bzw. -nichtteilnahme. Streng genommen birgt die Aufgabenstellung ein double bind in sich, da ein assoziativer Zugang vorgegeben, aber ein Strukturierungs- und Entscheidungsprozess abverlangt wird.

## 6.2.3 Vierte Ankündigung

### 5. Segment

T9: (schnell) Würd ich doch gerne machen. \* Es geht äh um einen mehrteiligen (.) Familienkurs, der an Wochenenden- stattfindet- und grundsätzlich (.) an Erwachsene und Kinder, Familie muss nicht unbedingt heißen Vater, Mutter, Kind, äh das können auch Alleinerziehende sein.

T20: (leise) Auch Erwachsene ohne Kinder, die teilnehmen? (..) Eher nich'.

T9: Eher nich.

T1: Und an mehreren Wochenenden?

T9: An mehreren an mehreren Wochenenden. (..) Ich glaube '?! (.) Du glaubst '?! (.) Wir glauben '?! (.) Erwachsene und Kinder (.) entdecken und erleben (.) den alten Glauben neu'. (16 sek.)

Der Aufforderung der Dozentin nach einem nächsten Angebot kommt T9 nach und knüpft an die vorausgehende theologische Thematik an. Er benennt die Veranstaltungsform und die Zielgruppe, welche er im weiteren konkretisiert. Der Kurs ist eine Reihe von Wochenendveranstaltungen und richtet sich an Familien. Es handelt sich um ein Familienbildungsseminar<sup>27</sup> in einer katholischen Erwachsenenbildungseinrichtung. Es besteht hier die Schwierigkeit, dass verschiedene Generationen mit dieser Ankündigung angesprochen werden müssen, diese also allgemein verständlich sein muss. Dafür ist es T9 wichtig zu betonen, dass sich der Kurs auch an Alleinerziehende richtet.

27 Familienbildung bezeichnet im kirchlichen Verständnis Bildungsangebote, die Familien Hilfe für die Gestaltung des Alltags geben sollen. Familienbildung speziell im römisch-katholischen Verständnis setzt einen stärkeren religiös-theologischen Akzent, weil die Ehe als Sakrament betrachtet wird. Als Aufgaben der Familienbildung werden gesehen: dem Familienleben Sinn geben, zur Ausbildung einer christlichen Familienkultur beitragen, zur Entwicklung des Glaubenslebens anleiten (vgl. Evangelisches Kirchenlexikon 1986, S. 1264ff.).

Eng gesehen liegt dem nicht das traditionelle katholische Familienverständnis zugrunde.

T20 erfragt, ob sich diese Veranstaltung auch an Erwachsene ohne Kinder richtet. Diese Frage beantwortet sie sich dann selbst verneinend. Wahrscheinlich hat sie die Antwort aus der nonverbalen Reaktion von T9 entnommen. Sie hatte offensichtlich Mann und Frau aus ihrem Verständnis von Familie heraus mit im Blick. T9 bestätigt seinerseits, dass diese Zielgruppe so nicht angesprochen werden soll. Es geht demnach und in diesem Familienverständnis um die Einheit Erwachsener und Kind, was wiederum dem katholischen Familienverständnis entspricht. T1 wiederholt zum genauen Verständnis nochmals die Veranstaltungsform, welche T9 seinerseits wiederum bestätigt. Er trägt dann seine Ankündigung vor.

Das Thema gliedert sich in einen Titel und einen Untertitel. Der Titel „Ich glaube?! Du glaubst?! Wir glauben?!“ ist in sich dreiteilig, besteht aus drei kurzen Sätzen mit Subjekt und Prädikat und bildet mit den Personalpronomina in der 1. und 2. Person Singular und der 1. Person Plural „ich, du und wir“ quasi die personalen Eckpfeiler zum Glauben, die einen Bezug zu Familien herstellen. Die Satzstrukturen sind einfach gehalten und auch von Kindern leicht zu verstehen. Es entsteht, semantisch betrachtet, der Eindruck eines gemeinsamen Glaubens oder auch der normativen Annahme eines gemeinsamen Glaubens. Die drei Sätze sind jeweils mit Fragezeichen und Ausrufezeichen versehen, akustisch wahrnehmbar ist die Fragesatzform durch die ansteigende Intonation. Dies deutet darauf, dass eigener Glaube hinterfragt werden soll im gemeinsamen Miteinander. Das Ausrufezeichen hat Appellcharakter und spricht direkt und fokussiert Personen an, die im Glauben sind. Durch die beiden Satzzeichen werden also zwei Intensionsdimensionen zum Ausdruck gebracht, deren Verquickung akustisch nicht wahrnehmbar ist.

Der Untertitel „Erwachsene und Kinder entdecken und erleben den alten Glauben neu“ benennt dann ausdrücklich die Zielgruppe und spezifiziert die gebeugten Verbformen von „glauben“ aus dem Titel. Dieser strukturell kompliziertere Satz liefert die notwendigen inhaltlichen Angaben und scheint an Erwachsene gerichtet. Der Titel wäre ohne den Untertitel nicht zu verstehen. Er besteht grammatikalisch betrachtet aus einem zweigliedrigen Subjekt (Erwachsene und Kinder), zwei Prädikaten (entdecken und erleben), deren semantische Bedeutung eng beieinanderliegt, und einem Objekt (den alten Glauben), dem mit dem Adjektiv „neu“ noch eine Erläuterung zum Prädikat angefügt ist. Mit den Verben „entdecken“ und „erleben“ ist sowohl die Komponente der Eigenaktivität angesprochen als auch spannungsreiche Darbietung. Obwohl es sich um eine Veranstaltung in katholischer Trägerschaft handelt, wird hier nicht das Attribut katholisch verwendet, sondern „alter Glaube“, was darauf deutet, dass eine interkonfessionelle Zielgruppe angesprochen werden soll. Geht man davon aus, dass es um das Finden von Gemeinsamkeiten im „alten Glauben“ geht, so gerät hier die Erkundung der Wurzeln, des Christentums, ins Blickfeld. Das Angebot ist also zielgruppenorientiert und hat einen religiös-theologischen Hintergrund.

Eine zweite Lesart könnte sein, „alt“ im Sinne von „das, was früher einmal geglaubt wurde“ in alten Religionen oder „das, was man selbst bisher geglaubt hat“. Dies soll aufgenommen und anschlussfähig gemacht werden für Neues.

Der Untertitel verspricht dann mit „neu“ gleichsam, dass neue Formen der Betrachtung vorgestellt, neue Erfahrungen über den alten Glauben gemacht werden sollen, und zwar entdeckend und erlebend. „Entdecken“ und „erleben“ implizieren gleichsam Freude und Spaß. Es sollen offensichtlich spielerisch neue Glaubenserfahrungen gemacht werden.<sup>28</sup>

#### 6. Segment

T20: (leise) Könnte Spaß machen.

T13: (leise) Klingt so nach Durchdeklinieren.

T8: n´ bisschen´ lauter´

T13: (lauter) Ja´, des klingt so nach durchdeklinieren.

T14: Das Wort alter Glauben´ äh (.) assoziiert in mir auch so was wie: äh (schnell) ich weiß nich\*, Druiden -Religion {T9 ZUGEWANDT} oder irgend sowas´ (..) also (.) das muss nicht unbedingt christlicher Glauben sein (leise) in der Art wie das geschrieben ist. (21 sek.)

L2: {T9 ZUGEWANDT} Alter Wein in neuen Schläuchen.(9 sek.)

T20 gibt nach einer kurzen Pause eine allgemeine intuitive Einschätzung zum Seminar aus potentieller Teilnehmerinnen-Sicht. Es wird damit indirekt eine Bewertungskomponente vorgegeben. Gleichzeitig wird, quasi unbewusst, ein gängiger Anspruch an nichtqualifizierende Bildungsveranstaltungen formuliert, die spaßmachende Komponente, die in ihrer kompensatorischen Funktion zunehmend an Bedeutung gewinnt angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an den einzelnen.

Ausgehend von der Zielgruppe Kinder muss für diese ebenfalls ein Anreiz geschaffen werden, und es muss natürlich Spaß machen. Bei Veranstaltungen an Wochenenden ist davon auszugehen, dass es sich für eine Familie um die einzige gemeinsame Freizeit der Woche handelt. Der Beitrag von T13 bezieht sich auf die stilistische Form des Titels, der mit „ich glaube“ und „du glaubst“ den Anfang der Konjugationsformen von glauben im Singular bildet und „wir glauben“ der im Plural. Es deutet darauf, dass von ihr die Form dominant wahrgenommen und die dahinter stehende inhaltliche Intention überformt wurde. Vielleicht meint sie auch, dass es einer Übungssituation von Konjuga-

<sup>28</sup> Die Befragung von T9 ergab, dass es darum gehen wird, Grundthemen des Glaubens, orientiert am Glaubensbekenntnis, aufzunehmen, also die Kurzformeln, woran man glaubt. Es soll eine Beschäftigung mit der Trinität Gott, Jesus Christus und Heiliger Geist stattfinden, neue Wege, Gott zu finden, sollen gesucht werden. Als Zielgruppe sind evangelische und katholische Familien angesprochen, wobei hier die Beobachtung gemacht wurde, dass ohnehin eine Durchmischung stattgefunden hat. Die Betonung liegt insgesamt auf dem christlichen Glauben.

tionsformen nahekommmt und die Aufmerksamkeit weniger auf der Bedeutung des Verbs liegt. Insofern würde die stilistische Form auch ablenken.

T14 verbindet mit dem zentralen Bedeutungselement des Untertitels „alter Glaube“ „Druiden-Religion“<sup>29</sup> als eine Form des Glaubens oder andere, bereits ausgestorbene Formen des Personen-Glaubens, die nicht in die Gegenwart reichen. Sie unterstellt, dass es sich bei dem Thema selbstverständlich um den christlichen Glauben handeln muss, aber „alt“ nicht unbedingt christlich sein muss. Damit werden andere Glaubensformen neben die christliche gestellt und indirekt der Alleinanspruch relativiert.

Hinzu kommt, dass „alt“ als nicht mehr vorhanden oder nicht relevant ausgelegt werden könnte und dass dieser Glaube eine Reaktivierung erfahren soll. Christentum im Gegensatz dazu reicht in seinen verschiedenen Glaubensformen in die Gegenwart und wäre in dieser Auslegung nicht alt. Sie expliziert damit, dass diese „Schreibweise“ für sie missverständlich ist. Insgesamt kontrastiert und reflektiert sie wiederum die angenommene intendierte Wirkung und die mögliche Wirkung des Titels und bewegt sich damit auf einer Metaebene, wie auch schon bei den assoziativen Bearbeitungsdurchgängen der vorhergehenden Angebote. Es weckt die Vermutung, dass bei diesem Bearbeitungszugang von T14, welcher sich durch ihre kontrastierenden, verknüpfenden und kontextuell-erschließenden Beiträge charakterisieren lässt, sie den rein assoziativen Zugang „überspringt“ und perspektivisch ausdeutet.

Die metaphorische Redensart von L2, der die Adjektive „alt“ und „neu“ des Untertitels aufgreift, unterstellt, dass Altes (und Überholtes) hier eine neue Aufbereitung erfährt und der Titel sozusagen eine Aufmachung darstellt, die Neues verspricht und Altes präsentiert. Die Redensart nimmt gleichermaßen eine deutungsmusterähnliche Form an, da die Strategie, etwas Altes, Überholtes, vielleicht auch vormalig Abgelehntes, durch gute Verpackung – und sei es durch Kommunikation – an den Mann zu bringen, im Trend der Zeit liegt.

## 7. Segment

T16: Ist bestimmt ganz schön für Leut, die was damit anfangen können (..) Also (..) die schon glauben. (3 sek.)

T17: {T9 ZUGEWANDT} Und was wenn nicht?

T11: {T9 ZUGEWANDT} Und wer bestimmt, dass wir als Erwachsene und Kinder den Glauben neu erleben können? (..) Also dass äh wir in diesem Seminar den Glauben erleben können meint wer bestimmt des denn? (18 sek.)

T20: {T9 ZUGEWANDT} Es darf doch sein, dass ich und du was verschiedenes glauben, wie wir dann zum wir kommen (..) das müssen wir mal kucken. (15 sek.)

<sup>29</sup> Druiden bezeichnet eine Priesterkaste bei den keltischen Völkern in Britannien und Gallien. Sie waren Träger der religiösen Geheimlehre und übten Wahrsagekunst aus (vgl. dtv Lexikon 1992, S. 251).

Der Äußerung von T16 ist zu entnehmen, dass sie persönlich nichts mit dem Angebot anfangen kann, oder auch, dass sie mit dem Angebot nicht einverstanden ist.

Sie betrachtet den Titel in bezug auf die Zielgruppe und stellt die Passfähigkeit des Titels für Menschen fest, die schon im Glauben sind. Sie verbindet Titel und Zielgruppe zu einer Einheit. Gläubige können, so T16, einen Bezug zum Titel herstellen. Das Thema ist damit für sie sehr eng auf eine konfessionelle Zielgruppe hin zugeschnitten. Es wird indirekt ein Ausschlusseffekt für nicht-konfessionelle Personen kritisch konstatiert. T17, aus der Perspektive des „Nicht-Gläubigen“, knüpft unmittelbar an T16 an und stellt die Frage, wo diese in diesem Angebot untergebracht sind. Es erweckt den Eindruck, dass es Anstoß erregt, wenn Personengruppen, hier nicht konfessionell Gebundene, von einem Bildungsangebot ausgeschlossen werden. Vielmehr scheint der Anspruch, alle mit den Angeboten ansprechen zu müssen, auch an die katholischen Einrichtungen erhoben zu werden.

Für T11 beinhaltet der Untertitel offensichtlich eine normative Unterstellung, die eine bei den Erwachsenen und Kindern vorhandene Erlebnisfähigkeit und auch einen Erlebniswillen (für den Glauben) voraussetzt und festlegt, dass diese den Glauben auch neu erleben „können“, womit sie vermutlich „sollen“ meint. Es wird von ihr eine Definitionsmacht hinterfragt. Zu vermuten ist hier, dass T11 als Erwachsenenbildnerin in einer evangelischen Einrichtung sich von der Konstatierung eines Glaubens „überfahren“ fühlt oder auch davon, dass festgelegt wird, dass Erwachsene und Kinder den Glauben hier auf jeden Fall erleben werden. Vielleicht interpretiert sie eine Unterstellung, dass dieses auch nötig ist, der persönliche Glaube sozusagen als überholt betrachtet wird. So gesehen kritisiert sie die Wirkung der Themenformulierung, wahrgenommen in der Aussagesatzform, da die Entscheidung darüber, ob man diesen Glauben neu erleben will bzw. ob etwas Neues erfahren und gelernt wird über diesen Glauben, bei den Subjekten selbst liegt. Sie hat also vordergründig den Inhalt als normativ interpretiert und bearbeitet und die Intonation der Fragesatzform „überhört“.

So auch T20, die an die Thematik des Glaubens anknüpft und ihrerseits eine Glaubenspluralität einfordert. Verschiedene Menschen glauben Verschiedenes, Gemeinsames muss diskursiv erarbeitet werden und darf nicht vorausgesetzt werden, bzw. Verschiedenes muss seine Akzeptanz finden und als solches stehengelassen werden. Sie bezieht sich auf die inhaltlichen Implikationen des Titels, wobei sie „wir glauben“ als die Voraussetzung eines gemeinsamen Glaubens ausgelegt hat.<sup>30</sup> Es wird deutlich, dass „Glauben“ sehr sensible und persönliche Dimensionen des einzelnen berührt.

## 8. Segment

T6: {T9 ZUGEWANDT} Woher wisst ihr, dass ich glau:be? (..) Weiß es ähm (..) Ich ähm (..) fühl mich vereinnahmt n' Stück. (5 sek.)

T10: Mich spricht das Fragezeichen an, also offene Formulierungen.

<sup>30</sup> Es könnten unter der Hand auch verschiedene Anschauungen von Ökumene verhandelt werden, wobei dann hier dem katholischen Ökumeneanspruch der „Rekatholisierung“ unter dem Aspekt der Aufhebung des Schismas das Recht abgesprochen wird.



T2: {T9 ZUGEWANDT} Wer entscheidet, ob die Familie daran teilnimmt, die Eltern oder die Kinder? (11 sek.)

{T6 BEUGT SICH FRAGEND ZU T9 UND T10}

T10: {BLICKT ZU T6} (leise) Ich glaube Fragezeichen (.) ist ne Frage'.

T9: ja' {BLICKT ZU T6, WINKT MIT DER LINKEN HAND KURZ AB; L1 WINKT EBENFALLS KURZ AB}.

T6: (leise) War nich zu hören.

T10: (schnell) also ich hab (.) so hab ich die Betonung verstanden, oder'? (..)

T9: Ja'.

T10: (kurz) Ja'

T1: Wo war ne Frage?

T6: Also die Betonung hab ich so nicht verstanden (.) ich hab

L1: Lasst es einfach mal so, was ihr verstanden habt (schnell) {DER GRUPPE ZUGEWANDT} ob mit oder ohne Fragezeichen, es hat was ausgelöst. (30 sek.)

T6 reflektiert ebenfalls die inhaltliche Dimension des Titels, wobei sie diesen in seinem Appellcharakter wahrgenommen hat. Dabei scheinen die drei kurzen Ausrufesätze eine persönliche Intimitätsgrenze zu überschreiten, wobei der ganz persönliche Glaube in seiner Tiefe hier eine Offenlegung erfährt und dadurch das Gefühl des Zu-nahe-Tretens entstanden ist. „Vereinnahmt“ meint in gleicher Weise wie bei T11, dass von T6 eine Normativität empfunden wird. Diese Normativität könnte hier meinen: Dass sie glaubt und wahrscheinlich auch was sie glaubt, hat sie als von außen bestimmt interpretiert. Sie hat den Titel also als normative Festlegung und Glaubensunterstellung ausgelegt. T10 begibt sich daraufhin in ein Nebengespräch mit T6. Sie hat im Titel die Fragesatzform erkannt und die Formulierung als „offen“ gedeutet, was sie sehr anspricht, da es für sie vermutlich den Aspekt der Glaubensfreiheit mit beinhaltet. Gleichzeitig möchte sie vielleicht auch einen mitschwingenden Vorwurf an T9 entkräften.

Ihr Beitrag soll aber in erster Linie T6 eine neue Deutung des Themas ermöglichen, sie will ihr gewissermaßen eine Hilfestellung geben.

T2 schaltet sich dazwischen und geht im Konzept weiter, indem er in die Lebenswelt von Familien vordringt und erfragt, wer dort wohl die Entscheidungen über eine Teilnahme treffen wird. Der Titel könnte in seiner einfachen Formulierung in kurzen Sätzen vorrangig für Kinder formuliert sein. Dann würde T2 hiermit den Sinn einer solchen Fokussierung – wenn die Kleingruppe davon ausgegangen ist, dass die Kinder Entscheidungsrechte haben – hinterfragen, wenn die Entscheidungsvorrechte de facto bei den Eltern liegen. Demnach wäre auch zu fragen, ob es nicht diese einfache – jedoch ten-

denziell normative – Formulierung für Kinder ist, die hier bei den Erwachsenen zu Verständnissen führt und quasi an ihnen vorbeiläuft.<sup>31</sup>

T6 hat sich derweil mit dem Beitrag von T10 beschäftigt und signalisiert nonverbal, dass sie hinsichtlich der Satzzeichen zum Verständnis gerne Klärung hätte. T10 deutet dies ebenso und antwortet T6 direkt, wenn auch leise, dass es sich bei der Interpunktion um ein Fragezeichen handelt. T9 bestätigt dies, möchte sich jedoch, so könnte man sein Abwinken interpretieren, nicht auf eine Diskussion einlassen.

Auch das Abwinken der Dozentin zeigt, dass sie dies ebenfalls nicht diskutiert haben möchte.

T10 fragt nochmals bestätigend bei T9 nach, ob sie die Betonung richtig verstanden hat. Sie holt sich gleichfalls die Bestätigung, ob ihr die bedeutungsmäßige Integration von Inhalt und Form richtig gelungen ist, was T9 nochmals bestätigt. Die Interaktion bekommt hier den Anschein, dass es um richtiges und falsches Verständnis ginge. Die Zwischenfrage von T1 zeigt, dass er die Interpunktion ebenfalls anders verstanden hatte, wobei aber sein Augenmerk mehr auf der Erfassung des Untertitels lag. T6 meldet daraufhin zurück, dass sie die Betonung so nicht verstanden, also so nicht wahrgenommen hat. Dies will sie erläutern, wobei die Dozentin sie unterbricht. Es ergeht die Aufforderung, das Verstandene so zu belassen und sich mit der Erfahrung der verschiedenen Reaktionen zufriedenzugeben bzw. damit, dass das Thema bei unterschiedlicher Wahrnehmung Unterschiedliches ausgelöst hat. Die Pause von 30 Sekunden zeigt an, dass diese Intervention fast das Ende der „Assoziationsrunde“ bedeutet.

Von T6 und T10 wurde hier wiederum ein Anlauf unternommen, diskursiv die verschiedenen akustischen Wirkungen zu reflektieren und auszudiskutieren. Dies scheint an der Stelle von besonderer Wichtigkeit, da latent das Thema Glauben und Glaubenspluralität als grundsätzliche Prämisse der pädagogischen Arbeit in konfessionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen mit verhandelt wird. Zuschreibungen und Interpretationen, auch hinsichtlich des Trägers, könnten an dieser Stelle ausdiskutiert werden.

## 9. Segment

T1: {T9 ZUGEWANDT} Ich find es gut, dass die Zielgruppe angesprochen wird zu dem Thema. (12 sek.)

T12: Entdeckungen (.) find ich gut (.) klingt spannend. (7 sek.)

L2: {T9 ZUGEWANDT} Irgendwie hat das Thema etwas Schweres, etwas Gründliches (.) hoffentlich kommt das Entdecken nicht zu kurz. (15 sek.)

T7: Ich würd vielleicht hingehen, aber meine Kinder'? ((verhaltenes Lachen)) (20 sek.)

L1: (leise) Ist es das so an ersten Assoziationen (..) {T9 ZUGEWANDT} Was sagst Du?

31 Dann würde in dieser Formulierung auch vergessen, dass sie normativ wertvermittelnd gedeutet werden könnte, was bei Erwachsenen ohnehin schwierig und auch fragwürdig ist.

Nach 30 Sekunden Pause kehrt T1 zur Aufgabenstellung zurück und erhält damit die Übung am Leben. Er verlässt die Wahrnehmungsebene und geht zurück zur Zielgruppe, indem er als positiv bewertet, dass die Zielgruppe Familie angesprochen wird, da er diese für Glaubensfragen offensichtlich für wichtig befindet. Er könnte auch speziell die Zielgruppe Kinder meinen. Vielleicht möchte er auch der Dozentin aus der Klemme helfen oder die Kleingruppe nicht um ihren Anteil beschnitten sehen.

Für T12, die gleichsam den Untertitel im Blick hat, ist wiederum das Kriterium Spannung, das sich für sie aus Entdeckungen ergibt, und die Eigenaktivität, die dabei gefordert ist mit Spaß am Tun, wichtig. Dabei hat sie die Verbform zum Substantiv umgewandelt. „Spannend“ entspricht wiederum der Anforderung der TZI- Themenfindung. T2 schließt an und bringt zum Ausdruck, dass die Thematik in sich eine Schwere hat und gleichzeitig nach Gründlichkeit verlangt, da es sich zentral um Glaubensfragen dreht, die nach Systematik (Wissensvermittlung und diskursive Erarbeitung) verlangen.

So wird hier der Aspekt der Ausgewogenheit, der mit spaßmachenden Entdeckungen zu tun hat, eingebracht. Sein Beitrag impliziert die Befürchtung, dass das Seminar zu theorielastig und die Behandlung im Tiefgang die Entdeckungen übertönen wird.

T7 unternimmt einen zaghaften Versuch, eine Teilnahmeentscheidung zu treffen, wobei er formuliert, dass er eventuell teilnehmen würde (was aber nach seiner Formulierung von bestimmten nichtbenannten Bedingungen abhängt), dass aber seine Kinder, die offensichtlich die letzte Entscheidungsinstanz bilden, nach seiner Vermutung nicht interessiert wären. Es klingt beinahe entschuldigend, was auch so aufgefasst wird, worauf das verhaltene Lachen deutet. Es könnte auch deswegen leise gelacht werden, weil es gleichsam ein Versuch ist, an der Konzeption der Dozentin dranzubleiben. Die Dozentin beendet nach einer Pause diese Einheit, indem sie kurz bei der Gruppe erfragt, ob die Assoziationen ausgeschöpft sind und T9, der das Thema eingebracht hat, die Möglichkeit der Rückmeldung gibt. Sie spricht diesmal nur die Einzelperson an und nicht die Gruppe. Es wird damit wiederum eine Reflexionsrunde eingeleitet.

### Zwischenzusammenfassung

*Im 6. Segment wird eine erste Einschätzung aus Teilnehmersicht unter Benennung der Entscheidungskomponente „Spaß“ gegeben, die stilistische Form und Wirkung des Titels angesprochen, eine Reflexion des zentralen Bedeutungselementes des Untertitels „alter Glaube“ auf höherer Ebene vorgenommen und eine inhaltliche Auslegung sprichwörtlich codiert.*

*Nach einer kurzen Seminareinschätzung wird im folgenden Segment das Verhältnis von Zielgruppe und Titel beleuchtet und die Zulässigkeit der Zuschneidung des Angebotes für konfessionelle Zielgruppen erfragt. Eine Reflexion von Zielgruppen und ihrer konfessionellen Spezifik würde sich hier anbieten. Es erfolgt dann eine Überleitung zur inhaltlichen Seminarintention und zur Auslegung normativer Glaubensansprüche, die dann in die Auslegung gemeinsamer Glaubensfragen und Glaubenspluralität übergeht. Evangelisch-katholische Differenz deutet sich unter der Hand als latentes Thema an. Dass die Fragesatzform bei dem semantischen Gehalt nicht wahrgenommen wurde, hängt vielleicht mit einer Empfindlichkeit gegenüber „Glaubenseinheit“ zusammen, die schnell unterstellt wird. Damit scheint sich ein bestimmtes konsistentes Deutungsmuster zu verbinden.*

*So gesehen liegt in diesem assoziativen Zugang die Möglichkeit, Glaubensdifferenz sichtbar zu machen, welche hier in leiser Zurückhaltung und stillem Protest zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig dominiert eine Auslegung, die einem latenten Deutungsmuster über katholische Glaubensansprüche folgt. Das Zusammenspiel von Inhalt und Form des Titels driftet in der Interpretation auseinander. Es dominiert die Deutung des Inhaltes, was eine Folge davon sein kann, dass keine schriftliche Fixierung vorliegt. Die Ablehnung normativer Glaubensansprüche zieht sich ins nächste Segment hinein.*

*Dies gibt den Anlass für eine inoffizielle diskursive Reflexion des Titels auf der Wahrnehmungsebene zwischen T6 und T10, wobei T10 den Bogen vom Inhalt zur Form spannt. T2 stellt die Frage der Teilnahmeentscheidungskompetenz in Beziehung zur Zielgruppenfokussierung. Die inoffizielle Aushandlung zwischen T6 und T10 in Rückkoppelung mit T9 über Wahrnehmung und Verständnis wird in dem Moment von der Dozentin abgeblockt, wo T1 ebenfalls in die Diskussion über Interpunktion und Wahrnehmung einsteigen will.*

*Im letzten Segment 9 werden zwei positive Aspekte bewertend herangezogen: die angesprochene Zielgruppe und im Untertitel das Element Entdeckungen, was Anhaltspunkte über die Arbeitsform geben soll. Die Ankündigung wird dann in bezug zur methodischen Aufbereitung und Bearbeitung unter dem Kriterium der Ausgewogenheit betrachtet. Zuletzt wird versucht, eine mögliche Teilnahme, auch aus Sicht der Zielgruppe Kinder, abzuwägen. Die Intervention der Dozentin hat eine Bewegung zurück von der reflexiven Bearbeitung zur stufenweise einschätzenden Betrachtung einzelner Titelemente bewirkt.*

*Die Bearbeitung erfolgt hier vor- und zurückgehend, schweifend zwischen Betrachtungen der Zielgruppe, des Titels und des Untertitels, durchmischt von Einschätzungen und Bewertungen. Der Einstieg in die Assoziationsrunde ist ein allgemein einschätzend-reflektierender, es geht nicht um Inhaltserschließung, sondern im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der Seminarintention und dem zugrunde liegenden Glaubensanspruch, was gewissermaßen aus einem Deutungsmuster resultiert. Verständnisfragen werden auf der Wahrnehmungsebene reflektiert.*

### 10. Segment

T9: {WENDET SICH T10 ZU} Ja' äh die Fragezeichen waren richtig gehört\*. Ähm es waren {WENDET SICH DER GRUPPE ZU, GESTIKULIERT FRAGEZEICHEN; AUSRUFZEICHEN} hinter ich glaube (.) und du glaubst und (.) wir glauben jeweils Fragezeichen und Ausrufezeichen (.) jedenfalls vom Graphischen her. Ähm, so die Assoziationen haben mir eigentlich so gezeigt ähm, das ist ne gute klassische Formulierung, aber (.) da fehlt noch so der {SCHNIPPST} Pepp, der mmh (.) ja'.

T8: (leise) der Pepp\* (.) ich hätt ich hätt mir auch eher gewünscht, dass es euch etwas bisschen mehr ärgert oder (..) dass es etwas lauter wird, aber (..) irgendwie hab ich (gedehnt) ja:' ((Lachen)) mmh ja:' so \* kein besonders überschwengliches Interesse, aber auch keine Ablehnung. Das war so [...] ja [...] ((Lachen)) Danke'. (leise) So hab ich das empfunden.\* (..) So halt (dolle?) katholische Sache (lacht). ((Lachen))

T9: Ne gu:t katholische Sache. {T8 nickt} ((Lachen))

T1: (leise) Christliche Sache, würd ich sagen.

T14: (schnell) Da kommen die Katholiken, die haben den Glauben (lacht) gepachtet ((Lachen))

T20: Den Glauben ((Stimmen durcheinander; Lachen))

T9: {T14 ZUGEWANDT} Es war nur von der Formulierung die Rede.

T1: {T9 ZUGEWANDT} Aber das Fragezeichen und Ausrufezeichen würde ich im Nachhinein nie so verstehen, (..) das finde ich sehr schwer einfach. (leise) {GESTIKULIERT FRAGEZEICHEN UND AUSRUFEZEICHEN} Fragezeichen Ausrufezeichen\*(..) #T8: Aber ich find auch#

T9 beginnt mit einer kurzen Einschätzung der TeilnehmerInnen-Assoziationen, mit dem, was entsprechend der graphischen Gestaltung und der Intention des Titels wahrgenommen wurde.

Er bestätigt, dass die drei kurzen Sätze mit Fragezeichen und Ausrufezeichen versehen waren, es ihm aber offensichtlich sehr auf das Fragezeichen ankam. Die graphische Gestaltung nimmt auch hier einen besonderen Stellenwert ein. Indem er betont, dass das Fragezeichen „richtig gehört“ wurde, will er offensichtlich auch zum Ausdruck bringen, dass, wie T10 interpretiert hat, eine Offenheit zum Ausdruck gebracht werden sollte, die nur von ihr so gedeutet wurde. Offensichtlich war das Spannungsspiel zwischen der inhaltlichen Aussage und der graphischen Gestaltung bewusst genutzt worden, um Widerspruch anzuregen.

Allerdings würde dieses Spannungsspiel eindeutig nur in schriftlicher Form wahrnehmbar sein, da Ausrufezeichen und Fragezeichen akustisch nicht gleichzeitig zum Ausdruck gebracht werden können.

Er geht dann über zur Reflexion der TeilnehmerInnen-Assoziationen, aus denen er entnommen hat, dass es sich hier um eine klassische Formulierung handelt, in der sozusagen alles drin ist, was diese haben muss. Es wird hier nicht deutlich, was damit gemeint ist. Dass der „Pepp“ fehlt, deutet eher darauf, dass die Formulierung nicht originell genug ist. Dass ein Deutungsmuster katholischer Glaubensansprüche aktiviert wurde, was sich vielleicht auch etwas in Verweigerung zur verbalen Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen geäußert hat, wird von T9 nicht reflektiert.

T8 unterstreicht, dass es um die Erzeugung von Widerspruch und um Auseinandersetzung ging. Statt dessen hatte man das Angebot „über sich ergehen lassen“, es war relativ „emotionslos“ hingenommen worden, als wäre alles im althergebrachten Rahmen, wie sie das von katholischen Angeboten gewöhnt ist. Sie wiederholt, dass die Ankündigung also in typisch katholischer Form ihre Repräsentation erfahren hat. „Katholische Sache“ scheint hier mit einem Bedeutungshof des katholischen Glaubens in Verbindung zu stehen. Das Lachen deutet darauf, dass man dieses doch offensichtlich heikle Thema locker behandeln möchte, eher ironisch als tiefgreifend. T9 ergänzt, dass hier, entgegen allen Bemühungen, etwas traditionell Katholisches produziert und in seiner anderen Intention nicht angenommen wurde. Die „gut katholische Sache“

scheint dann auch die Interpretation der TeilnehmerInnen als unangebrachte katholische Glaubenseinheit zu meinen. Es scheint für alle verständlich zu sein, ohne dass es erläutert werden müsste. Vielleicht ist es auch unter der Hand nicht erlaubt.

Möglicherweise zeigt sich hierin die Schwierigkeit von Kirche insgesamt, in einem wandlungsfähigen oder auch progressiven Image zu erscheinen, wenn die Erwartungen an Kirche und die Deutungsmuster über Kirche gleichermaßen rigide sind.

T1, der auf der „christlichen Sache“ besteht, geht es darum, hier das Gemeinsame festzuhalten. Sein Beitrag weicht von dem angeschlagenen Duktus der ironischen Distanz ab, da es um die Herausstellung eines gemeinsamen Kerns geht.

Die nun folgenden Beiträge von T14 und T20 spitzen die Deutungen zu und fangen ironisch den historisch begründeten Grundkonflikt mit katholischem Glauben ein: den Alleinanspruch auf einen einzigen Glauben und den damit verbundenen Machtanspruch. „Den Glauben“ als einzigen Glauben zu interpretieren löst unmittelbar Diskussionen in der Gruppe aus. Es wird zurückhaltend ein rigides historisches Deutungsmuster benannt, was vielleicht auch die vorherige Zurückhaltung erklärt. Dass nur die „Formulierung“ mit „gut katholisch“ gemeint war, soll Rettungsanker sein gegen eine Diskussion der unterstellten katholischen Indoktrination. Hier mag nun auch gemeint sein, dass die Bewertung des Ankündigungstitels tatsächlich nach dem Kriterium der Originalität und Kreativität vollzogen werden soll. Es wird deutlich, dass der Titel eine traditionelle Deutung von katholischer Kirche bedient hat, wie sich hier im verweigernden Widerspruch besonders der evangelischen TeilnehmerInnen zeigt. Es wird „den Katholiken“ auf versteckt-distanzierte Weise der Spiegel vorgehalten. Zu diesem Punkt rücken die TeilnehmerInnen langsam vor.

T1 geht zurück zur Formulierung und bringt aus seiner Sicht die Schwierigkeit der Erfassung der Interpunktion zum Ausdruck. Da er die Satzzeichen in die Luft malt, legt er bei seiner Einschätzung offenbar die schriftlich vorgestellte Formulierung zugrunde, die er ebenfalls als schwer zu erfassen empfindet, als zu vielschichtig und bedeutungstragend.

## 11. Segment

T8: #Was mir auch aufgefallen ist,# dass niemand auf das Erleben eingegangen, Entdecken den Glauben neu kamen einige Rückmeldungen, aber den Glauben erleben ist scheinbar entweder ist es #(T? (leise) untergegangen)# verlorengegangen oder.

L1: Ja mhm es ist ja wohl verlorengegangen, weil es nicht gehört worden ist.

T1: {T8 UND T9 ZUGEWANDT} Doch ich hatte es gehört, aber ich hab dann weil dann einige entdecken sagten dachte ich ja da hab ich mich verhört.

T8: Doch es war beides.

L1: (leise) War beides.

T8: Erleben, entdecken und erleben ihren alten Glauben neu. (leise) Zwei gleiche Worte, die sich zu sehr geähnelt haben zu (einer Einheit?) geworden. (6 sek.)

L1: {ABWECHSELND ZU T8, T9 UND DER GRUPPE SCHAUEND} Ja und sowas kriegt man selber nicht raus, also diesen Spiegel mit anderen einfach äh sich das genauer anzukucken ist sehr hilfreich. {WEIST AUF T8, UND T9, SCHAUT DABEL IN DIE RUNDE} Plötzlich ist ein Wort weg. (...) Und die Erwartung war äh ja die ärgern sich und so ne (...) nix da'. ((Lachen)) Ja' (4 sek.) Ja, wenn wir uns von dieser Ausschreibung trennen, dann haben wir noch andere. {SCHAUT IN DIE GRUPPE; NICKT T13 ZU}

T8 leitet zur Reflexion der TeilnehmerInnen-Wahrnehmungen in bezug auf den Untertitel über. Sie stellt fest, dass „den Glauben entdecken“ wahrgenommen wurde, aber nicht „den Glauben erleben“. Offensichtlich hat sie den Beitrag von T11 in Segment 7 ihrerseits nicht wahrgenommen, da T11 dieses, wenn auch kontextuell anders eingebunden, kritisch nachgefragt hatte. Sie vermutet deshalb, dass das Wort „erleben“ und damit die dahinterstehende Intention, Glauben auf ganzheitliche Weise erlebbar zu machen, nicht wahrgenommen wurde, was sie als „verlorengegangen“ bezeichnet.

Die Dozentin bestätigt, dass es wohl „verlorengegangen“ ist, und begründet es damit, dass es akustisch nicht wahrgenommen wurde, was gewissermaßen dasselbe meint. Dafür gibt sie keine Begründung. Entsprechend der TZI wäre das Thema dann vielleicht zu lang und nicht prägnant genug in der Wortwahl. Es sei denn, das Angebot wäre nicht laut genug vorgetragen worden, dann wäre es akustisch nicht wahrnehmbar gewesen und im Raum „verflogen“. Oder sie meint mit „gehört“, dass es kognitiv aufgenommen, aber aufgrund fehlender Signifikanz fallengelassen wurde. Gleichwohl scheint sie den Beitrag von T11 nicht gehört zu haben. Dass T1 das Ergebnis seiner Wahrnehmung rückmeldet und diese in Verbindung mit den Beiträgen der anderen einbringt, zeigt, dass kein rein assoziativer Entäußerungsprozess stattfindet, sondern schon eine Filterung erfolgt ist in Abstimmung und bezugnehmend auf die anderen TeilnehmerInnen-Beiträge. Dabei waren es insgesamt zwei Beiträge, die auf das „Entdecken“ eingegangen waren.

T8 versichert nochmals, dass sowohl „entdecken“ als auch „erleben“ im Untertitel enthalten waren, was L1 bestätigt. T8 kommt dann zu dem Schluss, dass die Bedeutungen von „entdecken“ und „erleben“ verschmolzen sind. Da die beiden Verben keine signifikanten Bedeutungsunterschiede haben, sind deren Unterschiede nach einmaligem Hören nicht zentral für die Erfassung des Gesamttitels.

Die Dozentin, die sich durch diese explizierte Erfahrung von T8 in der Wahl der Übung bestätigt sieht, erläutert nochmals den Sinn dieser Reflexionsübung anhand dieser Ankündigung. Diese scheint ihr ein gutes Beispiel zu sein, um die gemachte Erfahrung, resultierend aus einer nicht erfüllten Erwartung (dass die anderen sich ärgern), nachhaltig zu untermauern. Diese Einschätzung der Dozentin beschränkt die Reflexion auf die Spiegelung spontaner emotionaler Reaktionen. Es war aber der inhaltlich-auseinandersetzen Ebene vorgeschaltet, dass auf der Wahrnehmungsebene eine Lücke bei der Informationsübertragung entstanden ist, indem ein Wort nicht ins

Bewusstsein vorgebracht ist und somit nicht der Verarbeitung zugeführt wurde. Die Dozentin leitet dann zur nächsten Ankündigung über.

### Zusammenfassung

Das 10. Segment ist zweigeteilt. Im ersten Teil nehmen T9 und T8 eine Einschätzung der TeilnehmerInnen-Wahrnehmungen vor in bezug auf die graphische Gestaltung. Es erfolgt dann eine Reflexion der TeilnehmerInnen-Assoziationen, indem sie diese zu einer Deutung bündeln, die eng mit dem eigenen Träger verbunden ist und diesen indirekt zur Disposition stellt. Die Thematisierung des katholischen Musters wird von T14 und T20 auf ein rigides historisches Deutungsmuster über katholische Glaubensansprüche zurückgebunden.

Es entspinnt sich im zweiten Teil darüber ein eingeflochtenes Gespräch in Form eines „Nebengeplänckels“ zwischen den beiden evangelischen Teilnehmerinnen (davon eine Theologin) und T9 (einem katholischen Theologen), das aber auf die Formulierungsebene weggebogen wird. Dass diese Auseinandersetzung quasi versteckt abläuft, zeigt auch, dass T1 unmittelbar an den ersten Teil anknüpft und den Faden zur graphischen Reflexion wieder aufnimmt, indem er versucht, diese für die verschriftlichte Form zu erbringen. Er folgt damit wiederum den Vorgaben der Dozentin.

Interessant ist, dass, wie sich in Segment 11 zeigt, die „Verärgerung“ einzelner TeilnehmerInnen, die hier als ausbleibende Erwartung konstatiert wird, nicht so gewertet wurde. Die findet aber sowohl im Assoziationsteil als auch im Segment 10 des Reflexionsteils in Form kritischer Beiträge über unterstellte katholische Glaubensansprüche ihren Ausdruck. Wahrscheinlich wurde es deshalb so gewertet, weil es keine vordergründige diskursiv-offene Auseinandersetzung gegeben hat. Diese Auseinandersetzung hatte aber wiederum offen, wenn auch zurückhaltend eingebettet, auf der sachlich-inhaltlichen Ebene stattgefunden und war in die Interaktion eingeflochten. Man könnte auch sagen, dass die kritischen Beiträge in ihrer Tiefe oberhalb der Wahrnehmungsebene einen zuschneidenden Effekt hatten, der aber keine Engführung zu tiefergreifender Reflexion bewirkte, sondern wieder auf die Wahrnehmungsebene geholt und dort bearbeitet wurde und auch auf dieser Ebene auslief.

Hierin zeigt sich der Konflikt, dass die Ankündigung als TZI-Thema behandelt wird, aber Aspekte der Ankündigungsformulierung, die sich hier an Spezifika katholischer Angebote binden, mit verhandelt werden.

Betrachtet man diesen Abschnitt aus der Sicht des Konzeptes der Dozentin, so hat die Reflexion hier ergeben, dass dieses sich auf der intendierten Erfahrungsebene bestätigt hat. Vordergründig wurden von den TeilnehmerInnen die unterschiedlichen Wahrnehmungen diskutiert und behandelt.

## 6.2.4 Sechste Ankündigung

### 12. Segment

T15: Also äh angesprochen sind junge Frauen und Männer, die zum ersten Mal in ihrer eigenen Wohnung leben. Soll äh ne längere Seminarreihe werden (...) und äh heißt: „Ich stehe auf eigenen Füßen“. Vernünftig und umweltfreundlich wirtschaften für Anfänger“.

T15 beginnt mit der Benennung der Zielgruppe und der Veranstaltungsform. Das Angebot richtet sich an junge Erwachsene, die erstmals einen eigenen Haushalt führen. Dafür benennt sie beide Geschlechter extra. Vielleicht soll damit der gesellschaftlichen Gegebenheit Rechnung getragen werden, dass es zunehmend Singlehaushalte gibt. Der Angebotstitel gliedert sich in einen Titel und einen Untertitel. Der Titel „Ich stehe auf eigenen Füßen“ ist ein wörtlicher Ausspruch, gleichzeitig eine Metapher, der die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit einer Person in materieller und persönlicher Hinsicht beschreibt. Der Untertitel „Vernünftig und umweltfreundlich wirtschaften für Anfänger“ umschreibt Zweck und Anliegen des Seminars, der Inhalt wird nicht präzisiert. Dabei handelt es sich um einen Hauswirtschaftskurs für Anfänger, womit gleichzeitig die Zielgruppe spezifiziert wird. „Vernünftig“ deutet darauf, dass gelernt werden soll, wie sparsam mit Geld umgegangen wird, um Verschwendung zu vermeiden und mit dem vorhandenen Etat gut auszukommen. Der Kurs soll also auch in Verbraucherfragen schulen.

Angesichts der Zielgruppe ist „vernünftig“, im Alltagssprachlichen Verständnis betrachtet, gleichzeitig ein moralisierender Begriff, der vorgibt, wie junge Leute handeln sollen, was sie von Kindern unterscheidet und sie qualifiziert, ihr Leben als selbständige Individuen in die Hand zu nehmen. Das, was als vernünftig gilt, wird von der „Erwachsenenwelt“ definiert und macht die Vorgaben und Reglements der Erziehung und der Schulsozialisation aus. Es könnte der Anschein erweckt werden, dass die PlanerInnen davon ausgehen, dass es erst noch gelernt werden muss, „vernünftig“ zu handeln. In dieser Auslegung wird eine zu erlernende charakterliche Qualität vorgegeben und könnte im Gegenzug als unterstellte Unmündigkeit interpretiert werden. Dabei handelt es sich um eine normative, kollektiv vorgegebene Anforderung, die dem heutigen Zeitgeist nicht entspricht, negativ besetzt und gesellschaftlich überholt ist. Bei dieser Wortwahl ist, semantisch betrachtet, mit Widerstand zu rechnen. Man kann auch ganz einfach sagen, dass dieses Thema insgesamt für diese Zielgruppe „out“ ist. Eine Altersspanne wird nicht angegeben, es ist davon auszugehen, dass junge Erwachsene, materiell gesehen, ab dem Alter von 20 Jahren in der Lage sind, einen eigenen Haushalt zu gründen.

„Umweltfreundlich wirtschaften“ verweist darauf, dass gelernt werden soll, ökologisch bewusst zu leben und hauszuhalten – welcher Müll in welche Tonne gehört, welche Nahrung aus ökologischem Anbau stammt, wie man Wasser spart etc. Es soll also nach diesem Ankündigungstitel ein Hauswirtschaftskurs abgehalten werden, in dem junge Erwachsene das A und O des modernen ökologischen Wirtschaftens erlernen. Der Kurs zielt danach auf das private ökonomische und ökologische Alltagshandeln innerhalb der eigenen Wohnung.<sup>32</sup>

32 Die Programmanalyse für das Land Bremen konstatiert, dass 1992 die Themenbereiche praktische Ökologie und Umwelthandeln im Alltag über ein Fünftel der Veranstaltungen des Fachbereiches Haushalt und Umwelt ausmachten bei gleichzeitigem anteilmäßigen Absinken der Veranstaltungen der immer noch größten Themenblöcke der klassischen Hauswirtschaft Schneidern/Textilkunde und Kochen/Ernährungslehre. Dabei ist ein Trend zu kürzeren Veranstaltungen zu verzeichnen (vgl. Körber u.a 1995, S. 146ff.).

Es findet sich im Ankündigungstitel kein direkter Hinweis auf einen klassischen Hauswirtschaftskurs. Deswegen scheint es verwunderlich, dass es sich um eine längere Reihe handeln soll. Üblicherweise werden ökologische Fragen und Verbraucherfragen in Kurzzeitveranstaltungen angeboten. Insbesondere ist davon auszugehen, dass, wenn junge Leute das elterliche Haus verlassen, sie natürlich wenig Erfahrung mit den häuslichen Tätigkeiten haben, dies aber angesichts der vielschichtigen Anforderungen im Alltag nebenbei beim Tun gelernt wird, also nicht organisiert und systematisch.

Wenn junge Leute politisch engagiert sind und sich generell für ökologische Fragen interessieren, dann werden sie sich für politisch globalere Themen anmelden. Auf jeden Fall wird man thematisch junge Erwachsene schlecht erreichen, insbesondere die jungen Männer. Auch wenn sich innerhalb junger Familien oder eheähnlicher Gemeinschaften, wo die Frauen berufstätig sind, die Arbeitsteilung in den letzten Jahren verschoben hat, so ist doch der Bereich Hauswirtschaft eine zugeschriebene Frauendomäne, die nach wie vor mit dem Deutungsmuster „Frauenkram und unmännlich“ belegt ist. Die Bremer Analyse zeigt, dass diese Themen generell keine Angebote sind, die spezifische Zielgruppen ansprechen, da offensichtlich selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass diese Kurse sowieso von Frauen besucht werden (vgl. Körber u.a 1995, S. 151ff.).

### 13. Segment

T8: ((erstauntes Lachen))

T20: ((leises Lachen))

T10: (Da is vernünftig drin?) ähh'

((Glucksendes Kichern im Hintergrund))

T8: Ich glaube, mein Gesichtsausdruck hat erste Reaktion dokumentiert. (.) Also, jetzt genieße ich erstmal meine Freiheit. Und das bisschen Haushalt werde ich noch auf die Reihe kriegen, da brauch ich keinen Kurs für. (4 sek.)

T10: Da ist Papas erhobener Zeigefinger {HEBT DEN LINKEN ZEIGEFINGER}. (5 sek.)

T20: {WENDET SICH T15 ZU} (lachend) Nee, den Stress tu ich mir nich an. (7 sek.)

T5: Wenn sie nich alleine haushalten können, sollen se doch bei Mama und Papa bleiben.

((Lautes Lachen)) (6 sek.)

T8: {WENDET SICH T5 ZU} (schnell, erregt) Wenn se nich alleine haushalten können, haben die Eltern versagt.

Die unmittelbaren nonverbalen Reaktionen von T8, T20 und anderen TeilnehmerInnen zeigen eine spontane Ablehnung des Angebotes, und zwar in der Weise, dass man es sozusagen kaum glauben kann, dass so etwas den TeilnehmerInnen „zugemutet“ wird. T10 greift das für sie zentrale Wort „vernünftig“ heraus und bewertet ad hoc das darin enthaltene Moralische – nonverbal ausgedrückt – als „ekelerregend“, indem sie darauf mit „äh“ reagiert.

T8 ergreift daraufhin das Wort und erklärt ihre spontane körpersprachliche Reaktion, obwohl sie eigentlich glaubt, dass diese unmissverständlich war. Sie übernimmt für diese Erklärung die Perspektive der angesprochenen Zielgruppe. Dies scheint leicht, da sie selbst erst 29 Jahre alt ist. Sie beschreibt das zentrale Gefühl der Lust und Freude über die gewonnene „Freiheit“ und Unabhängigkeit vom Elternhaus. Der anfallende Haushalt wird als unwesentliche Kleinigkeit qualifiziert. Häusliche Arbeiten erledigt sie quasi nebenbei. Als berufstätige engagierte Frau vertritt sie ein emanzipiertes Frauenverständnis.

Auch für T10 scheint der Anstoß der Ablehnung in dem entnommenen Vernunftanspruch zu bestehen, der direkt mit der elterlichen bzw. väterlichen reglementierenden Erziehung verbunden wird. Sie fühlt sich als Kind angesprochen, das einem Erziehungsanspruch Folge leisten soll. Die Eigenständigkeit wird ihr damit abgesprochen. An diesem Angebot teilzunehmen bedeutet dann, in seinem alten Muster zu verharren und sich von der „väterlichen“ Abhängigkeit nicht lösen zu können, ein „gutes Mädchen“ zu bleiben und vor allem brav. Vielleicht meint sie gleichzeitig auch die väterliche Anforderung, eine gute Hausfrau sein zu müssen, dann würde hier auch eine Ablehnung der geforderten Frauenrolle gemeint sein.

T20 sieht keine Veranlassung, diesen Aufwand zu betreiben, sowohl aus Zeitmangel als auch aus Desinteresse.

Der ironische, ja geradezu „aufmüßig-geringschätzig“ Beitrag von T5 betrifft einerseits den ökonomischen Aspekt des Wirtschaftens mit wenig Geld und meint andererseits einen Zweifel an der Selbständigkeit junger Leute: Wenn diese basale Fähigkeit des Auskommens und Alleine-klar-Kommens mit Ressourcen nicht vorhanden ist, sollen sie die Füße unter dem elterlichen Tisch in der Abhängigkeit lassen. Dies spricht die persönliche Kompetenz an, sich sein Leben nach angemessenen Maßstäben und gegebenen finanziellen Möglichkeiten einzurichten, eine Fähigkeit, die nach dieser Einschätzung ohnehin in keinem Kurs zu erlernen ist. Das sorgt für ausgelassene Heiterkeit in der Gruppe.

In ihrer erregten Entgegnung ergreift T8 Partei für die Jugend und nimmt sie quasi gegen Anschuldigungen der Unfähigkeit in Schutz. Sie sieht es als Erziehungsauftrag der Eltern, ihren Kindern den Umgang mit Geld beizubringen. Es scheint, als hätte sie die Bewertung von T5 sehr persönlich genommen und als ungerechtfertigte Schuldzuweisung interpretiert und hiermit abgewiesen.

#### 14. Segment

T1: Jetzt will ich keine andere Hilfe mehr. (6 sek.)

T20: Ich bin so stolz auf meine Wohnung und die sagen mir, was ich noch alles tun soll {SCHÜTTELT LEICHT DEN KOPF}. (5 sek.)

T7: Kenne ich das Wort Vernunft? (13 sek.)

T19: Verbraucherzentrale. ((leises Lachen)) (5 sek.)

T18: {SENKT VERLEGEN DEN KOPF, LÄCHELT} Ich bin mein eigener Chairman. ((Kurzes Lachen)) (20 sek.)

T10: (leise) Trial and error.

T12: wie?'

T10: (lauter) Trial and error.

T1 formuliert seinen persönlichen Anspruch der Selbständigkeit, den er für diesen neuen Lebensabschnitt an sich stellt. Das bedeutet für ihn das volle Bewusstsein, von nun ab für sich und das eigene Tun selbst verantwortlich zu sein ohne die Unterstützung anderer. Er nimmt dabei die Perspektive der angesprochenen Zielgruppe ein. Sein Beitrag ist eine begründete Ablehnung des Angebotes.

Die Erläuterung von T20 zeigt, dass die Erlangung der Selbständigkeit in Form einer eigenen Wohnung gut ist für ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl – endlich wurde selbständig etwas geschafft. Dies bedeutet für sie eine Befreiung von Fremdbestimmung, was sie sehr genießt. Dass „die“ – womit sie Autoritäten meint, die ja an dieser Stelle dann die PlanerInnen sind – wiederum Ansprüche an sie stellen, über sie verfügen wollen, verärgert sie sehr.

Dies zeigt, dass bei ihrer Interpretation der Ankündigung Normativität und Reglementierung enthalten sind, was hohe emotionale Widerstände auslöst. Gleichzeitig ist T20 sehr betroffen über diese an sie gestellte Forderung, was sie offensichtlich als bedrohliche Einschränkung ihrer Autonomie interpretiert vor dem Hintergrund ihres Lebenskonzeptes als junge ledige Frau, die selbstbestimmt ihr Leben meistert.

T7 hingegen nimmt provokativ-ironisch die Formulierung „vernünftig“ aufs Korn und weist den Begriff als obsolet von sich. Vernunft ist damit nichts Wünschenswertes, wie er es in der Ankündigung unterstellt findet. „Vernünftig“ bekommt den Anstrich von spießig, vielleicht fühlt er sich auch infantilisiert und nimmt das Angebot somit nicht ernst.

Dem schließt T19 sich an, auch sein kurzer Beitrag ist nicht ohne Ironie. Er ist sozusagen der kürzeste Alternativvorschlag des Einholens von „vernünftigen“ Ratschlägen in extra dafür geschaffenen modernen Einrichtungen, den Verbraucherzentralen. Dies meint gleichzeitig, dass junge Leute genügend Verstand haben, bei anstehenden Problemen diese Institution zu kontaktieren, womit er sich ebenfalls über das Angebot lustig macht. Diese Interpretation unterstützt auch das leise Lachen im Hintergrund.

Der Höhepunkt dieses Bearbeitungsduktes wird mit dem Beitrag von T18 erreicht. Ironie und das Sich-lustig-Machen liegen auf zwei Ebenen. „Sein eigener Chairman sein“

ist ein Postulat innerhalb der humanistisch-holistischen Grundsätze der TZI. Es bedeutet, dass jeder seine Entscheidungen eigenverantwortlich treffen muss. An dieser Stelle als Metapher angewendet, ist es eine ironische Umsetzung des hier Gelernten, was er als Lernstoff nicht ganz ernst zu nehmen scheint. Auf der zweiten Ebene befindet er damit auch das Angebot als nicht ernst zu nehmen, da er offensichtlich die Meinung vertritt, dass die banalen Tätigkeiten des Alltagslebens jeder bewältigen kann.

T10 setzt gegen die Ironisierungen das Lernprinzip „Trial and error“ (Versuch und Irrtum). Es bedeutet, sich vorzuwagen, sich Fehler zu gestatten und seine eigenen Erfahrungen zu machen. So gesehen nimmt sie diese neue Lebenssituation als eine alltägliche Lernsituation mit der Möglichkeit, sich ohne Anweisung und Anleitung von außen zu entwickeln. Damit interpretiert sie die dem Angebot zugrunde gelegte Lebenssituation als eine Chance zur Eigentätigkeit. Obwohl die Umsetzung des Prinzips Frauen in einigen Lebenslagen aufgrund ihrer Sozialisation schwerer fällt, nimmt T10 diese als (vielleicht für sie persönlich) selbstverständlichen Lernzugang.

#### 15. Segment

T12: Ich bräuchte eher was zum Umgang zum Thema Umgang mit schwierigen VermieterInnen (lacht). (24 sek.)

T8: Da hätte ich auch bei Mutti bleiben können, die mir sagt (.) wie ich zu haushalten habe. Ich lass mich doch nicht weiter bevormunden.

T20: {T15 ZUGEWANDT} (leise) Außerdem wird das sowieso nichts, ich wohn allein [...], {WINKT AB} funktioniert sowieso nich.

L1: Ich soll neuerdings meinen eigenen Müll trennen, und jetzt muss ich mich auch noch damit in nem Kurs beschäftigen. (11 sek.)

T12 bringt einen thematischen Gegenvorschlag, der aus ihrer persönlichen Erfahrung zum Thema Haushalt und Wohnung Relevanz hat, Mietrecht und Mieterschutz. Damit greift sie ein Thema von aktueller Relevanz heraus und erklärt indirekt das vorgeschlagene Angebot für nichtig, da nicht relevant. Es wird indirekt ein Maßstab für Ankündigungsthemen zugrundegelegt, der gleichzeitig eine analytische Kompetenz des Planenden mit sich bringt -Erschließung von thematischer Relevanz und Gegenwartsbezug bei der Ideenfindung. Die längere Pause zeigt an, dass die TeilnehmerInnen Schwierigkeiten haben, daran anzuschließen.

T8 untermauert nochmals das Argument Ablehnung aus unterstellter Unmündigkeit und Fremdbestimmung. Sie bringt wiederum eine Metapher für Protest und Auflehnung gegen autoritäre Normativität ein. Interessant ist, dass sie eine ähnliche Metapher wählt wie die vorher von ihr abgelehnte des Teilnehmers 5. Es zeigt sich hier insgesamt die starke Ablehnung gegen normative Wertvorgaben.

T20 nimmt dann Bezug auf den thematischen Teil „umweltfreundlich wirtschaften“, wogegen sie eine Argumentation führt nach dem Schema „warum das sowieso nicht klappt“. Sie entwickelt eine Argumentationsschleife, die nicht vollständig zu verstehen ist, aber die Funktion hat, die Intention des Kurses abzublocken. „Funktioniert sowieso

nich“ deutet auf eine Überzeugung oder ein Vorurteil, das für Argumente unzugänglich ist. Der Beitrag von L1 meint die hohen Anforderungen auf allen Gebieten des alltäglichen Lebens, die das Alltagsleben komplex machen. Dazu gehört die Forderung, den Müll zu trennen, womit sich für sie die Frage stellt, ob man damit nicht dem Anspruch umweltfreundlichen Wirtschaftens schon längst gerecht wird. Dafür einen „Lehrgang“ zu machen ist entschieden zu viel und wird abgelehnt.

An dieser Stelle zeigt sich, dass selbst dort, wo grundsätzlich die Bereitschaft, in diesem Fall für ökologisches Handeln, vorhanden ist, sich schnell eine Abwehr gegen verlangte normative Orientierung einstellen kann.

#### 16. Segment

T7: Das is nich mein Bier, ich bin doch erwachsen. (lacht kurz auf)

T1: {SCHAUT ZU T15} Mal sehen, wer noch alles anderes zu dem Kurs kommt. ((Lautes Lachen)) (16 sek.)

T8: Wenn er nich ausfällt. ((Kurzes Auflachen))

T20: Da kommen bestimmt nur lauter so verbiesterte engstirnige Ökofreaks, nee:. (lacht kurz) (17 sek.)

T7 konstruiert nochmals eine klare Position aus der Sicht der TeilnehmerInnen in der passenden Umgangssprache junger Leute. Er bringt zum Ausdruck, dass dieses Angebot erstens die Zielgruppe thematisch nicht betreffen und damit nicht erreichen wird und zweitens aus Gefühlen der Bevormundung und der Infantilisierung heraus abgelehnt wird. Die angenommene Reaktion wird sein: „Was geht mich das an, ich bin doch kein Baby!“ Mit seinem Beitrag verschränkt sich explizit die thematische Ebene mit der Ebene der normativen Orientierung, und beide werden zusammengeführt.

T1 formuliert daraufhin aus der Perspektive des Singles eine Motivation, an diesem Kurs teilzunehmen: das Seminar als Möglichkeit des Kennenlernens, der Partnersuche und des Interesses an anderen jungen Leuten. Dies ist dann auch die bisher einzige Motivation für eine Teilnahme an diesem Angebot. Es wird hier die Situation der Zielgruppe in der realen Welt in den Blick genommen mit dem Versuch, ihre Bedürfnisse zu erschließen. Die angesprochene Zielgruppe Junge Erwachsene hat T1 damit noch enger fokussiert und mit dem gegenwärtigen Trend zu Singlehaushalten verkoppelt. Dieser würde andere Prioritäten in den Angeboten verlangen, wenn es die Einrichtungen als Auftrag sähen, Partnersuche zu unterstützen und vielleicht auch etwas für die Beziehungsfähigkeit junger Erwachsener zu tun, was ja durchaus im Interesse kirchlicher Einrichtungen liegen müsste. Dass die Gruppe in Gelächter ausbricht, ist hier als Ausdruck der Peinlichkeit zu deuten, dass T1 diesen Aspekt so unverblümt ausgesprochen hat. Es erscheint als anrühlich, wenn jemand offen bekennt, dass er auf Partnersuche ist. Dabei befindet er sich eng an den Bedürfnissen junger Leute unserer Zeit, da für diese Zielgruppe objektiv zu wenige Plätze des Kennenlernens vorhanden sind.

Er sieht also indirekt in einem Singleangebot eine Chance, diese Zielgruppe überhaupt zu erreichen.

Sein Beitrag lässt die Gruppe etwas zur Albernheit wegbrechen. Dies unterstützt auch der Beitrag von T8. Er meint aber auch die Überzeugung, dass dieser Kurs so nicht stattfinden wird.

Der Beitrag von T20, welcher quasi die TeilnehmerInnen-Zusammensetzung dieses Seminars aus der Betrachtung des Themenschwerpunktes „ökologisches Wirtschaften“ heraus vorannimmt, indem sie ein Stereotyp des Ökos vorbringt, lehnt dann auch den positiven Motivationspunkt von T1 ab. Die mittelbare Botschaft ist, dass Singles zu diesem „Ökotheater“ nicht kommen werden, da die Klientel „Ökos“, die T20 dort maximal erwartet, negativ als intolerant charakterisiert wird.

### Zwischenzusammenfassung

*Die assoziative Auseinandersetzung im 13. Segment beginnt mit spontanen Ablehnungen und Zurückweisungen aus einem tiefen Selbstverständnis heraus mit unterschiedlichen Begründungen. Die Gruppe wendet sich der Situation der Zielgruppe zu, indem Vorannahmen und Deutungen über diese zur Sprache gebracht werden.*

*Die Teilnehmer bewegen sich im 14. Segment näher an die Zielgruppe heran. Einstellungen, Haltungen und Alternativvorschläge werden vorgebracht, in Teilen stark emotional besetzt. Es wird auch ironisiert. Die Ablehnung des Angebotes zieht sich durch.*

*Es deutet sich hier eine geschlechtsspezifische Bearbeitungsdifferenz an: Während die Frauen die Ankündigung sehr ernst nehmen und sich begründet und rational distanzieren, neigen die Männer zu einer ironischen Distanzhaltung, die auf Ablehnung der Auseinandersetzung mit diesem Thema überhaupt deutet. In ihren Beiträgen tendieren sie zur Banalisierung und zum Herunterspielen.*

*Es folgen im 15. Segment weitere Argumente gegen das Angebot, vorgeschaltet von einem alternativen Themenvorschlag. Die Deutung der Ablehnung normativer Vorgaben vermischt sich mit der Ablehnung des Themas ökologisches Wirtschaftens im Haushalt aus eigener Erfahrung heraus. Überbeanspruchung kommt hinzu, womit reale Lebenslagen und gesellschaftliche Bedingungen in den Blick geraten.*

*Im 16. Segment wird versucht, Motivationen für eine Teilnahme zu finden, diese werden verworfen angesichts der erwarteten TeilnehmerInnen, die stereotyp abgelehnt werden.*

*Der Modus der Bearbeitung ist ein bewertend-ablehnender auf der thematischen Ebene, der intentionalen Ebene und der Ebene der Zielgruppenorientierung. Der Fokus der Ablehnung liegt dabei auf der normativen Orientierung, was darauf schließen lässt, dass es schwierig ist, sich auf dieser Ebene Erwachsenen zu nähern. Widerstände werden erzeugt und blockieren die Positionierung verschiedener Perspektiven. Auffällig ist, dass es der Gruppe leichter fällt, sich in diese angesprochene Zielgruppe hineinzusetzen.*

17. Segment

L1: Ja' was sagt ihr zu den Assoziationen?

T15: Es hat äh die Gruppe {T19 BEUGT SICH ZU T18, TUSCHELN LACHEND; T18 LACHT LAUT AUF; SCHAUT SCHNELL IN RICHTUNG T15}

T15: (leise) Ja wir haben

T8: {ZU T18 UND T19 SCHAUEND} Eure Pointe hätte ich auch gerne gewusst.

T19: Hä'?

T8: (lauter) Eure Pointe hätte ich jetzt auch gerne gewusst ((lautes Lachen))  
{T18 UND T19 SCHAUEN SICH VERLEGEN LACHEND AN}  
{T8 BEUGT SICH LACHEND VOR} Wenn ihr lacht da hinten.  
{T18 DREHT SICH ZU T19, DEUTET MIT DER RECHTEN HAND AUF T19}

T18: Das sagst du'! ((Lautes Lachen))

T12: (leise) (Das geht jetzt aber nich?)

T19: (lachend) Ich wollt jetzt nich anfangen zu singen ne also (.) aber was uns so im nachhinein noch einfiel ist (singend) Mc Donald ist einfach gu:t. ((Lachen))

T14: Uns is das auch eingefallen. (lacht)

Die Dozentin leitet jetzt in die Reflexionsrunde über, indem sie die Kleingruppenmitglieder ermuntert, sich zu den Assoziationen zu äußern. T15 beginnt mit der Erläuterung ihres Eindrucks, wird aber von dem Nebengespräch zwischen T19 und T18 abgelenkt und verunsichert, woraufhin sie ihren Satz abbricht. Das, was T19 zu T18 gesagt hat, muss T18 so erheitert haben, dass er in Lachen ausbricht. Er schaut daraufhin schnell zu T15, offensichtlich empfindet er sein eigenes Verhalten als unhöflich ihr gegenüber und fürchtet eine sanktionierende Reaktion.

T15 beginnt mit einem neuen Satz, wird aber von T8 unterbrochen, die das Nebengeplänkel ebenfalls mitbekommen hat. Diese spricht die beiden Teilnehmer jetzt direkt an und fordert in sprachlicher Schärfe, allen mitzuteilen, worüber sie sich lustig machen. Diese nur wenige Sekunden dauernde Situation ist sehr spannungsgeladen. Es hat den Anschein, als könnte sich eine über die Lerneinheit verteilte empfundene Herabsetzung, die dadurch erzeugt wurde, dass männliche Teilnehmer die Übung nicht ernst nehmen und sich nicht bemühen, während die Frauen sich intensiv auseinandersetzen, hier aggressiv entladen. Die Nachfrage „hä'“ von T19 klingt gleichermaßen erschrocken, wie er sich auch peinlich ertappt fühlt. Die Situation bekommt jetzt eine Komik, die durch das schuljungenhafte Verhaltensmuster erzeugt wird. Sie fühlen sich von der Lehrerin ertappt und wollen sich aus der Situation herauswinden. So gesehen hat die Nachfrage von T8 die Wirkung einer sanktionierenden Intervention, die die männlichen Teilnehmer nicht erwartet haben. Sie wiederholt ihre Aufforderung laut. Die Verlegenheit der beiden lässt jetzt die Gruppe in Gelächter ausbrechen, was die spannungsreiche Situation nun in eine komische umkippen lässt. Auch T8 muss in das Ge-



lächter einstimmen. Man könnte meinen, die Gruppe verzeiht diesen Verhaltensverstoß und erkennt gleichzeitig, dass es sich bei dem Nebengespräch um keinen personenbezogenen Spott handelte. Dieser Eindruck könnte überhaupt der Aufforderung von T8 unterliegen, die sich somit gleichzeitig solidarisch gegenüber T15 verhält, indem sie deren Arbeit nicht verhöhnt sehen will.

Dass die beiden Teilnehmer sich jetzt den Ball gegenseitig zuspieren, ist der Gipfel der Komik. Die Spannung ist vollständig aufgelöst, als T19 den Grund des Ausbruchs „vorsingt“. Die diskriminierende Unhöflichkeit entpuppt sich als ein, wenn auch sich lustig machender, Alternativvorschlag zu der vorgetragenen Formulierung. Gleichzeitig hat diese Formulierung etwas Kreatives, Ironisches und entspricht einfach absolut dem Zeitgeist, indem auf eine gängige Werbeformel zurückgegriffen wird. Inhaltlich gesehen ist es die Verneinung aller ökologischen Grundsätze, könnte also so gesehen durch Schock Interesse wecken, weil McDonald's bei vielen jungen Leuten natürlich „in“ ist.

Die Spannung löst sich für diese Situation in Wohlgefallen auf. T14, Mitglied der Kleingruppe, bestätigt ihrerseits, ebenfalls lachend, dass sie diese Idee der Formulierung in der Kleingruppe auch hatten.

#### 18. Segment

T15: ((Lachen verstummt)) (ernst) Also ich hab den Auftrag bekommen, den schwierigen Auftrag, dass ähm von oben herab ähm eben für jüngere Frauen und Männer, die ähm in eigenen Wirtschaften bzw. Haushalten ähm die heutzutage immer weniger gut werden ähm n'Kursus zu machen bzw. ne ganz lange Seminarreihe. Und dann hab ich gesagt gehabt ähm auf das Problem hingewiesen, dass gerade die jüngeren Leute eigentlich alles andere zu tun haben als sich zu solchen Kursen anzumelden. Und jetzt haben wir auf Biegen und Brechen versucht, irgendeine Formulierung zu finden, die vielleicht äh Haushalt weglässt, ((Kichern im Hintergrund)) weil Haushalt ja sowieso nur Frauensache ist und Frauen ja direkt sagen is mir die alte Rolle des Denkens (.) und sind dann „ich steh auf eigenen Füßen“ gekommen und daneben ist ne Karikatur, also dass jemand ähm total überlastet ist also mit dem eigenen Haushalt und wollten das n'bisschen weiter aufziehen, also äh tragen sie ihre Wäsche immer noch zu ihrer Mutter (lacht) Fragezeichen? Machen sie zum Essen bestenfalls ne Dose auf? Äh hängen ihre Knöpfe alle am letzten Faden oder so. Und dann, das können sie ändern.

Nachdem die Albernheit in der Gruppe nachgelassen hat, beginnt T15 mit der Erläuterung des Hintergrundes für dieses Seminar. Sie berichtet, dass sie von höherer Ebene, wahrscheinlich vom Vorgesetzten, den Auftrag bekommen hat, für die genannte Zielgruppe „jüngere Männer und Frauen“, die eigene Haushalte haben und diese wahrscheinlich immer schlechter führen, einen klassischen längeren Hauswirtschaftskurs anzubieten. Dabei hat sie von Anfang an darauf verwiesen, dass sie dieses Angebot als längere Seminarreihe für diese Zielgruppe für unpassend hält, da sie davon ausgeht, dass niemand daran teilnehmen wird aufgrund der Lebenssituationen jüngerer Leute. Auf dieser Vorgabe wurde aber bestanden, was für sie bedeutete, dass sie diesen Kurs anbieten muss, obwohl sie ihn für unvertretbar hält.

Die geschilderte Strategie ist die, dass über eine geschickte Ankündigungsformulierung versucht wird, trotzdem eine erfolgreiche Ausschreibung zu entwerfen. Dafür hat sie sich mit gängigen Deutungen, mit denen bestimmte Signalwörter, wie z.B. „Haushalt“ belegt sind, auseinandergesetzt und versucht, diese in der Ankündigung zu vermeiden. Gleichzeitig wendet sie sich damit gegen tradierte normative Frauenbilder, die sie nicht mittragen wird und über ihre Ankündigung nicht transportieren will. Zu vermuten ist also, dass von ihr verlangt wurde, einen althergebrachten „frauengerechten“ Kurs auszuschreiben. Um dem entgegenzuwirken, kam die Kleingruppe zu dem vorgetragenen Titel, den sie sprachlich als „jugendlich“ und nicht frauenspezifisch formuliert haben.

Die weitere Formulierung und Gestaltung der Ankündigung zeigt, dass man eine „späße“ Form der Aufmachung finden wollte, die trotz der als unpassend empfundenen Thematik adäquat ist für diese Zielgruppe. So soll der Titel durch eine Karikatur ergänzt werden, welche dann mit den genannten drei Fragen inhaltlich aufgefüllt wird. Diese sollen die jungen Leute direkt problemorientiert ansprechen. Am Ende wird eine Problemlösung versprochen, indem man eine leitfadenartige Handlungsorientierung erhält.

Die Fragen der hier ergänzten Ankündigung betreffen folgende Tätigkeiten: Wäsche waschen, Essen kochen, Nähen. Vielleicht findet T15 es auch wichtig, der Gruppe zur Erklärung die gesamte Ankündigung vorzutragen, da dies mehr Einblick gewährt für eine Reflexion. Es wird deutlich, dass es in dem Kurskonzept also nicht um den Schwerpunkt ökologisches Wirtschaften geht, sondern um basale klassische Tätigkeiten im Haushalt. Auf ökologische Fragen verweist in dieser Erläuterung nur das „Dosenessen“, was aber auch einfach als Metapher für die Unfähigkeit zu kochen oder auch zu kochen unter Zeitdruck verstanden werden kann.

Dies lässt darauf schließen, dass die Planenden in der Kleingruppe versucht haben, durch inhaltliche Schwerpunktverschiebung im Titel vom klassischen Hauswirtschaftskurs für Frauen hin zu Ökologischem eine für sich vertretbare Ankündigung zu finden. Dabei hält man sich an Formulierungsfeinheiten fest. Die Schilderung verweist nahezu auf Verzweiflung, für ein patriarchalisches verordnetes Angebotskonzept eine trotzdem „gute“ Ankündigungsformulierung zu finden bei gleichzeitiger Überzeugung der Nichttragbarkeit dieses Angebotes und ihrer eigenen Widerstände gegen die Zugrundelegung eines veralteten traditionellen Deutungsmusters durch höhere Instanzen.

Diese Verordnung steht der seismographischen Empfindsamkeit und der eigenen geschlechtlichen Überzeugung entgegen. Für T15 gestaltet es sich als ein undurchbrechbares double bind und als ein Konflikt, der an die Grenze des von ihr Verantwortbaren geht.

Es ergibt sich bei näherer Betrachtung, dass diese Ankündigung keine einheitliche Linie besitzt. Während im ersten Teil der Schwerpunkt auf ökologischem Wirtschaften liegt, verweist die Erläuterung auf traditionelle basale Tätigkeiten im Haushalt. Es scheint geradezu ein schismatisches Paradoxon zu bestehen. So gesehen könnten sich auch die potentiellen TeilnehmerInnen verwirrt fühlen.

Es zeigt sich bei dieser Ankündigung, dass die Teilnehmerinnen sowohl an einer Ankündigung gearbeitet haben als auch an einem TZI-Thema. Es ging ihnen in erster Linie um die Aushandlung eines vertretbaren Konzeptes, aber auch um eine „gute“ Themenformulierung, in die dieses Konzept eingefügt werden sollte.

#### 19. Segment

T? (leise) Oh Gott #((lautes anhaltendes Lachen))#

T8: #Das ist mir wie Service 70er 60er Jahre.#

T14: (schnell) Sie hat halt diese Vorgaben, also im Grunde die Vorstellung, n'Hauswirtschaftskurs für die Frauen zu machen {T18, T19 KICHERN}, weil die das ja alle nicht mehr können. Und da haben wir gesagt, also diese Frauenrolle, die dahinter steht, dieses Frauenbild, das können wir so nicht akzeptieren. Das muss man sich mal überlegen wenn sie das schon machen muss, dann muss man das irgendwie drehen.

Über die Erläuterung des Ankündigungstitels von T15 in Segment 18 ist eine Teilnehmerin derartig schockiert, dass sie kurz „Oh Gott“ ausruft und damit das allgemeine Empfinden der Gruppe sozusagen auf den Punkt bringt. Das laute Lachen ist hier als Bestätigung für diese Teilnehmerin zu verstehen, die so unverblümt die Ablehnung der gesamten Gruppe gebündelt zum Ausdruck gebracht hat. Gleichzeitig löst der Ausruf „oh Gott“ in Kirchenkreisen wahrscheinlich besondere Heiterkeit aus. Ihr Entsetzen mag sich auf die Abgedroschenheit und werbehaftete Leerformel des letzten Satzes „das können Sie ändern“ beziehen, was einen Bezug zu den TeilnehmerInnen herstellen soll, aber hier als empfundene Plumpheit genau das Gegenteil bewirkt hat, die Teilnehmerin hat sich abgestoßen gefühlt.

Gleichzeitig zeigt diese Spontanreaktion, dass man sich nach dieser Ankündigung auf keinen Fall näher mit dem Angebot beschäftigen würde, und zwar gerade dann nicht, wenn man die Ankündigung im Gesamten gelesen bzw. gehört hat. Aber eine nähere Beschäftigung soll ja gerade mit einem geschickten Ankündigungstitel erreicht werden.

Die T8 datiert das Angebot in dieser Form in die 60er und 70er Jahre. Damit meint sie wahrscheinlich in erster Linie den Seminarinhalt und die Angebotsform, aber auch die unterstellte Frauenrolle, was insgesamt so nicht mehr dem Zeitgeist entspricht. Es kommt ihr auch nicht auf die genaue Datierung des Angebotstypus an, sondern sie will die Veraltung des Angebotes umschreiben.<sup>33</sup>

T14 springt jetzt zur Verteidigung von T15 ein und verdeutlicht nochmals das Dilemma, in dem T15 steckt: dass dieses Angebot ja nicht ihre Idee, sondern verordnet ist. Sie möchte T15 damit aus dem Kreuzfeuer nehmen. Die dargebotenen zusätzlichen Informationen entsprechen den Forderungen des Trägers und mussten im Ankündigungstext enthalten sein.

33 Schlutz datiert „typisch weibliche“ Angebote für Frauen wie Hauswirtschaftskurse in der Angebotsstruktur für Volkshochschulen in die 50er Jahre (Schlutz 1997b, S. 9).

Sie interpretiert die hinter der Vorgabe stehende Deutung des Trägers, dass Frauen wieder lernen müssen, den Haushalt zu führen. Hier liegt jetzt die Schlussfolgerung nahe, dass dieses Angebot nach den Vorgaben des Trägers gemischtgeschlechtlich ausgeschrieben werden sollte, weil man davon ausgeht, dass ohnehin nur Frauen sich angesprochen fühlen.

Gegen dieses dahinterstehende Bild der Hausfrau und der verordneten Häuslichkeit, die es nach Trägerauffassung wieder zu erlernen gelte, so T14, müsse angegangen werden, sie kann es als Frau und Erwachsenenbildnerin konzeptionell nicht akzeptieren. Sie findet diese Vorgaben ungeheuerlich und sieht die Chance der Planerin für dieses Angebot darin, die Ankündigung und damit quasi die Konzeption zu „drehen“, um akzeptable Dispositionen zu erhalten. Dieses ist dann im Titel umgesetzt worden, indem man die potentiellen TeilnehmerInnen auf ökologische Fragestellungen im Alltag vorbereitet, womit das Angebot thematisch und intentional eine andere Ausrichtung erfahren hat. „Drehen“ meint auch, dass dieses Angebot so oder so ein Kompromiss ist und nicht der eigenen Überzeugung entspricht und entspringt. Dass dieser Kompromiss bei der Gruppe auf Ablehnung stieß, führt sie auf dessen Ursprung und Charakter zurück. Sie will gleichzeitig zum Ausdruck bringen, dass es für die Kleingruppe sehr schwierig war, überhaupt eine Form und Formulierung für dieses verordnete „Dilemma“ zu finden.

Dass eine inkonsistente Ankündigung entsteht, die im Ankündigungstext andere Informationen gibt, als im Titel, wird nicht reflektiert. Interessant ist, dass nicht in Erwägung gezogen wird, die Erarbeitung eines derartigen Angebotes schlichtweg abzulehnen, sondern dass geradewegs Strategien der Umsetzung überlegt werden, nach Möglichkeiten der Modifizierung gesucht wird und nach Wegen, den gegebenen Spielraum zu nutzen.

#### 20. Segment

T20: Kannst du mir mal was nennen irgendwie, ob das, (aufgeregt) ich hab jetzt meine erste eigene Wohnung endlich und das ist toll und wenn dann solche Probleme kommen, also wenn ich nicht mehr meine Knöpfe annähe, dann kann man ja immer noch drauf eingehen. (.) ich find das so abschreckend (lacht).

T? (leise) Find ich auch. ((Lachen im Hintergrund))

T15: {T20 ZUGEWANDT} Also abschreckend findest du, äh findet ihr wahrscheinlich das vernünftig das is weit verstreut und dann auch dieses umweltfreundlich, oder ökologisch was du auch gerade gesagt hast.

Der von T20 nicht zu Ende geführte Satz könnte lauten: „Kannst du mir mal was nennen irgendwie, wofür ich das nun brauchen soll, ob es da etwas gibt, was ich so nicht schaffe oder wofür ich Belehrung bräuchte?“ Sie ist immer noch sichtlich betroffen und fühlt sich von dem Angebot geradezu bedroht. Ihre Emotionen kann sie nicht in Worte fassen, es verschlägt ihr die Sprache. Das wichtigste für sie ist der Erwerb einer eigenen Wohnung, diese bedeutet Selbständigkeit. „Knöpfe annähen“ ist für sie eine Banalität.

Sollte es solche Probleme geben, wird sie mal kurz darüber nachdenken. Die Unterstellung dieser Art Unfähigkeit löst hohen emotionalen Widerstand aus.

Die Ablehnung der nun diskutierten erläuterten Ankündigung scheint noch tiefer zu gehen als die Ablehnung des Titels. Dieses Angebot ist für sie so „abschreckend“, dass es ihr durch Mark und Bein geht. Eine Teilnehmerin bestätigt ihrerseits, dass sie es ebenso empfindet. Das Thema wird emotional abgelehnt.

Die Beiträge der Teilnehmerinnen meinen jetzt nicht mehr die Formulierungsfeinheiten oder Originalität, sondern das Angebot als Ganzes, interpretiert als Hauswirtschaftskurs für die Zielgruppe Frauen, obwohl es ja gar nicht so ausgeschrieben wurde. Demzufolge scheint dies eine Auseinandersetzung mit versteckter gesellschaftlicher Zuschreibung und Diskriminierung von Frauen zu meinen, wozu hier auch noch die Frauen selbst beitragen sollen. So ist es gleichsam die versteckte Rollenzuweisung, die die Teilnehmerinnen emotional „hochgehen“ lässt.

T15 weiß jetzt nicht so recht, was sie von diesem Interaktionsverlauf halten soll. Sie beschäftigt nach wie vor, wie sie ihre Ankündigung sprachlich in die richtige Form bringen soll. Dafür geht sie zurück zu ihrem zuerst vorgetragenen Ankündigungstitel. Sie fragt die Wirkung der einzelnen Wörter nach, auf deren Deutung sie diese sie verunsichernden Reaktionen zurückführt. Dabei versucht sie, die „abschreckenden“ Ausdrücke zu eruieren, und meint, dass hierfür die Ausdrücke „vernünftig, umweltfreundlich oder ökologisch“ in Frage kommen. Das von T20 Gemeinte scheint sie nicht in dieser Weise zu interpretieren. Sie denkt in dem von der Dozentin vorgegebenen Rahmen der Themenformulierung. Das lässt sie den Schritt zur Reflexion von gesellschaftlichen Anforderungen für diesen Ankündigungstext, die hier für Geschlechterrollen von den Frauen in Metaphern geschildert werden, nicht machen.

## 21. Segment

T20: {SCHAUT ZU T15} Nein, äh des is tiefer, ich find des schon abschreckend (.) also ich (.) des dass ich meine erste eigene Wohnung hab is nun noch nich so lange her ne. Und ich find es abschreckend, {SCHLÄGT LEICHT MIT DER RECHTEN HAND AUF DIE STUHLLEHNE} dass mir irgendwer sagen will, wie ich da zu agieren hab. Ich hab endlich meine eigene Wohnung und bin stolz auf mich und jetzt kommt da jemand daher und will mir was beibringen.

T16: (schnell, erregt) {ZIEHT DIE SCHULTERN ZUCKEND HOCH} Ja, die Reaktionen haben wir eigentlich erwartet, aber es ist natürlich, wenn die Vorgabe vom Träger so ist

T20: Das is natürlich blöd

T16: dann sag ich vielleicht erreich ich halt mit dem trotzdem noch n'paar, die eben jetzt eher sagen ich steh jetzt hilflos da. ((Lachen))

T2: (leise) Ich formulier es so, dass es ausfällt. ((Lachen))

T20 versucht, T15 zu erklären, dass die von ihr empfundene Ablehnung nicht bloße Formulierungen auf der Oberfläche meint, sondern tiefere persönliche Dimensionen berührt. Dafür greift sie nochmals auf die eigene Wohnung zurück als Metapher für die damit gewonnene Autonomie. Sie knüpft an ihren Beitrag aus Segment 14 an und versucht, die empfundene normative Reglementierung metaphorisch zu beschreiben. Sie scheint sich genötigt zu fühlen, sich in eine gerade erst abgelegte Fassung zurückdrängen lassen zu müssen, indem man ihr „erzählt“, dass sie defizitär wäre und anleitungsbedürftig. Dieses interpretierte unterstellte Defizit scheint in mangelnder „Vernunft“ und vor allem mangelhafter Ausfüllung ihrer Frauenrolle zu bestehen, die ihre eindeutige Beschreibung in den typischen Tätigkeiten Waschen, Kochen und Nähen findet. Deshalb fühlt sie sich in ihrer Identität, Individualität, gelebten Weiblichkeit und damit in ihrem Lebenskonzept bedroht.

Dies sind jedoch Informationen, und damit ist es – besonders für die Planerinnen – Planungswissen, das für die Konzipierung eines Angebotes für „jüngere Frauen“ grundlegend ist, da es die subjektive Befindlichkeit der Zielgruppe in dieser Zeit widerspiegelt. Gleichzeitig ist die eigene Antizipationskompetenz gefragt, um die Ambivalenzen, in denen sich Frauen befinden, aufzunehmen und in entsprechende Angebote umzusetzen.

Diese weitere Schilderung von T20 nimmt T16, Mitglied der Kleingruppe, mit Unverständnis auf, da derartige Reaktionen sie überhaupt nicht überraschen, sondern ihre Reaktionsvorannahmen bestätigen. Sie fühlt sich nun ebenfalls persönlich angesprochen, vielleicht auch angefeindet. Deshalb begründet sie diese Ankündigung nochmals mit den Vorgaben des Trägers, der damit für dieses „Dilemma“ verantwortlich gemacht wird. Sie sieht keine Möglichkeit, sich diesen Vorgaben und damit diesem Dilemma zu entziehen. Sie möchte die TeilnehmerInnen von der persönlichen Betroffenheitsebene zu einer Diskussion der Formulierung bewegen, ohne aber die Trägervorgaben zu hinterfragen und die Dispositionen für diese Ankündigung zu eruieren.

T20, die sich unverstanden fühlt, entgegnet nun kurz, vielleicht resigniert, dass man natürlich Pech hat, für einen Kurs zuständig zu sein, bei dem so wenig Spielraum vorhanden ist. Damit bewegt sich die Betrachtung zunächst einmal weg von der inhaltlichen Seite der Ankündigung. Man unterwirft sich den Trägeranforderungen. T16 führt ihren Beitrag weiter, indem sie bestätigt, dass sie bei dieser Konstellation wider besseren Wissens trotzdem versucht, Leute zu „finden“, die mit der neuen Situation eines eigenen Haushaltes überfordert sind, und wenn es nur ein paar sind. Diese hilflos wirkende Reaktion hat etwas Komisches, Ratloses, was die Gruppe zum Lachen anregt. Sie hält sich fest an einer „guten“ Formulierung, mit der sie hofft, die Situation und damit den Bedarf einiger weniger zu treffen. Gleichzeitig hat diese Strategie für sie eine Entlastungsfunktion.

Der ironische Einwurf von T2 meint, dass er diesen Kurs nicht mittragen würde und sozusagen einfach eine „schlechte“ Formulierung liefert, womit sich das Problem (des Dilemmas mit der Trägervorgabe) dann von alleine löst. Er kann offensichtlich sowohl die Trägervorgabe nicht verstehen als auch die Bemühungen der Kleingruppe, diesen

Vorgaben gerecht zu werden. Eng betrachtet ist das ein eher destruktiver Vorschlag, der das Problem keinesfalls löst, sondern unter der Hand eine Art defensiver Widerstand ist und zusätzlich noch der Weg des geringsten Widerstandes.

## 22. Segment

L1: {BEUGT SICH VOR; SCHWENKT DIE LINKE HAND AUF UND NIEDER} Für mich ist das wirklich ein gutes Beispiel, wenn ich nicht hinter dem Thema stehe, dann kann ich diesen Kurs nicht machen.

T10: Ja

L1: Also da kann der Tr

T15? Ja aber

L1: {WEIST MIT DER LINKEN HAND ZU T15} und du hast ja auch gesagt auf Biegen und Brechen habt ihr's probiert und die Reaktionen waren ja {ZEIGT IN DIE GRUPPE} dann auch entsprechend

T2: sehr gebogen.

Die Dozentin verschafft sich nun Gehör. Sie fasst die Assoziationen und die Diskussion in der Gruppe zusammen und zieht eine normative Schlussfolgerung, die ihrer eigenen Überzeugung und einer Prämisse für TZI-Themen entspricht. Der Kursleiter muss hinter seinem Thema stehen, sonst ist das Angebot für ihn undurchführbar. An dieser Stelle beteiligt sich die Dozentin erstmals inhaltlich an der Reflexionsrunde, indem sie eine normative Handlungsorientierung einbringt. Sie setzt „Thema“ hier gleich mit „Angeboten“ der Erwachsenenbildung, was ihren Vorgaben der Themenbehandlung nach TZI entspricht. Dies entspricht aber nicht dem, was von den Teilnehmenden, insbesondere von den Teilnehmerinnen behandelt wurde: Bedürfnisse, Erreichbarkeit der Zielgruppe, Zielgruppenpassung, adäquate Inhalte, gesellschaftliche Rollenzuschreibungen, Gegenwartsrelevanz, pädagogischer Anspruch zwischen Anpassung und Widerstand gegen Trägervorgaben, Sinn und Unsinn von Formulierungsfacetten. T10 bestätigt diese Feststellung der Dozentin kurz, woraufhin eine Teilnehmerin, wahrscheinlich T15 – darauf verweist der nachfolgende Beitrag von L1 – zu Widerspruch anhebt. Diesen unterbricht nun die Dozentin, indem sie ihr Fazit mit der Darstellung von T15 selbst als Beweis anführt. T15 hatte demnach für ihre Formulierungsanstrengungen nur ablehnende Reaktionen der Großgruppe erhalten, was für die Dozentin der Beweis der Undurchführbarkeit dieses Angebotes ist. Dieses Fazit unterstützt auch T2, indem er seinerseits die Reaktionen der Großgruppe als „sehr gebogen“ paraphrasiert.

## 23. Segment

T15: {L1 ZUGEWANDT} Ja, und wir hatten vorher noch andere Formulierungen, wie z.B. tausend Tips zur Bewältigung oder ähm das bisschen Haushalt Punkt Punkt Punkt {SCHLÄGT MIT DEN HÄNDEN RESIGNIEREND AUF DIE LEHNE} [...] ((Stimmen durcheinander))

T12: {SCHAUT ZU T15} Das Buch gibts auch schon mit den tausend Tips.

T11: {T15 ZUGEWANDT} Diesen Kurs kann man ausschreiben wie man will, es ist der Kurs in sich

T10: Und fällt aus ja ((Lachen)) nee das klingt echt nach 70er Jahre so irgendwie.

T8: So vielleicht ne Spaßtour, Spaß am (.) #T20: Abspülen ((Lachen))# (.) irgendwie so mit Spaß ((T19 summt McDonalds-Werbemusik)) vielleicht anfangen oder äh [...]

T14: Ob man das aufdröseln in einzelne Sachen irgendwie, dass du das einzeln gar nicht in die Reihe bringst, das haben wir uns auch überlegt, das man eben einzelne Sachen annimmt, weiß ich nicht, wie eben ökologisch wirtschaften oder mmh ja (...) ((Stimmen durcheinander, Lachen))

T15 zählt jetzt andere Formulierungen auf, die sie sich für dieses Angebot überlegt, aber nach denselben Gesichtspunkten wie die hier vorgebrachten Einwände wieder verworfen haben. Damit bestätigt sie das Fazit der Dozentin, es „auf Biegen und Brechen“ probiert zu haben. Dies scheint sie auch für sich selbst zu tun, quasi als Beruhigung, die Erfüllung dieses Auftrags mit dem ihr zur Verfügung stehenden Handwerkszeug versucht zu haben. Man scheint bestrebt zu sein, so originelle Formulierungen wie möglich zu finden.

T12 nimmt Bezug auf eine der Formulierungen von T15 „Tausend Tips zur Bewältigung“ und stellt fest, dass es bereits ein gleichnamiges Buch gibt. Diese Information bedeutet für die Planerin, dass diese Formulierung als Ankündigung nicht in Frage kommt, da sie nicht originell und neu ist. Ein selbstverständlicher Standard oder auch ein Kriterium für Ankündigungsformulierungen wird damit angesprochen – Originalität und Kreativität. T11 unterstützt nun ebenfalls das Fazit der Dozentin, indem sie den Mythos der Formulierungsmacht bricht. Es liegt für diese Ausschreibung nicht an der Formulierung, so T11, dieser Kurs ist nicht ausschreibbar, weil die Dispositionen für die Konzeption mit den Trägerauflagen unter heutigen Bedingungen für diese Zielgruppe mit diesem Thema nicht passen. T10 schiebt nach, dass dieser Kurs auf alle Fälle ausfallen wird, weil er nicht in diese Zeit gehört und veraltet ist.

Dass der Kurs nach 70er Jahre „klingt“, könnte wiederum als Makel der Formulierung verstanden werden, dass der „Ton“ unserer Zeit noch nicht ausreichend eingefangen worden ist. So wäre auch der neue Versuch von T8 zu interpretieren, die mit dem Vorschlag der „Spaßtour“ dicht am Puls der Zeit ist. Sie geht wiederum zurück zum konkreten Finden „guter“ Formulierungen, die gleichzeitig Spaß versprechen sollen. Dafür bietet sie sofort eine Variante an, die sogleich von T20 ergänzt wird. Formulierungssuche scheint dann auch ein Teil der Tätigkeit zu sein, der geradezu Spaß macht und auch als eigene Kompetenz hoch bewertet wird.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass es nicht hingenommen werden kann, dass ein Kurs nicht ausschreibbar ist. Es scheint eine gängige Strategie zu sein, so lange an der Ankündigung zu feilen, bis man dabei eine Zufriedenheit erreicht und dem Kurs doch noch zur Ausschreibung verhilft. Obwohl eng betrachtet „Spaß am Abspülen“ als ansprechender Ankündigungstitel mit dem Ergebnis, dafür Teilnehmer zu gewinnen,

doch eher unwahrscheinlich ist. Dies scheint auch der Gruppe klar zu sein, das zeigt das Lachen. Vielleicht weiß man auch, dass es so unmöglich ist, dass man damit wiederum Leute anziehen könnte. Selbst die McDonald's-Musik im Hintergrund wird damit als eine Variante der witzigen Ankündigung immer wahrscheinlicher. In erster Linie ist sie hier Ausdruck fehlender Ernsthaftigkeit.

Es zeigt sich, dass es den TeilnehmerInnen nicht schwerfällt, verschiedene Formulierungen durchzuspielen. T14 bringt eine neue Variante ein, die mit einer Veränderung der Kurskonzeption einhergehen würde: die Zersplitterung in mehrere Kurse zu den hier zusammengefassten Themen Kochen, Nähen etc.,<sup>34</sup> die ja auch durchaus den Anspruch auf getrennte Kurse haben aufgrund des Umfangs.

T14 schlägt als eine Möglichkeit vor, einen getrennten Kurs zum Thema Ökologisches Wirtschaften zu planen. Damit ist sie wiederum dicht am vorgetragenen Ankündigungstitel, zu dem sie demnach ohne die Ankündigungserläuterung durchaus stehen könnte. Diese konkrete Arbeit an Ankündigungsformulierungen löst dann in der Gruppe auch eine Diskussion aus.

#### 24. Segment

T9: Ich glaube einfach, dass die Zielgruppe nicht ansprechbar ist. (...) ((Stimmen durcheinander))

Tx: Ja ja ((Stimmen durcheinander))

T9: [...]

T15: {T9 ZUGEWANDT} (schnell) Das hab ich auch gesagt [...] dass man Single-Haushalte ansprechen könnte, oder oder Männer oder Frauen, also die schon die n'bisschen älter sind, aber nicht die, die gerade erst ne Wohnung begonnen haben oder die gerade erst in diesem Alter sind, wo sie selbständig werden. Weil die haben alles andere zu tun, als sich jetzt [...].

L1: Aber damit ist das Problem nicht die Formulierung, sondern das Problem die Zielgruppe geht nicht und damit geht die Formulierung für euch nicht, weil ihr nicht dahintersteht. Für euch sag ich jetzt, weil ihr drei {ZEIGT KURZ AUF T14-T16} das gemacht habt, ihr steht da nicht hinter.

T16: Also des die Formulierungen waren gut, ne, bloß die ((lautes Lachen)) {T19 KLATSCHT KURZ IN DIE HÄNDE; L1 KLATSCHT EINMAL}

L1: {SETZT SICH AUFRECHT} Das Problem ist was ganz anderes.

T9 geht jetzt über zur Zielgruppendifkussion. Die Zielgruppe „junge Frauen und Männer“ schätzt er als nicht ansprechbar ein für diese Thematik. Darin sieht er dann quasi den Grund für das „Scheitern“ dieses Angebotes. Es setzt sich jetzt die Diskussion in der Gruppe fort, die TeilnehmerInnen scheinen seiner Auffassung zuzustimmen. T15

<sup>34</sup> Die Befragung von T15 hat ergeben, dass sie diesen Vorschlag aufgegriffen hat und getrennte Kurse angeboten wurden.

sieht sich in ihrer Auffassung bestätigt. Als adäquat sieht sie „Single-Haushalte“ oder generell „Männer und Frauen“, die aber älter sind als die hier angesprochenen. Sie wiederholt ihre Begründung, warum sie junge Leute nicht für ansprechbar hält. Dabei zeigt sich wiederum, dass T15 die Lebenswelt und Lebenslagen der jungen Leute intensiv eruiert hat.

Die Dozentin knüpft jetzt an ihre Begründung an und spezifiziert diese aufbauend auf den Angaben von T15. Die Zielgruppe wurde damit als nicht passend für dieses Angebot analysiert, was für die Dozentin Voraussetzung ist für die Formulierung, die damit hinfällig ist. Die Formulierung geht dann, kausal behandelt, wiederum nicht, weil die Planerinnen diese nicht vertreten können. Das „Nicht-dahinter-Stehen“ meint eine subjektive Befindlichkeit der Planerinnen, das Thema mit ganzer Kraft für vertretenswürdig zu halten. Diese Einschätzung schränkt sie auf dieses konkrete Angebot dieser Kleingruppe ein.

Dass diese normative Einschätzung der Dozentin bewertend aufgefasst wird, zeigt die Reaktion von T16. Für sie ist diese Einschätzung entlastend. Der entscheidende Punkt ist also nicht eine „schlechte“ Formulierung, was offensichtlich gleichgesetzt wird mit einer schlechten Qualität der Arbeit. Auch ist es ihr wichtig zu wissen, dass sie die Aufgabe richtig erfüllt hat, was sie damit bestätigt haben möchte. Sie bleibt mit der Rückfrage im vorgegebenen Rahmen. Das laute Lachen ist hier als Verständnis zu interpretieren und als Erheiterung darüber, dass T16 sich nicht von den Formulierungen hat lösen können. Ihre Reaktion zeigt gleichzeitig, wie tief Lernängste und Ängste vor Sanktionen für nicht erfüllte Leistungsnormen in Erwachsenen verankert sind. Auch der TZI-Gruppenleiter wird in einer autoritären Machttrolle wahrgenommen und gefürchtet.

T16 beginnt ihren Satz, kann ihn aber nicht zu Ende führen, da sofort das Lachen der Gruppe einsetzt. Dabei würde aber gerade der zweite Teil ihres Satzes das Lernergebnis ausmachen. Es bleibt nach diesem Beitrag zu vermuten, dass T16 als Ergebnis dieser Lerneinheit bestätigt bekommen hat, dass es „gute“ und „schlechte“ Formulierungen gibt und dass andere Kriterien das Gelingen einer Ankündigung beeinflussen können.

Der letzte Beitrag der Dozentin ist nochmals beruhigend gemeint für T16, gleichzeitig möchte sie auch fortfahren in der Übung, dies zeigt ihre Körperhaltung an. Sie fasst das Ergebnis dieser Diskussion nicht noch einmal zusammen, sondern belässt es entsprechend ihrem Konzept bei der Demonstration der Wirkungen dieses Einzelfalles.

#### 25. Segment

T1: {T14-T16 ZUGEWANDT} Doch, als Singletreffpunkt ist das gut.

L1: {WEIST AUF T1} Ja, das wär so dein Aspekt.

T1: {T15 ZUGEWANDT} Ja als Singletreffpunkt also, so son Seminar als Singletreffpunkt.

T15: {SCHAUT ZU T1} Ja also ich hab ich hab halt assoziiert irgendwie ihm halt den Vorschlag unterbreitet so tausend Tips für den Singlehaushalt oder so. In die

Richtung. Aber er wollte unbedingt, dass ich so eben halt dann kochen bügeln nähen waschen, also die ganzen Sachen unterbringe und so dann ((Stimmen durcheinander))

**T2:** #(Is nich zu helfen), ist doch Schwachsinn#

**T20:** {T15 ZUGEWANDT} Wobei ich jetzt wirklich schon gehört hab, dass das bei männlichen Singles sowas gut läuft, bei den Frauen, die erwarten eher so Sachen wie [...] ((Lachen))

**L1:** Ich muss leider kucken, sonst kommt eine Gruppe zu kurz (.) und (.) (leise) das fände ich nicht gut.

**T1** greift seine Idee aus dem 16. Segment, die ja von T15 dann auch vorgebracht wurde, diesen Kurs als Singletreffpunkt auszuschreiben, wieder auf. Damit befindet er sich in der Strategiefindung unter dem Aspekt der Bedürfnisse der Zielgruppe mit dem Ziel, diesen Kurs zur Ausschreibung zu bringen. Es hat den Anschein, dass die thematischen Vorgaben in den Hintergrund geraten. Vielleicht geht er auch davon aus, dass junge Leute Kochen und Waschen „hinnehmen“ würden, wenn die Chance bestünde, dort Leute zu treffen. Damit würde sich in der Konzeptionierung eine intentionale Schwerpunktverlagerung ergeben. Die klassische Hauswirtschaft wäre so schlecht in Einklang zu bringen. Vielmehr würden diese Lerninhalte quasi nebenbei mitlaufen, während es ein gemütliches Beisammensein gibt.

Diesen Vorschlag hatte auch T15 ihrem Chef unterbreitet. Die Ankündigung sollte z.B. lauten: „Tausend Tips für den Singlehaushalt“. Dieser Titel würde nicht ausschließen, dass man die klassischen Inhalte behandelt, diese müssten sich dann nur fokussieren auf die Bedingungen eines Einpersonenhaushaltes. Offensichtlich hatte der Chef sich aber auf den klassischen Kurs für Frauen als einzig adäquate Variante festgelegt, was er auch in der Ankündigung verankert wissen will, indem die häuslichen Tätigkeiten einzeln aufgeführt werden. **T2** findet diese Vorgaben einfach absurd.

**T20** möchte die Single-Variante jetzt einmal durchdiskutieren. Dabei hat sie von anderen Erfahrungen gehört, dass diese Art Kurs als Singletreffpunkt für Männer gut angekommen wäre. Sie nimmt jetzt eine thematische Unterscheidung für Frauen und Männer vor. Dabei bevorzugen die Frauen offensichtlich andere Inhalte, die hier nicht verständlich waren. Jetzt interveniert die Dozentin, um die Behandlung dieser Ankündigung abubrechen mit dem Verweis, dass es noch eine Gruppe gibt, die ebenfalls ihre Chance erhalten soll.

### Zusammenfassung

Der Reflexionsteil im 17. Segment beginnt mit einer „Störung“, die nach der Aufforderung einer Teilnehmerin offengelegt wird. Eine mögliche Interpretation dieser abgebotenen, äußerlich aggressiven Handlung könnte mangelnde Ernsthaftigkeit der männlichen Teilnehmer sein, die sich in Unaufmerksamkeit, Ironisierung und Sich-lustig-Machen sowohl verbal als auch nonverbal zeigt. Dies führte bei den Teilnehmerinnen zu Verunsicherung, Wut und Gefühlen der Verhöhnung, die an dieser Stelle offengelegt werden.

Es scheint insgesamt darauf zu deuten, dass die gesamte Lerneinheit von den männlichen Teilnehmern mit weniger Ernsthaftigkeit begleitet wurde und bei ihnen weniger Wille zur kooperativen Mitarbeit bestand.

**T15** schildert im 18. Segment die Hintergründe für die Plonung des Angebotes. Sie muss sich nun aufgrund der erfahrenen Ablehnung durch die Gruppe selbst in ihrer Kompetenz als Erwachsenenbildnerin rehabilitieren. Die von ihr geschilderte Sachlage des verordneten Kurses birgt den Konflikt „der/die ErwachsenenbildnerIn zwischen Angepasstheit an die Vorgaben des Trägers und dem eigenen pädagogischen Anspruch“ in sich, der hier durch die Dehnung und schismatische Schwerpunktüberformung der Ankündigungsformulierung gelöst werden soll.

Interessant wäre es zu erfahren, welchen tatsächlichen Effekt dies auf die Kurskonzeption hätte. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Kompetenz der ErwachsenenbildnerInnen in dieser Einrichtung zum Tragen kommen kann, da die Argumentation von **T15**, die auf Prüfung der Relevanz, der Bedürfnisse und der Lebenslagen fußt, keine Beachtung gefunden hat. Der Träger erscheint hier als Verhinderer der pädagogisch verantwortlichen Tätigkeit der HPM. Dies löst auf einen eingeschränkten Entscheidungsradius und Spielraum schließen.

Im 19. Segment spezifiziert **T14** die Trägerintention durch die Interpretation und Analyse der Trägervorgaben und bezieht klar Position. Den eingeschränkten Spielraum versucht sie durch die Dehnung der Ankündigung zu weiten, was seine Erscheinungsform in einer schismatischen Ankündigungsformulierung findet. Die Trägernormativität wird durch intensives Arbeiten an der Formulierung abzubiegen versucht, was wiederum in eine andere Normativität mündete und zu steigendem Widerstand führte.

Dies wird jedoch nicht reflektiert. Die besondere Brisanz dieses verordneten Angebotes liegt, wie sich hier zeigt, darin, dass ein traditionelles patriarchales Frauenbild von den jungen Planerinnen unterstützt und implementiert werden soll, was auf deren besonderen Widerstand stößt.

Latent werden im nächsten Segment versteckte Rollenzuschreibungen für Frauen verhandelt und abgelehnt. Der Planerin geht es um die Eruiierung negativer Deutungen bestimmter Reizwörter auf der Formulierungsebene zur Erschließung der ablehnenden Reaktionen. Es deutet sich in diesem Segment in den Lernhandlungen die Entfaltung einer umfassenderen Angebotsreflexion an, die von den Teilnehmerinnen emotional zu einer allgemeineren Auseinandersetzung unter Bezugnahme auf kollektive Deutungen über Frauenbilder und Frauenrollen hingeführt wird.

Im 21. Segment wird die Diskussion zu einer Betrachtung des Spielraumes der HPM zwischen Vorgaben und Eigenansprüchen hingelenkt. Es kristallisiert sich heraus, dass der Träger als übermächtig und unumgebar interpretiert wird, was sein Ergebnis darin findet, dass aus persönlicher Sicht als untragbar bewertete Vorgaben durch geschickte Formulierungen und Feinarbeiten an den Ankündigungen kaschiert werden. Dies scheint geradezu Strategie zu sein und bleibt es auch dann, wenn man der Überzeugung ist, dass niemand erreicht wird.

Die Dozentin gibt im 22. Segment eine normative Handlungsorientierung vor und gleichzeitig einen Standard nach der TZI-Themenfindung für die Konzeptionierung eines Angebotes für die HPM: die persönliche Überzeugtheit von der Adäquatheit, Relevanz und Sinnhaftigkeit des Themas. Dieses wird aber so nicht von allen angenommen.

Die Gruppe steigt dann im 23. Segment in eine konkrete Diskussion von Ausschreibungsformulierungen ein. Als ein Arbeitsergebnis, das aber offensichtlich noch nicht von allen geteilt wird, steht im Raum, dass es Kurse und Kurskonzeptionen gibt, die nicht ausschreibbar sind und damit nicht kaschierbar durch ausgefeilte Formulierungen. „Gute“ Formulierungen scheinen unter der Hand als eine anerkannte Kompetenz der ErwachsenenbildnerInnen gehandelt zu werden. Es ist nun die Frage, was eine „gute“ Ausschreibung ausmacht und welche Planungskriterien diese Ausschreibung erfüllen muss.

Die Zielgruppenorientierung als Planungskriterium wird im 24. Segment diskutiert, aber nicht reflektiert. Dass es sich um ein Planungskriterium handelt, wird nicht expliziert. Es wird aber deutlich, dass es als wichtiges Kriterium gehandelt wird, es scheint geradezu unabdingbar. Akzeptiertes Ergebnis nach Prüfung der Bedürfnislagen und Lebenslagen der Zielgruppe ist hier, dass für dieses Angebot nicht die richtige Zielgruppe angesprochen wird. Damit scheint auch akzeptiert, dass es ein Zusammenspiel von Dispositionen gibt, um eine Ausschreibung komplett und ganzheitlich zu machen.

Die Erhebung von Bedürfnislagen, die Analyse von Lebenszusammenhängen und Deutungsmustern werden als Tätigkeiten durchgeführt, aber nicht als Bestandteil des Planungsprozesses reflektiert. Man verbleibt im vorgegebenen Rahmen auf der Ebene des Einzelfolles, den es mit bestimmten Strategien zu bewältigen gilt.

Auffällig ist in diesem Segment, dass die Dozentin sich dem Reflexionsbedarf der TeilnehmerInnen anpasst und Raum für eine ausführlichere Diskussion gibt. Sie lässt Lösungsstrategien aber nicht von den TeilnehmerInnen erarbeiten, sondern demonstriert anhand der TeilnehmerInnen-Beiträge einen Grundsatz für Themenformulierungen: die Passung der Zielgruppe.

Im letzten Segment wird ansatzweise die thematische Orientierung des Kurses für die Zielgruppe „Singles“ durchgespielt und mit ersten Erfahrungen belegt. Als letztendliches Ergebnis wird hier erarbeitet, dass dieser Kurs mit seinen inhaltlichen Vorgaben für diese Zielgruppe möglich wäre.

Es bleibt bei der Strategie, die inhaltlichen Vorgaben als Disposition zu nutzen und ausgehend davon eine „passende“ Zielgruppe zu finden. Unter der Hand scheinen sich die PlanerInnen darüber einig zu sein, dass sie diesen Kurs nicht als klassischen Kurs quasi für Frauen formulieren würden, da sie mit der zugewiesenen Frauenrolle nicht einverstanden sind, sondern eine zeitgemäße Zielgruppenorientierung für die zunehmende Zahl von Singles vornehmen würden. Insgesamt neigt die Gruppe dazu, bevor sie Grundsätzliches zur Diskussion bringt, konkrete Umsetzungsstrategien zur Anwendung zu bringen.

## 6.2.5 Anstelle der Zusammenfassung eine Checkliste zur Erstellung von Ankündigungen

Bei der folgenden Checkliste handelt es sich nicht um ein Raster, sondern um thematische Hinweise, worauf ErwachsenenbildnerInnen achten müssen, wenn sie Vorlagen für Angebote erarbeiten, ohne dass damit eine Reihenfolge vorgegeben werden soll. Gleichzeitig sind es Aspekte für die Institutionen bei der Zuschneidung eines eigenen Profils.

### 6.2.5.1 Aspekte der Ankündigungserstellung

- Ideensuche  
Welches Thema möchte ich weshalb aufgreifen?
- Seismographische Themenerschließung  
Welche Themen sind derzeit relevant, und welche Themen sind am Puls der Zeit?
- Gesellschaftliche Akzentsetzungen und Konzeptionsabgleichung  
Möchte ich mit dem Angebot einen Trend aufnehmen, einen Kontinuitätsakzent setzen oder möchte ich einen begründeten Gegenakzent zu einem bestimmten Trend setzen? Gehe ich damit am pädagogischen Konzept entlang?
- Angebotspassung  
Passt dieses Angebotsthema zum Profil meines Trägers und meiner Einrichtung? Warum passt das Thema aus meiner Sicht in den Angebotskanon, und wie kann ich es begründen?
- Zielgruppenentscheidung  
Welche Zielgruppe soll mit dem Angebot angesprochen werden, und warum sollte das Angebot ein zielgruppenspezifisches sein?
- Bedürfnisanalyse der angesprochenen Zielgruppe  
Welche Bedürfnisse hat die angesprochene Zielgruppe, und welche der analysierten Bedürfnisse könnten in die Ankündigung einfließen?
- Lebensweltanalyse der TeilnehmerInnen/Zielgruppe  
In welchen Lebenslagen befinden sich die potentiellen TeilnehmerInnen? Welche Deutungs- und Erfahrungsspektren bringen bestimmte Lebenslagen mit sich?
- Analyse der Deutungsmuster, Vorannahmen, Hypothesen der PlanerInnen über diese Zielgruppe  
Welche Deutungsmuster und auch Vorurteile habe ich über die angesprochene Zielgruppe? Sollen diese in die Ankündigung einfließen?
- TeilnehmerInnen-Antizipation: Distanzierte Analyse der Deutungsmuster der angesprochenen TeilnehmerInnen/Zielgruppe  
Wie deutet diese Zielgruppe die Realität, aufgrund welcher Deutungen hat dieses Angebot eine Berechtigung? Welche Deutungen könnten in die Ankündigung einfließen (z.B. Lesartenmethode mit KollegInnen, indem ein Deutungspool gebildet wird)?
- Perspektivische Erschließung der TeilnehmerInnen-Deutungen/Zielgruppendeutungen zum Angebotsthema  
Welche verschiedenen Deutungen könnte diese Zielgruppe über das Angebot haben, welche verschiedenen Perspektiven könnten vorhanden sein (z.B. Lesartenmethode)?
- Reflexion der Erwartungserwartungen  
Welche Erwartungen über den Kurs könnten bei den TeilnehmerInnen mit der Ankündigung geweckt werden (z.B. Lesartenmethode)?

- Vergewissernde Reflexion der Zielgruppenpassung  
Passt das Angebot auch wirklich für diese Zielgruppe?
- Perspektivische trägerspezifische Deutungsmustererschließung  
Welche verschiedenen Deutungsmuster über meinen Träger existieren in dieser Zielgruppe und wie könnten diese begründet sein? Möchte ich dieses Deutungsmuster unterstützen und kann ich es in meiner Ankündigung verarbeiten (evtl. Lesartenmethode)?
- Trägerdeutungen der PlanerInnen  
Wie deute ich meinen Träger und welche Deutung über meinen Träger möchte ich unterstützen?
- Reflexion kollektiver Deutungsmuster und gesellschaftlicher Vorurteile  
Gibt es bestimmte Deutungsmuster und Vorurteile, die ich generell nicht unterstützen und gegen die ich das Angebot schützen will?
- Geschlechterverhältnis  
Welche Position habe ich zum Geschlechterverhältnis, und welches Konzept des Geschlechterverhältnisses als gesellschaftliche Kategorie möchte ich in der Ankündigung vertreten?
- Pädagogisches Konzept  
Möchte ich ein bestimmtes pädagogisches Konzept in der Ankündigung berücksichtigen?

### 6.2.5.2 Aspekte der Ankündigungsformulierung

- Die pädagogische Ankündigung  
Wie präsentiere ich ein Angebot, und wie werbe ich für ein Angebot in einer ansprechenden, attraktiven Form und berücksichtige dabei alle wichtigen pädagogischen Aspekte und Ergebnisse der vorausgegangenen Planungstätigkeit bei gleichzeitigem Prägnanzanspruch?
- Informationsfülle  
Welche Informationen sollen die TeilnehmerInnen erhalten? Inwiefern sollen bereits Informationen über den Inhalt, das Ziel und das Vorgehen gegeben werden?
- Initiationstitel  
Wie kann ich eine prägnante und gleichzeitig reichhaltige Informationsvermittlung durch eine Untergliederung der Ankündigung erreichen?  
Bietet es sich an, die Ankündigung in einen Titel und einen Untertitel zu untergliedern? Präzisiert die Information des Untertitels die Information des Titels angemessen, und regen beide zum Weiterlesen des gesamten Ankündigungstextes an?
- Herstellung eines Bezugs zu den potentiellen TeilnehmerInnen  
Wie kann ich sprachlich einen direkten Bezug zu den TeilnehmerInnen herstellen, bietet sich vielleicht ein wörtlicher Ausspruch an?

Wäre es wirkungsvoll, die potentiellen TeilnehmerInnen emotional anzusprechen, z.B. mit der konkreten Bezugnahme auf eine Krisensituation oder eine bestimmte Lebenslage?

Wäre es wirkungsvoll und angemessen, beziehungsherstellend zu formulieren, indem der Sprachjargon der angesprochenen Zielgruppe mit einfließt?

- Lernform  
Sollen durch entsprechende (lebendige) Formulierungen bereits pädagogische Erwartungen an die TeilnehmerInnen formuliert werden, z.B. die Anforderung der Entwicklung von Eigenaktivität und aktivem Lernen?
- Graphische Gestaltung  
Wie kann ich einen bestimmten Inhalt entsprechend graphisch gestalten, ohne die Inhalt-Form-Bedeutung aufzulösen oder bei ambivalenter mehrdeutiger Aussage verwirrend vieldeutig zu sein?



## 7. Programmplanungshandeln aus berufsbiographischer Sicht

*Claudia Gorecki*

### 7.1 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Frau Bauer<sup>35</sup>

Frau Bauer ist zum Zeitpunkt des Interviews 37 Jahre alt. Sie stammt aus den neuen Bundesländern, ist verheiratet, hat 2 Kinder und ist als hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin in einer evangelischen Heimvolkshochschule, ebenfalls in den neuen Bundesländern, angestellt.

#### Berufsweg formal

Frau Bauer macht eine Lehre als Schuhfacharbeiterin, entscheidet sich dann aber zu studieren, weil ihr die Näharbeit am Fließband zu monoton ist. Um ihren Studienwunsch realisieren zu können, zieht Frau Bauer nicht mit ihren Eltern weg, sondern bleibt allein in der Stadt wohnen. Sie ist zu dieser Zeit siebzehn Jahre alt. Um zum Studium zugelassen zu werden, besucht sie die folgenden 18 Monate eine Berufsschule, von der sie aufgrund sehr guter Leistungen vorzeitig abgehen kann. Es folgt ein Studium in Gestaltung und Konstruktion (heute: Schuhdesign). Nach ihrem Abschluss bekommt sie vom Forschungsinstitut ein Förderstipendium. Sie arbeitet sich in Rechentechnik ein, d.h. in die Programmierung von Zuschneidemaschinen, wechselt dann aber in den Meistermodellbau für Schuhsohlen und Absätze. Am Meistermodellbau hatte sie gereizt, dass dort ausschließlich Einzelstücke gefertigt werden. Ihr Betrieb bekommt für seine Entwürfe Messgold.

Als Frau Bauer ihren Mann kennenlernt, entscheidet sie sich, ihre Arbeit aufzugeben und mit ihm, der zu seinem kranken Vater ziehen will, zusammenzuziehen.

1986 fängt sie in einer Firma an, die Spritzgießautomaten herstellt. Nach der Wende erlernt sie das Verfahren der Computergraphik und -kalkulation, was ihr eine sehr wichtige Position innerhalb der Firma verschafft. Ihr Betrieb wird von einem westdeutschen Unternehmen aufgekauft, und sie wird die Vermittlerin zwischen ihrer Firma und den Computerfachleuten in Westdeutschland, die für die Maschinen ihrer Firma die Programme schreiben. Als die Umstellung beendet ist, bekommt Frau Bauer die Kündigung. Sie gehört nach einem Sozialplan zu denjenigen Mitarbeiterinnen, die entlassen werden können. Die Kündigung trifft sie so sehr, dass sie schwer krank wird. Vier Monate kann sie kaum laufen und hat Sozialangst.

Schließlich kommt sie wieder auf die Beine. Ihr wird im Landfrauen-Verein eine ABM-Stelle bewilligt. Ihre Arbeit umfasst die Kontaktaufnahme zu anderen Vereinen

<sup>35</sup> Um die Anonymität zu wahren, werden für Personen, Institutionen und Orte fiktive Namen verwendet.

und Dachorganisationen sowie die Akquise von Fördermitteln. Sie wird Vereinsvorsitzende.

Auf eine Zeitungsanzeige hin bewirbt sie sich für die Leitung eines vom Ministerium für Soziales und Gesundheit geförderten Projekts gegen Frauenarbeitslosigkeit. Sie bekommt die Stelle und arbeitet dort von Februar 1995 bis Juni 1996. Zu ihren Aufgaben gehört die Beratung und Motivation von arbeitslosen Frauen mit dem Ziel, mit ihnen eine berufliche Perspektive zu entwerfen und sie in ein Beschäftigungsverhältnis zu führen. Es gelingt ihr, 40 ABM-Stellen und 9 Projekte einzurichten.

Durch diese Tätigkeit kommt sie mit der Bildungseinrichtung in Berührung, in der sie zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet. Sie ist angetan von dem freundlichen Umgangston, und es entsteht der Wunsch, dort als pädagogische Mitarbeiterin einzusteigen. Sie bewirbt sich im Frühjahr 1996 und tritt am 1. August 1996 die Stelle als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin an.

#### Berufsweg biographisch

Organisation und Kreativität sind zwei Begriffe, denen in Frau Bauers biographischer Erzählung eine Schlüsselfunktion zukommt. Sie werden von der Interviewten gebraucht, wenn sie Wendepunkte und Kontinuitäten in ihrer Berufsbiographie begründet. Die Begriffe markieren eine Motivationsstruktur. Dies soll im folgenden anhand ihrer Erzählung aufgezeigt werden.

Als sich Frau Bauer im Alter von siebzehn Jahren zu einem von ihren Eltern getrennten Leben entscheidet, sieht sie sich vor die Aufgabe gestellt, mit wenig Geld auskommen zu müssen, ohne die eigenen Bedürfnisse ganz zu vernachlässigen. Eine Möglichkeit, die sie ergreift, besteht darin, sich aus Sperrmüll Möbel selbst zu bauen. Im Tun entdeckt sie ihre Kreativität: „... und dann kam das so irgendwie mit meiner kreativen Ader so durch, ... und da hab ich eigentlich entdeckt, dass ich das ziemlich gut hinkriege, so kreative Sachen mein ich jetzt“ (S. 1).

Während alles, was Kreativität und Organisation verlangt, für sie positiv besetzt ist, schrecken sie monotone Tätigkeiten ab. Die Arbeit als Näherin am Fließband beendet sie mit der Begründung, dadurch abzustumpfen.

Wenig Geld zur Verfügung zu haben, das eigene Organisationstalent und die eigene Kreativität zu entdecken stellt Frau Bauer ebenso in einen Kausalzusammenhang: „Also musst ich mich immer irgendwie so durchschlängeln, und dieses Überleben, wie kommste jetzt durch, wie kommste ans Ziel, dass hat so bisschen so mein Organisationstalent zum Wachsen gebracht, will ich mal so sagen“ (S. 2). Und: „... ich war eben wieder in der Lage, organisieren zu müssen, weil ich ... nur mein Stipendium hatte, wenig Geld ...“ (ebd.).

In Frau Bauers biographischer Erzählung findet man immer wieder das Motiv, dass eine Tätigkeit verfolgt und intensiviert wird, solange sie Kreativität verlangt, danach aber etwas Neues gesucht wird. Mit der Programmierung von Fräsmaschinen beschäftigt sie sich nicht weiter, als sie das „nicht so richtig befriedigt“ (ebd.), und wechselt in den Meistermodellbau: „Das hat wieder was mit Gestaltung, mit Kreativität zu tun, und da

war ich dann auch an der richtigen Stelle“ (ebd.). Auch in der Arbeit im Landfrauen-Verein ist ihre Kreativität gefragt (S. 5). „Kreativität“ in Frau Bauers Sprachgebrauch umfasst mindestens Herausforderung, autonome Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Verantwortung.

Die Mittlerrolle, die sie später in der Firma für Spritzgießautomaten hat, gefällt ihr, weil sie mit Phantasie (S. 3), Organisation (S. 4), Herausforderung (ebd.) und Achtung ihrer Person und Arbeit zu tun hat. Sie führt aus: „... also ich war immer so bisschen, ich will nicht sagen Mittelpunkt, aber Anlaufpunkt für ne ganze Abteilung, und das war schon ne ganz tolle Sache“ (ebd.). Anlaufpunkt sein bedeutet, gebraucht zu werden, anderen weiterhelfen zu können. Im Fortgang ihrer Erzählung nimmt Frau Bauer auf diesen Aspekt von beruflicher Zufriedenheit, ja, auf dieses emotionale Bedürfnis noch einige Male Bezug, so in einem Resümee ihrer Arbeit im Landfrauen-Verein: „... also, ich brauche Anerkennung, ich brauche aber auch das Gefühl, gebraucht zu werden, das merkt man auch hier. Wenn wir da sind, kommen viele und fragen hier das und das, ... also, das brauch ich auf jeden Fall, dass ich, nicht, dass ich wichtig bin, aber dass ich irgendwie da bin und dass ich durch meine Tätigkeit wieder andere weiterbringen kann oder helfen kann oder so, ja“ (S. 5). Und an späterer Stelle gibt sie Erzählabende mit den Teilnehmern ihrer Seminare wieder.

Als für Frau Bauer nach über einem Jahr die Informationspolitik im Projekt Institution 4 immer undurchsichtiger wird, bewirbt sie sich in der Bildungseinrichtung, in der sie zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet. Im Bewerbungsgespräch bezieht sie sich auf ihr Organisationstalent und ihre Kreativität. Sie bekommt die Stelle als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin und bewertet sie wie folgt: „Den Arbeitsplatz, den ich hier besetze, das ist eigentlich so 'n Traum, muss ich schon sagen, von mir 'n Traum, das ist organisieren, kreativ sein, selbständig arbeiten können, das ist für mich ganz wichtig, also, ich könnte nicht arbeiten, wenn ich immer fragen muss, darf ich den Hefter nehmen und darf ich den Honorarvertrag abschließen ...“ (S. 13).

Insgesamt auffällig an Frau Bauers Erzählung sind die Übergänge von einer Tätigkeit zur nächsten. Sie weiß oder fühlt nicht nur, was sie verlassen will, sie hat auch immer ein neues Ziel, sie bewegt sich von etwas weg und gleichzeitig auf etwas anderes zu. Eine Ausnahme ist nur ihre vorübergehende Orientierungslosigkeit nach der Kündigung.

### **Aufgabenbeschreibung und -interpretation**

Zu Frau Bauers Aufgaben gehört die Organisation von Kursen, was die Zusammenarbeit mit den Referenten und den Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus anderen Bildungshäusern ebenso umfasst wie die Kursorganisation im engeren Sinne. So hat sie z.B. dafür zu sorgen, dass die Kursunterlagen (Kopien und Kursplaner z.B.) vorhanden und dass die Zimmer warm und die Betten bezogen sind. Im Haus gilt, dass das, was anliegt, getan wird, auch wenn es mal Aufgaben sind, die nicht originär in den eigenen Aufgabenbereich fallen. Zu ihren Aufgaben gehören weiterhin die Begrüßung der TeilnehmerInnen und die Führung durch die alten Gebäude, in denen die Einrichtung untergebracht ist. Letzteres macht sie nebenbei, aus Spaß. Die Begrüßung der Teilnehme-

rlinnen oder die Durchführung von Kennenlernspielen übernimmt Frau Bauer generell (vgl. S. 17).

Sie hat sich auch darum zu kümmern, dass das Haus das ganze Jahr über belegt ist. Thematische Anregungen bekommt sie bei der Durchsicht von Jahresprogrammen anderer Bildungseinrichtungen und durch den interinstitutionellen Austausch, in den sie viel Zeit investiert.

Die Referentenauswahl und -betreuung nimmt ebenfalls einen großen Raum innerhalb ihres Aufgabenspektrums ein. Dazu gehören die Kontaktpflege zu verschiedenen gemeinnützigen Vereinen, aus denen die Einrichtung Referenten rekrutiert, sowie die Überprüfung neuer Referenten und Referentinnen. „Einfach als Kontrolle“ (S. 17) bringt Frau Bauer einige Stunden mit ihnen in ihren Kursen, um Seminarinhalt und -methode zu prüfen. Denn das Bildungsprogramm sei das Aushängeschild des Hauses (vgl. S. 17; zu Frau Bauers inhaltlichen Vorstellungen). Sie bezeichnet die Kontaktpflege zu guten ReferentInnen, die der Philosophie des Hauses entsprechen, zusammenfassend als einen ihrer wichtigsten Tätigkeitsbereiche (vgl. S. 24).

Der Kontakt zu Vereinen und Projekten, die vor Ort arbeiten, der – wie im Falle eines Umschulungsprojekts – auch zu einer Kooperationsbeziehung führen kann, wird zur Befestigung einer friedlichen Koexistenz gesucht und gepflegt, ist mithin pragmatischer Natur. Der Aufbau einer Kooperationsbeziehung hat zudem Präventivfunktion: „Also, das ist so mein Anliegen, dass man sich da nicht verkracht, dass kein Konkurrenzdenken aufkommt, ... weil ich denke, man muss aufpassen, dass man sich ebend keine Neider und Feinde schafft, (das ist es)“ (S. 16).

Einen weiteren Arbeitsfokus bilden die KursteilnehmerInnen, deren Zufriedenheit Frau Bauer sehr wichtig ist (zu den teilnehmerorientierten Planungsvorstellungen vgl. 5.). Die TeilnehmerInnen sollen in der Einrichtung Wärme und Ruhe erleben: „... dass die hören: Kloster Ort 4, Wärme, Ruhe, toll, so, ja, das ist es“ (S. 24). Einerseits ist es das Einrichtungsmotto, dass die KursteilnehmerInnen Gemeinschaft erleben sollen, andererseits das Zusammenleben für die Zeit des Kurses, das zum Vergleich mit einer Familie führt: im Haus herrsche eine familiäre Atmosphäre (S. 12 u. S. 15), und im Unterschied zur Volkshochschule ist Kloster Ort 4 „wie 'ne Familie“ (S. 24). Im Bild bleibt Frau Bauers Selbstvorstellung als Mutter, wenn die TeilnehmerInnen anreisen: „... und Koffer war schwer und es hat geregnet und da musst ich erst mal so wie ne Mutter bisschen um die kümmern, das ist klar, ...“ (S. 25). Die Kursdauer bietet die Grundlage dafür, dass man sich kennenlernt und Vertrauen aufbaut. Frau Bauers Engagement für die TeilnehmerInnen, das bis in ihre Freizeit hineinreichen kann, ist durch das Einrichtungsmotto allein nicht zu erklären, vielmehr kommen dabei Institutionsphilosophie und Eigeninteresse zu einer Deckung. Das Zusammensein mit der Gruppe befriedigt auch das eigene Bedürfnis nach Gemeinschaft, sozialer Nähe und Anerkennung: „... denn ob ich mich zu Hause vorn Fernseher setzt oder an 'n Computer, in dem Moment mit der Gruppe gibt mir das mehr, warum, das ist Freizeit, die erzählen was von sich, dann mach ich paar Spiele, und ich merke auch, also, viele finden mich gut, ... jetzt abends mal Sketch vortragen, ... und das finden die Leute gut, und das tut auch mir gut in der

Runde abends, oder mal so 'ne Story aus meinem Leben erzählen, ... da könnt ich Abende füllen, ja, und das mach ich dann auch immer gerne, wenn jetzt so Landfrauen da sind aus den alten Bundesländern, die hören mir zu, die hängen mir an den Lippen ...“ (S. 24). Frau Bauer grenzt das abendliche Zusammensein von ihrer Berufsrolle ab, indem sie sich in der eben zitierten Textstelle auf den Freizeitcharakter und damit auf die Privatsphäre bezieht. In der Freizeit lässt sich Nähe erfahren, die TeilnehmerInnen und sie selbst sind anders: ungezwungener und persönlich.

Ihr Aufgabengebiet beinhaltet auch regelmäßige sowie einmalige administrative Tätigkeiten wie das Ausstellen von Rechnungen und Verträgen mit den Gruppen und Vereinen, die als Gäste das Haus nutzen, und die Ausarbeitung eines Antrags zur Anerkennung des Hauses als Zivildienststelle (S. 15).

Die Tätigkeit als Hauptamtliche wird von Frau Bauer als insgesamt hektisch beschrieben (S. 11), was sich auf die Parallelität (Gleichzeitigkeit) unterschiedlicher Anforderungen und das häufige Eintreten von Unvorhergesehenem zurückführen lässt. Sie nennt daher Vielseitigkeit und die Fähigkeit, schnell reagieren zu können als notwendige professionelle Qualifikationen (vgl. S. 14). Vieles müsse zwischendurch erledigt werden, z.B. einen Honorarvertrag unterschreiben, einen Anruf entgegennehmen, etwas kopieren und das Postfach durchsehen (vgl. S. 14). Zusätzlich ist wenig Personal da, was auch dazu beiträgt, dass man sich verausgabt (vgl. S. 24).

Hektik verursacht aber auch die Intensität des Erlebens: „Ich lerne immer dazu, ich bin eigentlich immer, ich merke das, solange ich hier auf Arbeit bin, als ob ich im Dauerlauf bin, das hab ich ja vorhin schon gesagt, dass ich immer wieder dazulerne, durch das, was ich lehre, ...“ (S. 17).

### **TeilnehmerInnenvorstellung**

Das Motto des Hauses „Leben und Lernen unter einem Dach“ deckt sich mit dem Bild des Kursteilnehmers, das man aus dem Interview herauslesen kann. Der Kursteilnehmer wird als Gemeinschaftswesen und als Lernender betrachtet, und deshalb wird auf die familiäre Atmosphäre ebenso viel Wert gelegt wie auf die hohe Qualität der Kurse (vgl. S. 12, S. 15).

Dass die emotionalen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen in Kloster Ort 4 ernst genommen werden, dokumentieren die Interviewpassagen, in denen Frau Bauer die Perspektive der TeilnehmerInnen übernimmt und aus deren Sicht ihr Handeln als Kursleiterin zu bestimmen versucht: „Wenn ich jetzt 'n Kurs plane, da überleg ich, ja, wenn ich jetzt Zeit hätte, was würde mir gut tun, was würd ich gut finden, und so arbeit ich jetzt auch im Kurs, ...“ (S. 25, vgl. auch S. 15/16; S. 17; S. 24).

In ihrer Einschätzung der TeilnehmerInnen klingt auch ein wenig Gesellschaftskritik an: Sie müssten erst lernen, sich in der Gemeinschaft wohlfühlen oder ohne Fernseher auszukommen (S. 17). Als PartnerInnen im Lehren und Lernen wünscht sie sich aktive, unabhängig denkende Erwachsene, von denen sie auch als Kursleiterin etwas lernen kann (vgl. S. 16; S. 17).

### **Institutionsvorstellung**

Bei der Bildungseinrichtung Kloster Ort 4 handelt es sich um einen eigenständigen Träger, der zu einem geringen Teil von der Landeskirche bezuschusst wird, in der Hauptsache aber seine Mittel selbst durch Teilnehmerbeiträge und gesetzliche Sachkostenzuschüsse erwirtschaftet.

Der Vorstand der Bildungseinrichtung setzt sich aus Kirchenvertretern, Vertretern von Einrichtungen des öffentlichen Dienstes, von Wirtschaft und Vereinen zusammen. Die Kirche kann Empfehlungen aussprechen, ist aber nicht weisungsbefugt.

Das Haus hat eine Kapazität von 54 Betten und ist an jedem Tag des Jahres geöffnet. Die Auslastung beträgt 60-65%. Zum Personal gehören der Schulleiter, eine Bildungsreferentin, Frau Bauer als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin, eine Verwaltungsangestellte, eine Köchin, eine Hauswirtschaftsleitung, eine Reinigungsfrau und ein Hausmeister. Außerdem gibt es zwei ABM-Stellen für die Bibliothek und die Kinderbetreuung.

Das Angebot des Hauses umfasst Kurse zu Kunst, Kultur und Politik, interkulturelle Begegnungsseminare mit den Niederlanden, Dänemark, Großbritannien und den USA, Frauenbildung und Familienbildung. Ein deutlicher Schwerpunkt liegt auf Kursen zur Gesundheitsbildung und auf Angeboten für Vorruheständler und Senioren. Die Familienbildung ist ein „Minusgeschäft“, gleichzeitig aber auch „Aushängeschild“, und sie wird aus der christlichen Überzeugung heraus angeboten, dass „Kinder einfach dazugehören“ (S. 18). Angebote zur Familienbildung, aber auch zu Religion und Glauben sowie zur Polizeiseelsorge werden damit begründet, dass das Haus eine „christlich orientierte Einrichtung“ (S. 18) bzw. „kirchlich orientiert“ ist und dieses dokumentieren möchte (S. 20). Christliche Werthaltungen werden im Interview an keiner weiteren Stelle als Begründungen herangezogen, auch wenn dies, wie folgende Beispiele zeigen, naheliegen würde.

Das Motto der Einrichtung „Leben und Lernen unter einem Dach“ (S. 15) wird nicht aus dem christlichen Glauben heraus begründet. Auch der Umgang der Mitarbeiter untereinander, der Frau Bauer vor Antritt ihrer Stelle so anzieht – „und dann hatt ich beobachtet, wie nett die Leute miteinander umgehen, wie die sich so begrüßen und höflich sind ...“ (S. 10) – wird in der Retrospektive nicht auf christliche Werte zurückgeführt. Beide Aspekte der Einrichtung stehen vielmehr für sich, erscheinen nicht weiter begründungs- oder betonungsbedürftig.

Die Arbeitsweise der Einrichtung erscheint pragmatisch, wenn davon berichtet wird, dass man anfallende Tätigkeiten gemeinsam vor Augen hat. Das, was anliegt, wird von allen miterledigt, auch wenn es über den eigenen Arbeitsbereich hinausgeht: „Wenn jetzt 'n Bus voll Leute anreist ... ziehn wa los, und dann werden auch mal Toiletten saubergemacht oder Betten bezogen oder was, muss einfach sein“ (S. 12).

### **Bildungsvorstellung**

Frau Bauer stellt sich Bildung als aktiv zu gestaltende Expansion, aber auch als Entwicklungsprozess vor. Zur Expansion: Man erweitert den eigenen Horizont, indem Kurslei-

terin und -teilnehmerInnen eine Interaktion zulassen, in der beide Seiten geben und nehmen. Dieses Geben und Nehmen bedingt Lernen, und Lernen bewirkt Veränderung. Veränderung aber bedeutet Erweiterung: „Ja, mein Verständnis von Bildung ist einfach auf den Punkt gebracht (...) ist für mich ganz einfach, seinen Horizont erweitern, und wenn jetzt so 'n Kurs läuft, dann verändere ich mich als Kursleitung, weil ich immer von den Leuten lerne, ich nehme was auf, und ich geb auch was in die Leute rein ...“ (S. 16). Zur Entwicklung: Wenn ein Kursteilnehmer etwas erfährt, was er nicht erwartet hat, hat er sich weiterentwickelt: „... und die Leute ... haben festgestellt, dass sie sich weiterentwickelt haben, egal jetzt, in welchem Kurs, ..., jeder, der hier weggeht, sagt eigentlich, er hat, ihm ist ebend was widerfahren, was er vorher nicht erwartet hat, ...“ (S. 17).

Bildung hat mit Befähigung zur Mündigkeit zu tun, und als denkende Menschen sollen die TeilnehmerInnen auch behandelt werden: „Man darf den Leuten jetzt nicht sagen, nur das ist richtig, sondern auch noch was offen lassen und sagen, es gibt mehrere Wege, aber man kanns ebend so oder so machen“ (S. 18f.).

## 7.2 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Herrn Thiele

Herr Thiele ist zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre alt. Er ist verheiratet, hat ein Kind und ist als Geschäftsführer angestellt in einer Bildungseinrichtung in der Trägerschaft eines Vereins einer katholischen Laienbewegung. Diese Stelle hat er seit wenigen Monaten inne.

### Herrn Thieles Berufsweg

Herr Thiele studiert zunächst katholische Theologie, bricht das Studium jedoch nach 6 Semestern ab. Es folgt der Eintritt in die Bundeswehr, erst als Wehrdienstleistender, dann als auszubildender Offizier. Er entscheidet sich für die Offizierslaufbahn, um im Rahmen dieser 10-jährigen Ausbildung ein Pädagogik-Studium zu absolvieren. Er nutzt das Studium, den „wichtigsten Zeitraum innerhalb dieser Bundeswehrzeit“ (S. 1) sehr bewusst zur Klärung seiner beruflichen Zukunft. Durch die Wahl des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung und sein Interesse an kirchlicher Erwachsenenbildung steht für Herrn Thiele bald fest, dass er in diesem Bereich arbeiten möchte. Da er als Berufseinstieg eine Stelle als Bildungsreferent für möglich hält, schließt er sein Studium mit einer Diplomarbeit zum Thema Aufgaben- und Selbstverständnis von Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft ab. Die folgenden drei Jahre setzt Herr Thiele zunächst seine Offizierslaufbahn fort. Er wird in seinem Bataillon Presse-, Jugend- und Ordonanzoffizier sowie Prüffoffizier an der Offizierbewerberprüfzentrale. Durch erstgenannte Tätigkeit bekommt er einen Einblick in komplexe Organisationsabläufe und Personalführung. Die Bedeutung der Tätigkeit als Prüffoffizier liegt für Herrn Thiele retrospektiv darin, im allgemeinen Umgang mit Menschen, in Personalführung und Gesprächstechniken geschult worden zu sein.

Während der letzten Bundeswehrjahre bewirbt sich Herr Thiele ohne Erfolg auf offiziell ausgeschriebene Stellen im Bereich der Katholischen Erwachsenenbildung. Schließlich bekommt er von einem Teilnehmer aus dem „Arbeitskreis“ (S. 4) den Hinweis, dass Einrichtung Zwei einen Geschäftsführer sucht.

Im September 1995 beendet Herr Thiele seine Offizierslaufbahn und tritt eine Stelle als Bildungsreferent in Institution Zwei an, welche die vakant gewordene Stelle des Bildungsstättenleiters ersetzt. Als der Geschäftsführer des Trägervereins ausscheidet, werden diese beiden Aufgaben, Leiter der Bildungsstätte und Geschäftsführer des Trägervereins, in einer Stelle zusammengefasst und auf eine Person übertragen. Herr Thiele wird damit ab 1. Mai 1997 „Leiter des Bildungsbereichs der gesamten Träger Einrichtung Zwei“ und ab 1. September 1997 Geschäftsführer des Trägervereins.

### Aufgabenbeschreibung und Interpretation

Herrn Thieles Aufgaben als Leiter des Bildungsbereiches und Geschäftsführer des Trägervereins liegen hauptsächlich in der Verwaltung, Organisation und Geschäftsführung und zu einem kleineren Teil in der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit. Von den Organisationsaufgaben entfällt auf die allgemeine tägliche Geschäftsführung, wie bspw. die Organisation von Spendenaufrufen und das Abzeichnen von Spendenbriefen, ein Großteil des Arbeitsaufwandes. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt, der einen „umfangreichen Block“ (S. 10) ausmacht, liegt in der Entwicklung und Umsetzung eines Nutzungskonzeptes für die Gesamtanlage, von der die Bildungseinrichtung ein Teil ist.

In seiner Funktion als Geschäftsführer der Trägergemeinschaft ist er für die Konzeption der Bildungsarbeit und die Erstellung eines Konzeptes für diese Trägergemeinschaft zuständig. Dazu gehört die Erarbeitung von konzeptionellen Richtlinien für die Bildungsarbeit in den Kreisen und Diözesen. Laut Stellenbeschreibung für die Geschäftsführung kommt diesen Aufgaben die größte Wichtigkeit zu. Herr Thiele führt für alle deutschsprachigen Gemeinschaften weltweit die Geschäfte. Das sind 150 Gemeinschaften, die sich auf 16 Diözesen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein verteilen. Von den Kreisen wird er manchmal als Referent angefragt, was jährlich 10 Tagesveranstaltungen in Anspruch nimmt. Herr Thiele sieht in diesem Zuständigkeitsbereich eine internationale Aufgabe. Er ist gegenüber den Diözesangeschäftsführern weisungsberechtigt, er spricht diesbezüglich von einem „deutlichen Abhängigkeitsverhältnis“ (S. 11).

Als Geschäftsführer hat er gegenüber dem Rat und der Mitgliederversammlung Gremienverpflichtungen nachzukommen. Die Gremiensitzungen sind zu protokollieren, und die Mitgliederversammlung ist zusätzlich organisatorisch vorzubereiten und zu leiten (ebd.). Der Rat tagt viermal jährlich für zwei Tage, die Mitgliederversammlung findet einmal im Jahr statt.

Als Leiter des Bildungsbereiches ist Herr Thiele für die Erstellung des Jahresprogramms verantwortlich, durch das ein Drittel der Hausbelegung abgedeckt wird. Seine Verantwortlichkeit reicht von der Themenfindung über die Referentensuche und Formulierung des Ausschreibungstextes bis zur Erstellung der Druckvorlage, bezieht sich also

auf alle Planungsschritte, wobei auf die Referentengewinnung und Kontaktpflege der Großteil der Arbeitszeit entfällt. Herr Thiele führt als Kursleiter selbst vier Seminare im Jahr durch. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass er in vielen Bereichen Grundpfeiler setzen muss.

Pädagogik und Verwaltung bilden für Herrn Thiele einen selbstverständlichen Zusammenhang. Er hält es für einen glücklichen Umstand, dass seine Position als Verwaltungsleiter mit einem Pädagogen besetzt wurde. Darin sieht er eine „sehr sehr große Chance“ (S. 5). Der Hauptamtliche ist nicht von einem betriebswirtschaftlich denkenden Verwaltungsleiter abhängig (ebd.). Viele betriebswirtschaftliche Entscheidungen, wie z.B. die Etatplanung, können somit aus einer pädagogischen Perspektive getroffen werden. Die Etatplanung ist abhängig von dem Gewicht, das der Hauptamtliche dem Bildungsbereich gibt, und von der Entscheidung, welche Zielgruppen man ansprechen möchte. Die Preisgestaltung der Kurse und die Zielgruppen stehen für Herrn Thiele in einem Bedingungsverhältnis: „Ob ich sag, das Bildungsprogramm ist uns zu teuer, ... ist eine genuin pädagogische Entscheidung, hat was damit zu tun, für wen will ich Bildung machen, hat dann eben Einfluss auf Preisgestaltung, ...“ (S. 9).

Eine weitere Schnittstelle, an der Herr Thiele den Zusammenhang zwischen Verwaltung und Pädagogik verdeutlicht, ist die Erstellung des Nutzungskonzeptes für die Gesamtanlage (vgl. 1.), die sich unter anderem an dem Stellenwert des Jahresprogramms zu orientieren hat. Die Entwicklung des Nutzungskonzeptes – eine pädagogische Arbeit – umfasst organisatorische und konzeptionelle Überlegungen (vgl. S. 9).

Herr Thiele versteht sich als Erwachsenenbildner, Erwachsenenpädagoge oder Pädagoge (S. 12 u. S. 29). Gleichzeitig stellt er seine theologische Erstausbildung ausdrücklich in den Hintergrund: „..., dass ich diese Arbeit als jemand mache, der auch jetzt zufällig im christlichen Glauben und in einer Kirche konkret verwurzelt und verankert bin, das ich ein Zufallsprodukt, aber ich bin, in erster Linie fühl ich mich eben als Pädagoge“ (S. 12, Herv. C.G.). Es ist möglich, dass Herr Thiele seine theologische Herkunft so stark relativiert, um deren Irrelevanz für das Programmplanungshandeln zu betonen, denn der Pädagoge fordert eine klare Trennung von Evangelisierung und Bildungsveranstaltung (vgl. 5.). Die Bedeutung seines christlichen Hintergrunds macht er aber für ein „konsensfähiges Menschenbild“ (S. 29) geltend, das mit Vernunftkriterien verhandelbar ist.

Das eben umrissene Selbstbild integriert die Tatsache, dass unter den Aufgaben seines Zuständigkeitsbereiches ein Großteil des Zeitbudgets für Verwaltungsaufgaben zur Verfügung stehen muss: „... und die Realität ist halt im Moment, dass natürlich der Anteil Verwaltung, Organisation, Geschäftsführung auch zeitlich einen sehr viel, sehr sehr viel größeren Umfang einnimmt“ (S. 6). Es changiert zwischen ‚Pädagoge mit Verwaltungsaufgaben‘ und ‚pädagogischem Verwaltungsleiter‘. Für den Pädagogen sind beide Bereiche miteinander verbunden, sie stehen in einem Bedingungsverhältnis: Entscheidungen auf der Verwaltungsebene (Beispiel Etatplanung) wirken sich auf die pädagogisch-konzeptionelle Ebene aus bzw. sind per se eine pädagogische Entscheidung (vgl. S. 5).

### Teilnehmervorstellung

Aus einer ungefähren Analyse des Zielpublikums weiß man, dass in den letzten Jahren ein fester Kreis von etwa viertausend Personen jeweils ein- bis viermal an Bildungsveranstaltungen teilgenommen hat, es aber nur circa eintausendzweihundert regelmäßige Wochenendgäste gibt. Herr Thiele sieht daher dringenden Bedarf, neue Zielgruppen zu erschließen (vgl. S. 22).

Zum Adressatenkreis der Einrichtung gehören die Mitglieder der Trägergemeinschaft (vgl. S. 16f.), Wochenendgäste, die mindestens zweihundert Mark für ein Wochenende bezahlen können (vgl. S. 20), und Firmen, die das Haus als Tagungshaus nutzen. Wegen der (zu) hohen Kursgebühren fallen aus dem Zielpublikum zunehmend die Mitglieder der Gemeinschaft, die in erster Linie aus der unteren Mittelschicht kommen, sowie Familien heraus. Herr Thiele hält dies für eine „ganz problematische Tendenz im Hinblick auf Nachwuchsgewinnung“ (S. 21).

Aufgrund der Kritik an der Höhe der Kursgebühren wird über einen Umverteilungsmodus nachgedacht, dergestalt, dass die, die weniger Geld zur Verfügung haben, weniger zahlen und dafür Besserverdienende mehr. Das angedachte Rekreationsoasen-Modell (vgl. 4.2) soll nicht nur von Gutverdienenden genutzt werden können.

### Institutionsvorstellung

Bei der Bildungseinrichtung, deren Leiter Herr Thiele seit 1997 ist, handelt es sich sowohl um ein Tagungshaus, das Gastgruppen offensteht, als auch um eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die ein öffentliches Bildungsprogramm anbietet. Ein Drittel der Hausbelegung wird durch letzteres abgedeckt, und zwei Drittel sind Tagungsbelegungen aus der Wirtschaft und dem öffentlichen Dienst. Alle Veranstaltungen werden von externen Referenten durchgeführt.

Die Bildungsstätte wurde von der Trägergemeinschaft vor fünfundzwanzig Jahren erworben. Die Gemeinschaft selbst, eine Freundes- und Bildungsgemeinschaft, existiert seit rund fünfzig Jahren, und seit dieser Zeit wurden auch interne Bildungsmaßnahmen durchgeführt. Die Bildungsarbeit der Trägergemeinschaft beinhaltete historisch gesehen zunächst nur Rhetorikschulungen und später die Bereiche Politische Bildung und Christliche Gesellschaftslehre. Letztere ist heute nicht mehr Teil des Gesamtprogramms, dafür kamen allgemeinbildende, persönlichkeitsbildende und theologisch-religiöse Angebote sowie Angebote im Gesundheitsbereich hinzu.

Heute werden die meditativen Angebote und der Bereich Gesundheitsbildung stark nachgefragt (S. 19), während Kurse zu einigen psychologischen Themen (der Pädagoge führt als Beispiel solche an, in denen Familienkonstellationen oder Erziehungsschwierigkeiten und Konflikte im Elternhaus beleuchtet werden) kaum kostendeckend durchgeführt werden können (S. 20).

Dieser Skizze der Bildungsarbeit wird gegenübergestellt, dass es der Bildungsstätte seit ihrer Eröffnung an einem Konzept fehlt: „... und hier hat jetzt keine, das muss man glaub' ich heute sehr nüchtern sagen, keine bewusste Auseinandersetzung stattgefunden, was wollen wir mit diesem Haus. Es ging zuerst einmal darum, durch einen Ta-

gungsbetrieb die finanzielle Grundlage zu schaffen, überhaupt irgendwie mit plusminus Null dieses Haus zu bewirtschaften, ... Bis heute gibt es kaum Kriterien zu sagen, wer im Bereich der Tagungsbelegung, also der Gastgruppen, die einfach nur die Dienstleistung Bildungsstätte abfragen, nach welchen Kriterien die hier hinkommen können, ..." (S. 18). Auch im Bereich der offenen Bildungsarbeit fehlt es der Einrichtung zur Zeit an Prämissen.

Die Aufgabe des Pädagogen, für die Einrichtung ein Bildungsprofil zu erarbeiten sowie ein Gesamtkonzept zu entwickeln und die Weichen für dessen Umsetzung zu stellen, ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Er bezeichnet seine Aufgabe daher als einen Prozess, der „mindestens bei Null anfängt, wenn nicht sogar noch weiter drunter“ (S. 8). Ebenso haben die Konfliktfelder, die Herr Thiele beschreibt, in diesem Kontext ihren Ursprung. Diese sind:

- Referentenauswahl und Programmgestaltung,
- das Gesamtkonzept,
- Bildungsverständnis des Pädagogen vs. missionarische Positionen einiger Angehöriger der Trägergemeinschaft (siehe 5.).

### **Bisherige Referentenauswahl und Programmgestaltung**

Referent konnte bislang werden, wer zeitlich und von seinen Gehaltsvorstellungen her ins Programm passte – es fehlte ein Auswahlkriterium. Gute Referenten waren „Zufallstreffer“ (S. 18). Für Herrn Thiele stellt sich die Liste der Stammreferenten daher als „Sammelsurium“ (S. 8) dar. Er ist dabei, sich einen Überblick über die Referenten zu verschaffen und zu selektieren, „auszusieben“ (S. 24). Auswahlkriterium ist dabei die Frage, ob die Referenten einen Bezug zum Haus haben oder ob es nur das Honorar, der „Eigennutz“ (ebd.) ist, der sie an die Einrichtung bindet. Referenten sollen zum Profil des Hauses passen, denn „welches Profil schaffen wir uns im Grunde dadurch in unserem Jahresprogramm, wenn wir eigentlich jeden aufnehmen, nicht, ..." (ebd.).

Auch hinsichtlich des Bildungsprogramms ist Herr Thiele um die Erarbeitung von Maximen oder Kriterien bemüht. Am Beispiel eines Atemkurses leuchtet er die Problematik aus, aufgrund eines Profils bestimmte Kurse nicht ins Angebot aufzunehmen. Dieser Atemkurs ist einer der nachgefragtesten Kurse. Die inhaltliche Gestaltung der Kursleiterin kann Herr Thiele ebenso unterstützen wie die Tatsache, dass viele ihrer TeilnehmerInnen noch andere Kursangebote der Einrichtung wahrnehmen und für das Haus werben.

Der Sinn dieses Kurses im Rahmen des Gesamtangebotes ist für Herr Thiele allerdings nach zwei Seiten hin ungeklärt. Zum einen ist es der Bezug zur Einrichtung, „ob das was mit einem Profil, unserem Profil, mit einem kirchlichen Bildungshaus (zu tun hat C.G.), das könnte überall woanders auch stattfinden, ..." (S. 24).

Zum anderen ist es seine Nähe zu einem therapeutischen Angebot: "... und da ist für mich schon sehr deutlich die Frage, welchen Sinn macht es, diesen Bereich Erwachsenenbildung (Gesundheit, C.G.) mit Kursen zu vermischen, die eben aus einer eher therapeutischen Intention herauskommen, das ist für mich eine Frage, wo ich auch zumin-

dest eben von der Vorstellung her die Tendenz verfolge zu sagen, also diese Kurse möchte ich hier im Haus nicht anbieten, ja, wenn ich aber gleichzeitig sage, ich möchte in diesem Haus, dass Leuten, die psychisch belastet sind, ..., dass sie hier getragen werden, dann muss ich einfach aufpassen, dass ich mir nicht selber widerspreche, ..." (S. 25). Es handelt sich „um ein Ausprobieren bei mir, um das sehr deutlich zu sagen, ..." (S. 26).

Es gibt viele Stammreferenten, die Herrn Thieles Anspruch an eine „vernünftige Didaktik“ (S. 26), nach Teilnehmer- und Handlungsorientierung (S. 27) nicht gerecht werden, da sie ihre Kurse als Vortragsveranstaltung durchführen. Die Beliebtheit dieser Methode zeigt sich an der Seminarraumgestaltung und -ausstattung: Für viele Veranstaltungen werden Mikrophone statt Flipcharts ausgeliehen und eine Stuhlreihen-Sitzordnung gebraucht. Der Pädagoge lehnt diese Form der Kursdidaktik prinzipiell ab, er ist immer sehr allergisch, wenn er fertige Seminarkonzepte vorgelegt bekommt (S. 26), doch die Umstellung von Vortragsveranstaltungen auf dialogisch orientierte Seminare stellt sich als „sehr, sehr mühsamer Weg“ (S. 27) dar. Nur in Einzelfällen toleriert Herr Thiele die Vortragsform: „Da sind manche hochkarätige Sachen dabei, also ich sag mal son Mann wie der (...?), der einfach auch weltbekannt ist, der hat hier teilweise in seiner Glanzzeit eben hundertfünfzig gefesselt, und hat die im Vortrag gefesselt, ja, und da kann ich natürlich dann nicht sagen, lieber (...?) ich hätte gerne, dass du jetzt ein bisschen mehr teilnehmerorientiert arbeitest, ..." (S. 26f.).

Die eigenen, ehrenamtlich arbeitenden Referenten erhalten Fortbildungen in Alternativformen zur traditionellen Belehrungsdidaktik, und auch mit neuen Referenten werden diesbezügliche Absprachen getroffen (vgl. S. 28).

### **Das Gesamtkonzept**

Die Ausführungen des Pädagogen, die sich auf ein Gesamtkonzept für die Bildungsstätte beziehen, zeigen ein Abwägen dessen, was innerhalb des institutionellen Rahmens möglich sein könnte. Es werden Vorstellungen der Trägergemeinschaft mit den eigenen in Relation gesetzt und reflektiert. Herr Thiele möchte der Bildungsstätte für die Zukunft eine deutlichere diakonische Ausrichtung geben, indem verstärkt Randgruppen und psychisch belastete Personen sowie Angehörige psycho-sozialer und pflegerischer Berufe angesprochen werden sollen. Gedacht ist dabei zum Beispiel an Krankenpfleger, Telefonseelsorger und Sonderpädagogen (vgl. S. 18/19). Das Haus könnte oder sollte als „Rekreationsoase“ (S. 21) dienen.

Seitens der Trägergemeinschaft werden zwei andere Leitbilder entworfen: Zum einen ist es das Modell eines geistlichen Begegnungszentrums (S. 10). Zum anderen ist es ein Gründungsanliegen der Trägergemeinschaft, in Wirtschaftskreise hineinzuwirken und dort mitzugestalten (S. 23), und faktisch wird das Haus zunehmend von Firmen als Tagungshaus angefragt (S. 21 und vgl. 4.).

Der „einfach wirklich verstärkte Versuch“ (S. 21), dem Haus das Profil einer Rekreationsoase zu geben, wird durch spätere Aussagen seitens des Pädagogen nicht ausgeschlossen, es bleibt disponibel. Dagegen wird das Anliegen der Trägergemeinschaft, stärker in Wirtschaftskreise hineinzuwirken, aufgegriffen und von Herrn Thiele als eine

zentrale Aufgabe für die Zukunft (vgl. S. 23) bewertet. Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt die wissenschaftliche Überarbeitung des bisherigen Konzeptes der Rhetorikkurse dar, die die Einrichtung einer Universität in Auftrag gegeben hat.

Das Modell eines geistlichen Begegnungszentrums in einem christlich-missionarischen Sinne wird als Engführung implizit abgelehnt: Herr Thiele möchte „einfach den Teilnehmern ein möglichst breites Angebot machen, ... ein möglichst breites Spektrum, eine möglichst breite Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt anbieten, ... einfach in dieser zurückgezogenen Klosteratmosphäre möglichst viel von Welt repräsentieren“ (S. 26). Er grenzt sich damit von vielen Angehörigen aus der Gemeinschaft ab, die eine Konzentration auf theologische Erwachsenenbildung und Rhetorikkurse fordern, „wo dann zwar bestimmte Leute sagen, Mensch, ist aber toll, ihr habt ein ganz klares Profil, da gehören nämlich nur die und die Veranstaltungen dazu, ...“ (ebd.).

Insgesamt kann man aus dem Interview Engagement und Motiviertheit für die Arbeit herauslesen, die an einer Stelle besonders deutlich werden: „... es gibt eben auch unter diesen sehr, sehr schwierigen Rahmenbedingungen die Möglichkeit, erwachsenenpädagogisch zu arbeiten, und was für die Menschen einfach schlichtweg zu bewegen, die Aufgabe haben wir, ...“ (S. 32).

### **Bildungsvorstellung**

Die Impulse zur Zielfindung im Bildungsbereich kommen in erster Linie nicht aus einem kirchlichen, sondern aus einem pädagogischen Kontext. Bildungsarbeit habe ihrem Anspruch nach erwachsenenpädagogischem Gedankengut zu entsprechen. Herr Thiele verfolgt daher das Ziel, das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses zu realisieren. Seine theologisch-christliche Herkunft und Verankerung bezeichnet er als zufällig (vgl. S. 12/13), „Rechtfertigungshintergrund“ seiner Arbeit sei nicht ein christliches Menschenbild oder die Theologie, sondern die Pädagogik, auch wenn er sich als Pädagoge mit christlichem Hintergrund bezeichnet. Ganz entschieden lehnt er eine Vermischung von Bildungsarbeit und Kirche ab, wenn erstere nur dazu dient, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Positionen der Kirche nahezubringen.

Herr Thiele grenzt sein Bildungsverständnis von den dogmatischen Positionen in der Gemeinschaft ab. Danach solle Bildungsarbeit einen missionarischen Anspruch verfolgen und die Lehre der Kirche als verbindliches Kriterium in den Bildungsveranstaltungen deutlich werden lassen (vgl. S. 13). Er sieht in dieser Position die Gefahr einer Instrumentalisierung von Bildung und plädiert eindeutig für eine Trennung von Glauben und Bildung: „Ich kann mich sehr wohl mit dem Ziel anfreunden, dass man sagt, wir müssen die Position der Kirche in der Öffentlichkeit zu bestimmten Themen deutlicher darstellen, ..., aber das kann eben nicht gehen in dem Sinne, dass man Bildungsveranstaltungen missbraucht, um diese Dinge zu transportieren“ (ebd.). Er verdeutlicht die Tendenz der Instrumentalisierung an einem traditionellen Programmbereich der Einrichtung: den Rhetorikkursen. Einige Angehörige der Gemeinschaft erwarten eine Ausbildung der Gesprächsfähigkeit, um die Dinge der Kirche überzeugender vertreten zu können (vgl. S. 14). Dagegen entwirft Herr Thiele das Bild des mündigen Erwachsenen,

der sich selbst seine Meinung bilden kann, und stellt sich hinter das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses (S. 12). Rhetorikkurse setzen seiner Meinung nach voraus, das Gegenüber als eigenständig Denkenden zu akzeptieren, weshalb nicht überzeugendes, sondern sachliches Argumentieren-Können Ziel solcher Kurse sein müsse (vgl. S. 14).

Herr Thiele sieht in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in katholischer Trägerschaft einen potentiell angelegten Antagonismus, der darin besteht, dass Bildungsarbeit, die sich kirchlich legitimieren kann, sich nicht immer zugleich auch pädagogisch verantworten lässt. Kirchlicherseits würde (bewusst oder unbewusst) dieser Konflikt oftmals umgangen, indem Pädagogen-Stellen mit Theologen und kirchlich Sozialisierten besetzt werden (vgl. S. 14f.).

Herr Thiele für seine Person trennt Religiosität und seinen Beruf als hauptamtlicher Pädagoge (vg. S. 29). Die schmale Brücke zwischen beiden ist ein christlicher Hintergrund, der in einem „konsensfähigen Menschenbild“ besteht, das aber „kein kirchlich-dogmatisch eng gefasstes Bild“ ist, sondern Kriterien der Vernunft folgt (ebd.). Das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses ist der Maßstab, an dem Herr Thiele seine pädagogische Arbeit misst und reflektiert: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich mit der Welt, mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen und diesem Verständnis gemäß zu leben“ (S. 16). Didaktische Prinzipien und jede konkrete Planung werden vor diesem Hintergrund überdacht. An Prinzipien, die für ihn von Bedeutung sind, nennt Herr Thiele Teilnehmer- und Handlungsorientierung sowie Mündigkeit und Subjekthaftigkeit (ebd.).

### **Themengestaltung**

Einen Teilaspekt von Programmplanungshandeln stellen die Themenauswahl und Vorgaben zu deren inhaltlicher Ausgestaltung dar. Marktgängigkeit ist für Herrn Thiele unter der Bedingung, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse eine Auseinandersetzung über die Aktualität des Kursthemas ermöglicht, ein durchaus sinnvolles Auswahlkriterium. Er stellt an die Seminare durchführung einen aufklärerischen Anspruch. Marktgängigkeit wäre damit ein Indikator für bestimmte gesellschaftliche Tendenzen. Genau darauf aber kommt es Herrn Thiele an: dass die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die dazu führen, dass bestimmte Trends entstehen und bestimmte Themen eine große Nachfrage haben, den Teilnehmern transparent gemacht, in den kognitiven Bereich gehoben werden: „Bei der bisher angesprochenen Zielgruppe gibt es eine sehr deutliche Tendenz, in diesen Bereich Meditation, Besinnungstage hineinzugehen, ist für mich eben die Frage, wie geh ich damit um, ich möchte nicht nur, und da ist für mich eben Marktgängigkeit fragwürdig, sagen, ich muss einfach mehr Besinnungstage anbieten, ich möchte sicherlich auch mehr in diesem Bereich anbieten, aber ich möchte eine Auseinandersetzung darüber anbieten, also ich möchte meditative Kurse hierhin bekommen, ich möchte Kurse in Einführung in Kontemplation, wo die Referenten aber in der Lage sind, diesen Wunsch nach Kontemplation auch zu thematisieren, wo er herkommt, weil er natürlich gesellschaftliche, politische Rah-

men, Stellgrößen hat, die dazu führen, dass ich in diese Besinnung, in Kontemplation reingehe, ..., es muss mal thematisiert werden, warum das die Frauen sind, die zu fünf- und neunzig Prozent bei uns die Zen-Meditation-kurse und die Yogakurse und die Kontemplationskurse füllen, ..., also Marktgängigkeit heißt für mich, dass ich sehr wichtige Indikatoren mitbekomme, was dort los ist, aber ich möchte es nicht nur hinnehmen und diesem Trend nachlaufen, sondern ich möchte ihn thematisieren, ..." (S. 19).

Aus diesem Begründungszusammenhang heraus hat der Pädagoge an die KursleiterInnen den Anspruch, eine Meta-Ebene in die Seminare einzuziehen: "..., aber wo ich immer mittlerweile mit den Referenten schon fast vertraglich regle, dann thematisiert bitte auch den Umgang mit Bachblüten, warum das auf einmal, woher diese Ablehnung einer, der Schulmedizin kommt, ja, was überhaupt dahinter steht, ..." (S. 19f.).

### 7.3 Analyse des berufsbiographischen Interviews mit Frau Schwartz

Frau Schwartz ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Sie ist verheiratet und als Jugend- und Bildungsreferentin in einem katholischen Bildungshaus auf diözesaner Verbandsebene angestellt.

#### Frau Schwartz' Berufsweg

Frau Schwartz ist aufgrund ihrer jahrelangen ehrenamtlichen Verbandstätigkeit im Jugendbildungsbereich als hauptamtliche Jugend- und Bildungsreferentin vom Verband übernommen worden. Nach einer Ausbildung als Zuschnitt- und Entwurfsdirectrice kommt für sie eine Arbeit im Modebranchenbereich nicht in Frage, weil sie ihren Wertvorstellungen, ihren „Lebensinhalten“ (S. 1) zuwiderläuft. Sie lehnt diesen Bereich als eine „sehr kaltherzige Ellbogengesellschaft“ ab, in dem die inneren Werte und die Persönlichkeit eines Menschen außer acht gelassen würden (vgl. ebd.).

Ihre Verbandsarbeit beginnt sie als Jugendgruppenleiterin. Es folgt mit Anfang zwanzig eine ehrenamtliche Tätigkeit als Diözesan-Leiterin für Jugendbildung. Frau Schwartz bildet Gruppenleiter für die Diözesan-Ebene aus. Durch den damaligen Jugendsekretär, mit dem Frau Schwartz auf Diözesan-Ebene zusammenarbeitet, lernt sie alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Verband kennen: „Der hat mich überall hin mit hingeschleppt mit meinen siebzehn, achtzehn Jahren, und dann war ich schon überall ganz schnell auch integriert und bekannt“ (S. 5). Sie führt auf diesen und andere Umstände ihre Einstellung als hauptamtliche Jugend- und Bildungsreferentin zurück: darauf, dass die Stelle über drei Jahre überwiegend vakant gewesen war und es ihr „alle“ zutrauten, dass sie trotz fehlender theologischer oder pädagogischer Ausbildung oder Erfahrungen im Verwaltungsbereich diese Stelle würde ausfüllen können (vgl. S. 2). Ihr selbst gibt das Zutrauen in ihre Kreativität Mut: „Ich hab es mir auch zugetraut, ..., war halt ein kreativer Mensch, ne?“ (ebd.). Frau Schwartz fällt der Berufseinstieg nach den vielen Jahren ehrenamtlicher Erfahrung relativ leicht. 1992 tritt sie ihre Stelle an und macht zunächst reine Jugendarbeit, ein Jahr später kommt die Familienbildungsarbeit hinzu (S. 14).

### Aufgabenbeschreibung und Interpretation

Als Jugend- und Bildungsreferentin arbeitet Frau Schwartz in einem Verbandsreferat mit den Arbeitsschwerpunkten Jugendarbeit sowie Familien- und Erwachsenenbildung.

Ihr Aufgabenspektrum in der Jugendarbeit umfasst die Entwicklung von überörtlichen Angeboten, Gruppenleiterausbildung, Organisation von Großveranstaltungen wie Wallfahrten und Jugendtage, Öffentlichkeitsarbeit auf der Bezirks- und Landkreisebene sowie die bezirkliche außerverbandliche Vertretung der Verbandsjugend im Haupt- und Finanzausschuss (S. 9ff.). Bei den genannten Aufgaben arbeitet sie zum Teil mit den Gruppenleitern der Ortsverbände zusammen. Ihre Aufgaben liegen weniger im Bildungsbereich als in der begleitenden Arbeit der Jugendgruppen vor Ort (S. 12). Diese Unterscheidung meint, dass sie in erster Linie unterstützend tätig ist, indem sie Arbeitshilfen und Hilfen bei der Programmplanung an die Hand gibt, d.h. bei der Themenfindung und Referentensuche berät, damit die Gruppen vor Ort selbst Bildungsangebote durchführen können.

Die Erwachsenenbildungsarbeit des Diözesan-Verbandes findet in Familien- und Mutter-Kind-Kreisen statt, für deren Gründung und Erhalt der Verband zuständig ist. Frau Schwartz ist dort einerseits für die Multiplikatoren Ausbildung zuständig, andererseits unterstützend durch Besuche und Versorgung mit Arbeitshilfen tätig. Nur im Rahmen der öffentlich ausgedruckten Mutter-Kind-Wochen arbeitet Frau Schwartz auch als Kursleiterin, geht sie „direkt in die Basis“ (S. 13). Sie übernimmt hier die Kinderkatechese (religiöse Unterweisung von Kindern im Vorschulalter) und die musisch-kreativen Angebote. Sie ist auch für die Programmplanung dieser Mutter-Kind-Wochen und der Familienbildungswochenenden verantwortlich. Frau Schwartz' Aufgaben liegen neben der inhaltlichen Arbeit in der verwaltungstechnischen Abwicklung der Kurse. Darunter fallen die Buchung von Bildungsstätten und Veranstaltungsräumen, die Abrechnung, das Besorgen von Fahrzeugen, Medien und Materialien (die Frau Schwartz selbst einkaufen muss), Kopierarbeiten, Postgänge und gegebenenfalls das Akquirieren von Sponsoren (vgl. ebd.). Im Einzelfall kann sich die Planung der Mutter-Kind-Wochen auf Programmwerbungsaktivitäten, also auf die Erstellung der Ausschreibungstexte und das Zusammenstellen der relevanten Adressdateien, ausweiten (vgl. S. 14). Das Programm der Familienbildungswochenenden umfasst so unterschiedliche Themen wie Partnerschaft, Religion in der Familie, Fernsehverhalten, Arbeit des Verbandes und Verbandsgeschichte und politische Themen.

Den Mutter-Kind-Bereich hat Frau Schwartz im Laufe ihrer Dienstzeit als ihr „Steckenpferd“ ausgebaut. Sie hat intensiv nach guten Referentinnen und Referenten gesucht. Hauptsächlich arbeitet sie mit einer Stammreferentin zusammen, die für die Familienberatung verantwortlich ist. „Und nach der ersten Mutter-Kind-Woche hab´ ich dann also das Zepter in die Hand genommen und hab´ gesagt: So. So läuft´s nicht mehr, und dann wurde es mein Ding“ (S. 15).

Grundsätzlich wird im Verband davon ausgegangen, dass alle alles machen, d.h. notfalls den Aufgabenbereich eines Kollegen übernehmen können. Dies schließt auch ge-



schäftsführerische Aktivitäten ein, obwohl Frau Schwartz nicht zeichnungsbefugt ist (S. 8).

Frau Schwartz arbeitet auf mehreren Ebenen mit Ehrenamtlichen zusammen. Mit der ehrenamtlichen Diözesan-Leitung führt sie u.a. Fortbildungen und Sponsoring-Aktionen durch (S. 5), und mit den ehrenamtlichen Leitern der örtlichen Verbandsgruppen plant sie überörtliche Angebote (S. 9). Zu Frau Schwartz's Aufgabenbereich gehören inzwischen auch die gestalterischen Arbeiten am Computer für alle Bereiche. Diese beziehen sich auf die Gestaltung von Plakaten und Ausschreibungen und auf die Erstellung des Jahresberichtes (vgl. S. 17). Sie hat diese originär von der Sekretärin zu verantwortenden Aufgaben übernommen, weil sie sehr gute Computerkenntnisse hat. Für ihre eigentliche Arbeit, und als diese bezeichnet Frau Schwartz, „eben inhaltliche Dinge aufzuarbeiten“ (ebd.), hat sie oft zu wenig Zeit.

Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der außerverbandlichen Kontaktpflege zu Amtsinhabern, auf deren Support Frau Schwartz angewiesen ist. Dazu gehören der Priester der Ortsgemeinde, der Dekan und der Bischof. Frau Schwartz hat in den Dekanatsversammlungen, bei Jubiläumsfeierlichkeiten und bestimmten Veranstaltungen anderer Verbände eine Repräsentationspflicht (S. 25).

Auch die finanzielle Absicherung ihrer Arbeit bzw. der Arbeit des Verbandes beansprucht viel Zeit. Frau Schwartz muss angesichts sinkender Zuschüsse des Bundeslandes und des Bistums für die Gruppenleiterausbildung und die Erwachsenenbildung nach zusätzlichen Wegen der Finanzierung suchen.: „... denn es beeinträchtigt natürlich das Arbeitstempo ungemein, wenn ich (den Sponsoren oder den Geldern) hinterherlaufe oder tagelang kalkulieren muss und betteln muss, wie finanzier ich's denn jetzt, was kann ich den Teilnehmern noch an Gebühren zumuten oder (gibt's nicht irgendwo 'n Sponsor), Leute anrufe und da eben sehr viel Zeit drauf verwende“ (S. 37).

### **Themen- und Zielgruppenfindung**

Die Themen- und Zielgruppenfindung wird als Entwicklung bzw. prozesshaft begriffen: als Lernen am Vorbild als Lernen durch Erfahrung und als Lernen im Kontakt.

#### **Lernen am Vorbild:**

Da bei einem anderen Diözesan-Verband die Mutter-Kind-Wochen ausgebucht waren, regte der Präses an, das Angebot zu übernehmen (S. 14).

Die Programme anderer Bildungseinrichtungen werden als thematische Anregung gelesen (S. 16).

#### **Lernen durch Erfahrung:**

Das Konzept und die Themen für die Mutter-Kind-Wochen sind aus der Erfahrung über die Bedürfnisse der Mütter heraus entstanden: „Die Themen finden sich von alleine“ (S. 15). Frau Schwartz bekommt durch die abschließende Feedback-Runde Aufschluss über die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen, die sie in die nächste Programmplanung einbezieht: „Ist 'ne ganz wichtige Quelle, um Ideen und Anregungen für's nächste Mal auch zu finden“ (ebd.).

#### **Lernen im Kontakt:**

Teilnehmerorientierung ist für Frau Schwartz ein wichtiges Planungskriterium: „Wer als Erwachsenenbildner nur Erwachsenenbildung vom Schreibtisch aus betreibt, liegt, denk ich, mit der Zeit ganz schnell daneben“ (S. 32). Es gilt, den Menschen „auf's Maul, auf die Finger“ (S. 33) zu schauen. Es sollen die „wahren“ Bedürfnisse (S. 32) der potentiellen Teilnehmer vor Ort eruiert und in der Erwachsenen- und Jugendbildung umgesetzt werden. Der Kontakt zu den Teilnehmern ist in der Verbandsarbeit leicht zu realisieren, da es sich bei der Zielgruppe um die Verbandsmitglieder handelt (einzige Ausnahme sind die Mutter-Kind-Wochen, die öffentlich ausgeschrieben werden) und Frau Schwartz in einem regelmäßigen Austausch mit ihren Referenten, ihren „Basisleuten“ (S. 34) steht: „Ganz wichtig ist es, aus seinem Büro herauszugehen und mit den Menschen draußen zu sprechen, wo die Bedürfnisse liegen. Also immer wieder Basisforschung und Basiskontakt“ (S. 32). An anderer Stelle spricht sie von „Anforderungen“ und „Erfordernissen“ (S. 33). Die Begriffe sind wörtlich zu nehmen: Frau Schwartz berichtet davon, dass sie neben dem Austausch mit den Referenten selbst in die Gruppen und Verbandsfamilien hineingeht, um in Erfahrung zu bringen, wie dort gearbeitet wird und welche Bildungs- oder Unterstützungsbedarfe bestehen.

In der Betonung des Orts- und Gruppenbezugs drückt sich implizit die Überzeugung aus, dass allgemeine Trends, die sich u.a. an den Bestsellertischen der Buchhandlungen sowie in Zeitungs- und Fernsehberichten ablesen lassen, für Programmplanung zu wenig konkret sind.

Eine weitere Informationsquelle, um über Trends auf dem Laufenden zu sein, sind Zeitschriften (z.B. die „Bravo“), die von Jugendlichen gelesen werden.

#### **ReferentInnenauswahl**

Die ReferentInnen werden anhand fachlicher Kriterien ausgewählt, wobei für Frau Schwartz außerdem entscheidend ist, dass ihre Arbeit aus „der christlichen Basis“ hervorgeht (S. 18). Sie kommen entweder aus den eigenen Verbandsreihen, oder Frau Schwartz hat sie bei einer Veranstaltung als Referent oder Referentin erlebt und wirbt sie für eigene Kurse an. Im Jugendbereich arbeiten in der Hauptsache Verbandsmitglieder. Die fachlich kompetenten ReferentInnen aus dem Verband arbeiten zumeist ehrenamtlich. Eine Rekrutierung von ReferentInnen, zu denen keine Verbindung besteht, wird abgelehnt: „Und es werden keine- nicht blindlings irgendwelche fremden Leute eingeflogen, von denen man net viel weiß“ (S. 19). Insgesamt machen die Aussagen deutlich, dass ReferentInnen als Träger der Verbandsphilosophie gelten und ihre Auswahl mit großer Sorgfalt erfolgt.

#### **TeilnehmerInnenvorstellung**

Über die TeilnehmerInnen ist aufgrund der Tatsache, dass es sich hauptsächlich um die eigenen Verbandsmitglieder handelt, relativ viel bekannt. Zum Beispiel das Bildungsniveau (s.u.) und die politische Einstellung: „... im Bundestag sitzen um die fünfundzwanzig Verbandsmitglieder, vierundzwanzig davon sind CDU, und einer davon SPD. ... man sagt dem Verband sehr stark nach, dass wir sehr den C-Parteien zugetan sind,

was bei der Jugend nicht ganz der Fall ist“ (S. 26, Betonung im Original). Die jugendlichen Mitglieder tendieren zu den Grünen (vgl. S. 27).

Bekannt ist auch, dass sich viele Verbandsmitglieder politisch engagieren, indem sie bspw. für das Bürgermeisteramt kandidieren. Dazu zitiert die Pädagogin ein Mitglied aus ihrer Verbands-Familie: „... er sagt immer so: Ort 1 ist das Mistbeet für den Landkreis, daraus sind schon viele, viel Leute entsprungen, die sich dann auf die kommunalpolitische Ebene begeben haben“ (ebd.). Die Vorsitzenden der Verbandsfamilien sind „Menschen von der Basis, zum Teil (nur) Handwerker, keine studierten Leute“ (S. 24).

Die Veranstaltungen auf Diözesan-Ebene werden von Teilnehmern besucht, die ein höheres Bildungsniveau haben. Von den Veranstaltungen auf Ortsebene soll sich „auch die Hausfrau mit Hauptschulabschluss, die seit Jahren nicht mehr im Beruf steht“ (S. 34) angesprochen fühlen. Hier tritt das gemeinschaftsbildende Zielkriterium der Bildungsarbeit (vgl. Kap. 4 u. 5) in den Mittelpunkt:

„... und das ist ganz wichtig, dass man so 'ne Gesellschaft auch zusammenkriegt, dass jeder den Eindruck hat, alle sind wichtig“ (ebd.). Für sozial schwache und kinderreiche Familien gibt es eine Ermäßigung. Als Gegenhorizont dient Frau Schwartz eine Bildungseinrichtung, die eine homogene, bildungsnahe Klientel bedient. Hier scheint ein Spezifikum des Verbandes zu liegen. Es liegt nicht im thematischen, sondern im Adressatenbereich und macht sich an den gemeinschaftsorientierten Bildungsvorstellungen fest. Denn über die Inhalte hinaus soll soziales Lernen vermittelt und (eben auch durch die Zusammensetzung der Teilnehmer) ermöglicht werden.

### **Institutionsbeschreibung**

Frau Schwartz identifiziert sich mit dem Verband und dem Verbandsgedanken, „voll und ganz“, wie sie betont (S. 30). Der Verbandsgründer habe in seiner Zeit vorausschauend und innovativ gedacht und gearbeitet. Seine konzeptionellen Gedanken stellen die Basis auch ihres Denkens und Grundsatzes der Bildungsarbeit dar: Der Fokus der Verbandsarbeit ist der Anspruch, Menschen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben: „Das ist so- na, so meine Grundhaltung eben auch“ (S. 5). Frau Schwartz stellt als Prämissen des Verbandes („Säulen“ wie sie sagt) vor: Bildung, Aktion und Gemeinschaft (S. 3). Bildung ist diesen Prämissen zufolge immer eingebunden in die Erfahrung von Gemeinschaft – einmal per se, da Bildungsarbeit immer in schon bestehenden Gruppen stattfindet (z.B. in Verbandsfamilien, Mutter-Kind-Kreisen oder unter Jugendgruppen-Leitern), in denen bereits eine persönliche Basis zwischen den Mitgliedern besteht, zum anderen dem (Bildungs-)Ziel nach: Die jungen Menschen und Familien sollen in den Kursen Gemeinschaft mit anderen finden (S. 2), und sie brauchen den „Schutzraum der Verbands-Familie“ (S. 22), um Spaß am Lernen zu haben. Zwischen Bildung und Aktion, d.h. dem Engagement und der Verantwortung für andere, wird ein enger Zusammenhang unterstellt; man könne und solle die Erkenntnisse in Aktionen für andere zum Ausdruck bringen (vgl. S. 2).

In diesem Kontext ist auch die Affinität zwischen Verbands- und politischem Engagement erwähnenswert, die Frau Schwartz sieht. Die Schnittstelle liegt in der Motivation, etwas für andere tun zu wollen: „Da sind viele, die dann einfach aktiv

werden, die dann nicht nur beim Verband bleiben, sondern sagen: Jetzt will ich auch für meine Gemeinde, für meine Kommune was tun, und dann eben in den Gremien nach oben wachsen“ (S. 26f.). Aus der Verbandsjugend werden viele Mitglieder politisch aktiv. Der Vorsitzende des Verbandes bspw. ist der Bürgermeister des Ortes. Dem Verband wird insgesamt eine Nähe zu den christlichen Parteien nachgesagt.

Neben den Verbandssäulen oder -prämissen des katholischen Sozialverbandes gibt es für den Verband typische Verbandsriten wie das Banner-Tragen, den Verbandsgruß, das Verbandslied und die Nadel am Revers (vgl. S. 4). Ferner gibt es zwei Verbands-Gedenktage: den Todestag und den Tag der Seligsprechung des Verbandsgründers (im Jahre 1991). Darüber hinaus gibt es einen Gebetstag der Verbandsfamilien, der meistens mit einer Bildungsveranstaltung verbunden ist (vgl. S. 28).

Die Pädagogin interpretiert die inhaltliche Arbeit ihres Diözesan-Verbandes nicht als verbands-, sondern als personentypisch. Sie führt sie auf das persönliche Engagement und die Überzeugung der Mitarbeiter zurück: die Dritte-Welt-Arbeit eines Kollegen und ihre Mutter-Kind-Arbeit: „... es ist mein Ding, und ich bringe neue Sachen voran, sammle Ideen und (...?). Und da kann man einfach nicht einsortieren: das ist jetzt typisch Verband“ (ebd.).

Die Mutter-Kind-Arbeit kann aber aus der Beobachterposition als Verbands-Strategie interpretiert werden, da aus ihr die zukünftigen Jugendleiter hervorgehen sollen: „... denn mit Vater-Kind, Mutter-Kind, da (fangen wir) sowieso an, und dann eigentlich ist- kommt zuerst die Familie und dann kommt Jugendarbeit. Nicht umgekehrt“ (S. 29; Betonung im Original). An anderer Stelle drückt sich die perspektivische Gesamtschau wie folgt aus: „Das (die Mutter-Kind-Wochen, C.G.) ist vor allen Dingen auch 'ne Perspektive dieses Verbandes, auch um den Verband lebensfähig zu (er)halten. Wir können nicht aus dem hohlen Bauch heraus irgendwo in der Pampa Jugendarbeit aufbauen. Wenn die- keine jungen Menschen da sind, die irgendwo (ihre Jugend) im Verband erlebt haben. ... Wir machen immer wieder die Erfahrung: die meisten Gruppenleiter, die wir haben vor Ort, stammen aus einer Familie, wo der Vater oder die Eltern in irgend einer Weise beim Verband aktiv waren“ (S. 16). Diese Zitate belegen die Wichtigkeit, die der Verband der Mutter- oder Vater-Kind-Arbeit zumisst. Zum anderen machen sie deutlich, dass es dem Verband ein Anliegen ist, die Arbeit mit Menschen durchzuführen, die im Verband ‚groß geworden‘ sind.

Während es, wie gezeigt wurde, keine Aussagen zu verbandstypischen Angeboten gibt, findet sich im Interviewtext eine Negativ-Abgrenzung: Veranstaltungen, die Homosexualität thematisieren, dürfen nicht angeboten werden: „Also tabu ist hier im Bis-tum die ganze äh Schwulenthematik, Homosexualität; und wenn das zur Sprache kommt, dann nur am Rande; ...“ (S. 35).

## Organisation

Der von Frau Schwartz so bezeichnete „katholische Sozialverband“, ist folgendermaßen organisiert:

- Bundesverband
- Regionalverband (länderübergreifend)
- Landesverband
- Diözesan-Verband (Arbeitsstelle der Pädagogin; er schließt alle Verbands-Familien in der Diözese Ort 2 zusammen)
- Bezirksverband (d. i. der Zusammenschluss von 10 bis 20 Verbands-Familien)
- Verbands-Familie (geleitet von einem Elternteil, meistens dem Vater).

Den Verbandsebenen sind die folgenden **Funktionen** und **Gremien** zugeordnet:

**Bundeskonferenz:** Sie findet zweimal jährlich statt, und Frau Schwartz als Hauptamtliche ist dort meistens vertreten, obwohl sie weder Antrags- noch Stimmrecht hat (vgl. S. 11).

**Konferenz auf Landesebene:** Sie findet ebenfalls zweimal im Jahr statt, außerdem führt man auf der Ebene unregelmäßig gemeinsame Aktionen durch: „Es ist keine große, verbindliche Ebene“ (ebd.).

**Diözesan-Konferenz der Verbandsjugend:** In der Diözesan-Konferenz, die einmal jährlich stattfindet, sind alle Gruppenleiter, die Vorstand in den Ortsgruppen sind, vertreten. Auf dieser Konferenz wird die ehrenamtliche Diözesan-Leitung gewählt. Es ist möglich, dass Frau Schwartz als Hauptamtliche von ihrer Diözesan-Leitung in diese Konferenz delegiert wird und dann dort auch ein Stimmrecht hat (vgl. ebd.).

Der **Vorstand des Verbandes** (d.i. die Verbandsspitze) setzt sich aus einem ersten und einem zweiten Vorsitzenden sowie einem Geistlichen zusammen und wird alle vier Jahre neu gewählt. Die Verbandsspitze vertritt den Diözesan-Vorstand gegenüber dem Bistum (S. 20).

Im **Vereins-Vorstand** sind neben der Verbandsspitze die Regionalvertreter der vier Regionen und der Geschäftsführer vertreten.

**Oberstes beschlussfassendes Gremium ist die Diözesan-Versammlung**, die alle zwei Jahre tagt. Dort werden die Vorsitzenden und ehrenamtlichen Beauftragten gewählt, Satzungen und verbandliche Entscheidungen getroffen, Finanzberichte und andere Dinge beraten sowie Rechenschaft abgelegt (vgl. S. 21).

Der **Diözesan-Vorstand** setzt sich aus den ehrenamtlichen Sachbereichsleitern der folgenden Sachbereiche zusammen (vgl. S. 19):

- Freizeitkultur (ein Beauftragter)
- Freizeitpolitik (ein Beauftragter)
- Freizeitentwicklung

- Mitgestaltung in der Kirche
- Gesellschaftspolitik und Gesellschaft im Wandel
- Ehe und Familie
- Jugendarbeit (Diözesan-Leitung der Verbandsjugend)
- Entwicklungshilfe und entwicklungspolitische Zusammenarbeit
- Geschäftsführer.

Die Diözesan-Leitung ist mit vier ehrenamtlichen Stellen zu besetzen (vgl. S. 6), mit welchen Frau Schwartz Fortbildungsveranstaltungen im Jugendbildungsbereich durchführt (vgl. S. 5).

Der Diözesan-Vorstand beschließt den inhaltlichen Weg des Verbandes.

Der Verband finanziert sich über Verbandsmittel und Mitgliedsbeiträge zu circa 25% selbst, wovon allerdings ein Teil an den Gesamtverband und den Internationalen Verband abgeführt werden muss, so dass noch ein Viertel der eigenerwirtschafteten Mittel dem Diözesan-Verband zur Verfügung steht. Die anderen Haushaltsmittel sind Bistums- und Landesmittel in Form von Zuschüssen aufgrund des Erwachsenenbildungs- und des Jugendbildungsförderungs-Gesetzes. Der Verband ist in allem finanziell vom Bistum abhängig, vor allem hinsichtlich der Personalkosten (vgl. S. 20f.). Das Bistum hat bei der Einstellung von neuen MitarbeiterInnen ein Mitspracherecht, obwohl der Einstellungsträger der Verband ist. Das zur Verfügung stehende Geld reicht jedoch offensichtlich nicht aus: „Und dann, na, große Sorge macht mir eben die Finanzierung dieser Arbeit, denn es beeinträchtigt das Arbeitstempo natürlich ungemein, wenn ich (den Sponsoren oder den Geldern) hinterherlaufe oder tagelang kalkulieren muss, ..., was kann ich den Teilnehmern noch an Gebühren zumuten ...“ (S. 37; vgl. dazu auch Kap. 2.3). Der finanzielle Engpass ergibt sich aus dem Anstieg der Tagessätze in den Bildungshäusern bei sinkenden Landes- und Bistumszuschüssen pro Teilnehmer.

## Bildungsverständnis

Frau Schwartz hat ein teilnehmerorientiertes Bildungsverständnis, das einen christlichen Hintergrund hat. Der (katholische) Glauben ist für sie die „Basis des menschlichen Zusammenlebens“ (S. 2); aus ihm sowie aus dem Verbandsgedanken bezieht sie ihre Orientierungen für die Jugend- und Erwachsenenbildung. Nicht die Vermittlung von Sachwissen steht dabei im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsbildung (S. 30) und das Erlernen sozialer Fähigkeiten. Bildung beinhaltet Wertevermittlung, die zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung befähigen soll, und ist vor allem und zuvörderst „praktische Lebenshilfe“ (S. 21). Die Seminarinhalte sollen für das eigene Leben in Dienst genommen werden können und immer auf dieses bezogen sein, indem sie problemlösungsorientiert angelegt sind: „Ich möchte Menschen auch Hilfen an die Hand geben, ihr Leben in der jetzigen Gesellschaft zu bewältigen: ... wie bewältige ich meine berufliche Situation, wie komm ich mit Gesellschaft und Familie klar, wie übernehme ich Verantwortung in der Gesellschaft, ohne daran auch selbst zu scheitern“ (ebd.). Lernen ist „selbstbestimmtes Lernen“ (S. 24), wenn es zum eigenen Leben ei-

nen Bezug hat, wenn dem einzelnen deutlich ist, wofür er lernt. An anderer Stelle fasst Frau Schwartz das Bildungsziel in dem Anliegen zusammen, die Jugendlichen „fit for life“ (S. 23) zu machen. Wie aber sollen „Persönlichkeitsbildung“, „Lebenshilfe“ und „fit for life“-Werden pädagogisch realisiert werden? Dafür legt Frau Schwartz die Kurse selbstreflexiv (d.i. auf Selbsterkenntnis hin orientiert) und mit einem starken Akzent auf Gruppenerfahrung an. „Sich selbst darüber im Klaren zu werden, wer bin ich eigentlich, was bin ich eigentlich für 'ne Person, ich will jetzt Gruppenleiter werden – warum will ich das werden? Und will ich es wirklich?“ (S. 23). Die Gemeinschaft in der Gruppe wird an sich als persönlichkeitsbildend, als Lernfeld für so vieles begriffen: für Teamfähigkeit, einen guten Umgang miteinander und faire Auseinandersetzung (vgl. u.a. S. 23).

Lebenshilfe hat aber darüber hinaus vor allem zur Voraussetzung, dass das Bildungsangebot die Bedürfnisse und Bedarfe trifft, die vor Ort jeweils da sind. Weil Lebenshilfe den Kern der verbandlichen Bildungsarbeit ausmacht, finden sich zur Notwendigkeit des Lebenswelt-Bezugs die unterschiedlichsten Formulierungen, aus denen im folgenden beispielhaft drei zitiert werden sollen: „Und eben ähm erstmal: was wollt ihr überhaupt. Was braucht ihr vor Ort, denn jede Verbands-Familie ist anders, jede (Familie) hat andere Probleme und Strukturen“ (S. 24); „Es wird einfach nach den Anforderungen unserer Mitglieder und den Anforderungen unserer Gesellschaft und Umgebung gehandelt. Wir handeln aktuell“ (S. 27) und „Ganz wichtig, die wahren Bedürfnisse der Menschen vor Ort zu eruieren und sie in die Erwachsenenbildung umzusetzen“ (S. 32). Das Kursangebot ist also konkret auf die Bedürfnisse der jeweiligen Verbandsfamilie oder Jugendgruppe zugeschnitten und wird von den Mitgliedern mitentschieden. Diese Mitbestimmung wird basisdemokratisch gestaltet. Jedes Gruppenmitglied soll mit dem Thema und seiner Anlage einverstanden sein: „Zum Beispiel bei der Themenfindung für 'n Projekt ... wird das anhand der Projektmethode ausgetestet. Und da sitzen wir manchmal bis morgens vier Uhr, bis wir das (Thema fest) haben. Die Leute sind fertig, die sind am Ende mit der Welt. Aber es wird nicht locker gelassen. Ist da jetzt jeder mit zufrieden, findet sich jeder in diesem Projekt wohl, ist es tragfähig für jeden einzelnen bis ins Letzte. Nee, es gefällt mir net, sagt dann irgendeiner, der wird dann fast gesteinigt von den anderen. Aber es ist 'n Lernfeld“ (ebd.).

Die Verbands- oder Gruppenarbeit ist, so wird an späterer Stelle deutlich, ein „Lernfeld“ für die kommunalpolitische Arbeit.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des organisierten Lernprozesses ist das Gemeinschaftserleben, das Lernen findet im „Schutzraum“ (S. 22) der Verbandsfamilie statt. Diesem persönlichen, vertrauten Rahmen wird die Anonymität eines Volkshochschulkurses gegenübergestellt: „Ja, und dann läuft das auch. Weil (wir) auch ä-hmhm 'ne persönliche m- Basis miteinander haben“ (ebd.).

## 8. Zusammenfassung: Programmplanung und Management

Wiltrud Gieseke

Das zentrale Handlungsfeld hauptberuflich tätiger Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ist die Programmplanung. Es ist das pädagogische Handlungsfeld, das mit schulischen Lernstrukturen nicht vergleichbar und deshalb im erziehungswissenschaftlichen Konzept wenig bekannt ist und keine Beachtung gefunden hat. Es ist makrodidaktisches, planerisches Handeln, aber es hört dort noch nicht auf, wo die klassische Lehr-/Lernarbeit beginnt. Begleitungs-, Betreuungs- und Evaluationsaufgaben gehören weiterhin dazu und führen wieder zu erneutem Planen zurück. Programmplanungshandeln ist in einen permanenten Kreislauf der Erneuerung und Veränderung eingebunden. Es verweist in der Art des Erschließens der Inhalte mehr auf die Formen von Lehre an Hochschulen. Es ist dabei aber nicht auf Forschungsergebnisse fokussiert, sondern auf alltagspraktische Relevanz, auf Bedarfe und Bedürfnisse im beruflichen, privaten, familiären und öffentlichen Bereich.

Hinzukommt bei einer geringeren Anzahl hauptberuflicher MitarbeiterInnen die Übernahme von Managementaufgaben durch das disponierend tätige MitarbeiterTeam. Mit einer exemplarischen Analyse werden systematisch vier Sichtweisen auf die Programmplanung in der kirchlichen Erwachsenenbildung vorgenommen:

1. eine exemplarische Analyse der Programme von 6 Institutionen aus zwei Jahren;
2. eine Arbeitsplatzanalyse bei drei pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in vier Institutionen;
3. die Videoanalyse mehrerer Mitschnitte aus verschiedenen Workshops des Projektes „Berufseinführung für hauptberufliche Mitarbeiter“ zum Thema Programmplanungshandeln und Management;
4. eine Theorieanalyse zur Programmplanung.

### 8.1 Spielräume und Prämissen des Programmplanungshandelns

Die exemplarische Programmanalyse belegt eine seit 10 Jahren steigende Nachfrage nach Kursen in der Erwachsenenbildung. Die Angebotsvielfalt hat zugenommen. Andererseits wird deutlich, wie unterschiedlich die Programmprofile sind bei gleichzeitig ähnlichen Tendenzen in der Fachentwicklung. Insgesamt werden in Institutionen unter kirchlicher Trägerschaft mehr Angebote nach klassischer Fachsystematik angeboten als in Institutionen mit anderer Trägerschaft. Interdisziplinär angelegte Programmprofile mit problemorientierten Themenankündigungen haben noch nicht die Verbreitung wie bei den Volkshochschulen. Diese Entwicklungen werden hier aber bereits als zu alltagswissensorientiert kritisiert. Man

könnte also sagen, dass im Planungshandeln kirchlicher Erwachsenenbildung bestimmte Entwicklungen, die sich als Fehlentwicklungen herausstellten, vermieden werden könnten. Was aber für alle Institutionen als durchgängiger Trend auszumachen ist, sind kürzere halb- oder ganztägige Angebote, Vorträge werden seltener oder sind nicht mehr bezahlbar. D.h., die Angleichung z.B. zwischen Volkshochschulen und kirchlichen Trägern liegt, was die beliebtesten Veranstaltungsformen betrifft, in den Ein- oder Zwei-Tages-Kursen, wobei die Volkshochschulen von den Wochen- und Semesterangeboten herkommen, während bei den kirchlichen Trägern der Trend eher vom Vortrag zur Tagesveranstaltung geht. Entsprechend unterschiedlich werden die gleichen Entwicklungen im Nachfrageverhalten interpretiert.

Bei allen Ähnlichkeiten in der Themenentwicklung in den Programmen gibt es doch große Differenzen in den Profilen. Dies mag auf regionale und institutionelle Besonderheiten zurückgehen, verweist aber gleichzeitig auf Planungs- und Entwicklungsspielräume zur modernen Profilbildung im institutionellen Kontextverbund der Weiterbildung. Es gibt also trägerübergreifende Trends bei der Nachfrage nach bestimmten Themen; trotzdem sind bei der Planung die Entscheidungsspielräume der Erwachsenenpädagogen größer als allgemein unterstellt. Als thematische Veränderungen lassen sich benennen: die Erhöhung der Angebote, die auf Selbstsorge und -vorsorge angelegt sind im ganzheitlichen Sinne wie Bewegung, Körpererfahrung, Entspannung, Meditation, gesunde Ernährung, Prävention. Bei den religiösen Themen ist ein Absinken der Angebote zu verzeichnen. Dafür hat es eine thematische Erhöhung der Angebote für Identität, Selbsterfahrung/Beziehungsfragen gegeben. Persönliche und gesellschaftliche Fragen werden zunehmend unter der Perspektive der eigenen Existenzabsicherung betrachtet. Es wird thematisch auf Fragen der individuellen Verortung in der Gesellschaft reagiert. Dieses zeigt sich in der Besetzung der Themen Alltags-Sozio-Kultur. Es gibt Ansätze in der politischen Bildung, das Geschlechterverhältnis unter dem Gleichberechtigungsaspekt zu behandeln.

Sieht man sich die Fächerentwicklung im Angebot an, dann scheint die Annahme der Angebote im Bereich Theologie/Philosophie rückläufig zu sein. Dagegen gibt es eine fast 14%ige Steigung der Angebote in Pädagogik/Psychologie. Beide thematischen Schwerpunkte setzen aber auch auf Sinnstiftung in der Gemeinschaft. Schaut man sich aber die einzelnen Bildungsstätten im einzelnen an, dann kann man hinter einem vermeintlich gleichen Trend ganz unterschiedliche institutionelle Profile realisieren.

Für die Berufseinführung von Erwachsenenpädagogen sind damit zeitgeschichtliche Entwicklungstendenzen der Programmstrukturen von hohem Interesse, ebenso Planungsinstrumente, aber auch der Zusammenhang zwischen institutioneller Profilbildung und fachbereichsspezifischer Planung der Angebote.

## 8.2 Arbeitsplatzanalyse von Erwachsenenpädagogen

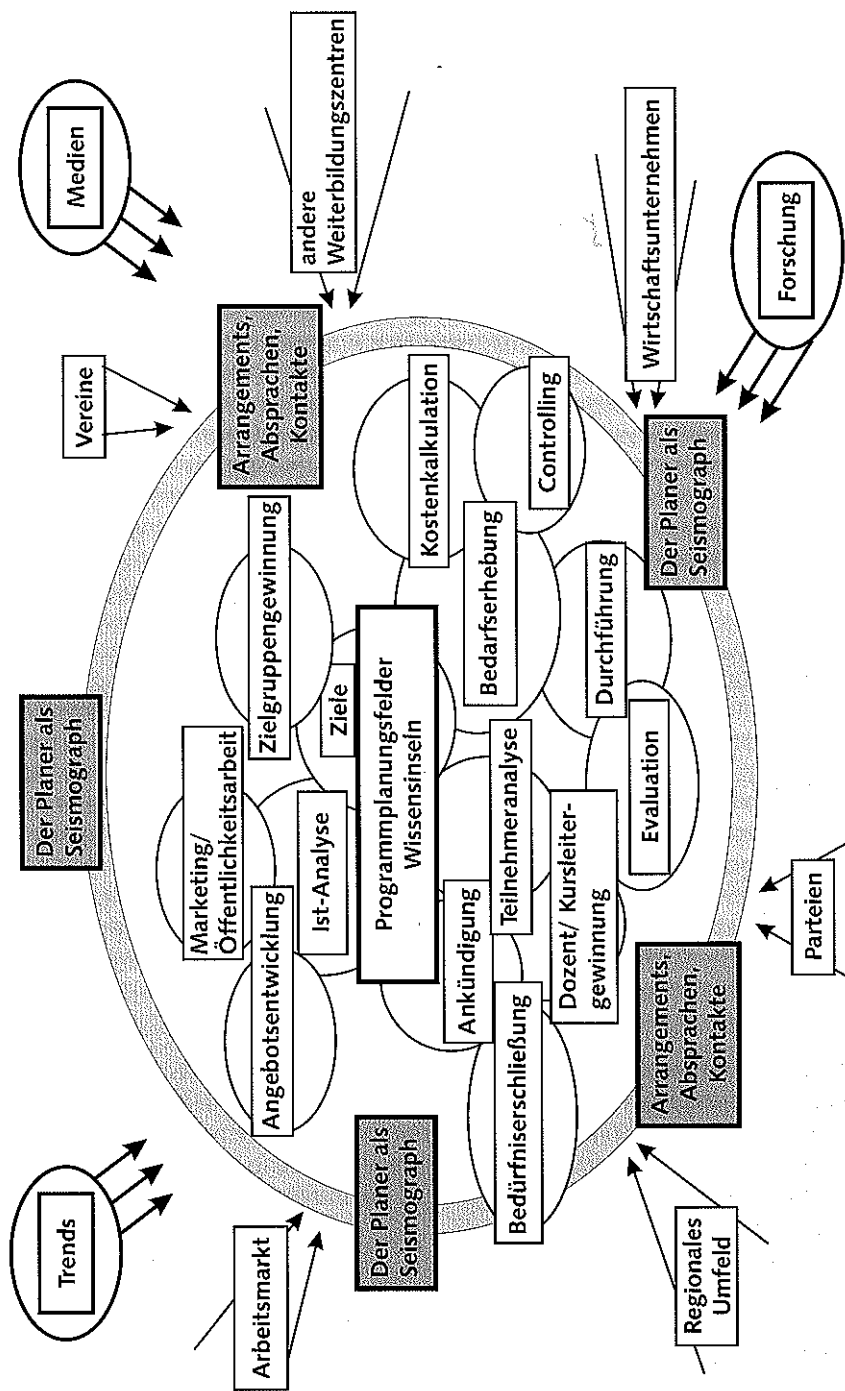
Die hauptberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigen sich an vorderster Stelle mit Planungshandeln und mit der Realisierung des Programms. Dabei werden diese Arbeiten nicht als organisatorische Tätigkeit begriffen, sondern als immanenter Anteil der pädagogischen Aufgabe. „Managen“ wird nicht im Sinne von Leiten verstanden, sondern als Planen des pädagogischen Angebots. In der Alltäglichkeit verschwimmen die Begriffe.

Das Planen eines Programms muss man sich nun nicht als die Strukturierung eines Curriculums als Schreibtischtätigkeit vorstellen, wo Lehr- und Lernziele nach einem deduktiven Muster den Prozess steuern, oder als ein Konzept, das über regionale Defizitanalysen zu einem bestimmten Angebotsprofil kommt. Planung, um Angebote, Projekte, Treffen, abschlussbezogene Qualifizierungskurse u.ä. zu realisieren, findet über *Angleichungshandeln* statt. Kommunikative Vernetzungen in der Stadt, in der Region, mit anderen Institutionen oder Personen, mit Qualifikationsträgern, verbandsinternen Ansprechpartnern, politischen oder gesellschaftlichen Instanzen, einer Vielzahl an Dozentinnen und Dozenten lassen das Angebot in der je spezifischen Ausprägung entstehen. Dabei führen nicht alle Kontakte zu unmittelbaren Angeboten oder Ideen, viele fügen sich erst unter bestimmten Bedingungen zu einem programmrelevanten Abstimmungsprozess zusammen, so dass eine gemeinsame Bildungsidee geboren wird. Dieses Planen ohne feststehendes Konzept kann man *sukzessives Planungshandeln* nennen. Durch dieses Planungshandeln ist das Programm ein vernetztes Gewebe mit breit verstreuten Ankerpunkten in der Region.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verstehen sich zwar als pädagogische Professionals, sie haben aber gleichzeitig eine hohe Kirchenbindung, die sich auch bildungstheoretisch entfaltet, ohne sich gegen andere gesellschaftliche oder bildungstheoretische Entwürfe zu stellen.

Planungsabläufe müssen als Folge dieses Ergebnisses als vielfältig sich verknüpfende Wege betrachtet werden. Die erwachsenenpädagogischen Wissensanteile für Teilvorgänge des Planens – wie Bedarfserhebungen, Teilnehmer-Analyse, Evaluation und andere Aspekte – werden in unterschiedlichen Kombinationen angebotsspezifisch eingesetzt. Im Angleichungshandeln werden also verschiedene Wissensinseln situationspezifisch genutzt, um das eigene Vorgehen zu optimieren (siehe nachfolgendes Schema: Gieseke 1999b, S. 220).

Skizze zum vernetzten Planungshandeln:



### 8.3 Videoanalyse: Programmplanungshandeln und Management

Die Video-Sequenz aus einem Berufseinführungskurs zeigt auf der Ebene der Vermittlung des Diskurses und der Aneignung mehrere Managementkreisläufe und andere die Planungsprozesse verobjektivierende Instrumente. Besonderen Wert legte der Dozent darauf, dass jedes Planungshandeln als Managementhandeln mit der Zielformulierung zu beginnen habe. Hieran entwickelt sich die verdeckt gegenläufig sich ausarbeitende Lernsituation. Jeweils abwechselnd bestimmen die Teilnehmer oder der Dozent den Lernverlauf. Einige Teilnehmerinnen und der Co-Dozent übernehmen dabei eine brückenbildende Funktion. Dabei stellt sich heraus, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen deduktive Konzepte nicht als adäquate Theorien ihres Handelns begreifen, sie sprechen eher von vielen Gleichzeitigkeiten. Dabei geht es ihnen nicht um eine erfahrungsorientierte Erarbeitung ihres Planungshandelns, wohl aber um das Verstanden-Werden-Wollen, also um gegenstands- d.h. handlungsadäquate Planungsinstrumente. Analytisch betrachtet erscheint das Thema unterkomplex behandelt zu sein. Aber auch wenn die eingebrachten betriebswirtschaftlichen Modelle in diesem Sinne zu kurz greifen, werden sie von den TeilnehmerInnen nach und nach doch akzeptiert, und beginnen, das Denken zu strukturieren. Nachdrückliches Insistieren zieht also auch Konsequenzen nach sich.

Wenn man auch nicht unbedingt erfahrungsorientiert arbeiten möchte, so dienen doch die Erfahrungen zur Beurteilung der angebotenen Modelle. Bei unterkomplexer Problembearbeitung erscheint Programmplanung als ein funktionales Ablaufmodell, das keine historische, keine soziale, keine reflexiv-analytische Dimension hat und sich nicht bildungstheoretisch begründen muss. Es scheint sich nur aus der Perspektive der Entscheidungsoptimierung legitimieren zu müssen. Der Widerstand der Teilnehmer gegen ein funktionalistisches Modell ist doppelt begründet: Zum einen erklären diese Theorien die pädagogischen Handlungsanforderungen in diesem Feld nicht adäquat. Dieses wird breit angemerkt, ohne dass ausreichend kritisiert wird, dass es diese makrodidaktischen Systeme nicht in entwickelter differenzierter Form gibt. Zum anderen aber verweist die Bearbeitung der vorliegenden Modelle auch darauf, dass bei den Erwachsenenpädagogen ein Ausweichverhalten zu beobachten ist, welches anzeigt, dass Ziele ungern für die kirchliche Erwachsenenbildung explizit formuliert werden. An diesem Weiterbildungsverhalten werden spezifische institutionelle Bedingungen zwischen Trägerkonstellationen und pädagogischer Handlungsautonomie u.a. deutlich. In pädagogischen Planungskontexten werden also die Bedingungen der Einbindungen unter Trägerkonstellationen ebenso Gegenstand der Behandlung. Es werden keine Instrumente jenseits ihrer institutionellen trägerspezifischen Kontexte genutzt. Es kann deshalb vor diesem Hintergrund nachvollziehbar werden, dass sehr vorsichtig mit der expliziten Formulierung von Zielen umgegangen wird. Dieses kann u.a. auch dazu führen, dass kaum noch über übergreifende oder Ziele auf mittlerer Ebene nachgedacht wird.

## 8.4 Aspekte zur Theorie des Programmplanungshandelns

Wenn angebotene Theorien, hier zum Programmplanungshandeln, nicht mit dem Selbstverständnis und dem eigenen Urteilsvermögen korrespondieren, dann treten Dissonanzen auf, die zur geringeren Selbstakzeptanz führen können oder evtl. zur Wissenschaftsfeindlichkeit ausschlagen. Im ersten Fall erscheint das eigene Urteilsvermögen getrübt, im zweiten Fall erhofft man von den Wissenschaften nur noch begrenzte Erkenntnis. Letztlich kommt eine solche Erfahrung nicht den Individuen, aber auch nicht der Praxis zugute.

Ein Ausdruck unterkomplexer Gegenstandsbearbeitung ist das Blockieren, man bleibt im Widerlegungsdiskurs und versucht, dem Dozenten zu erklären, wie Programmplanungshandeln wirklich funktioniert. Der Dozent wird so mehr über Planungshandeln lernen und bekommt auch eine Idee, wie man besser moderiert. Aber am Ende steht doch der Adaptionsprozess der aufgenötigten anderen Sichten. Durch flexibles Eingehen auf komplexe Wissensstrukturen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen können manche Umwege vermieden werden. Interessant ist, dass sich der Widerstand besonders beim Thema „Ziele formulieren“ festsetzt, also dort, wo es um eigene Optionen, um Optionen der Institution, d.h. um spezielle oder um institutionelle Profilbildung geht. Eigene, nach außen gerichtete Optionssetzung ist gefragt. Darin liegen aber bei einem vernetzten Planungshandeln, das sich als Angleichungshandeln realisiert, das besondere Problem und die besondere Herausforderung. Sich an anderen zu orientieren und sich trotzdem von eigenen Prioritäten leiten zu lassen, die Fäden zusammenzuhalten und dennoch abstimmungsfähig zu bleiben, darin liegen die besonderen Herausforderungen des Programmplanungshandelns in Erwachsenenbildungsinstitutionen. Auch wird bei der Planung der Angebote für das Programm nicht auf alle ‚Wissensinseln‘ zurückgegriffen. Nur jeweils einzelne Aspekte erhalten besondere Aufmerksamkeit. Darüber entscheidet das vorhandene pädagogische Wissen der Professionellen (siehe Skizze zum vernetzten Planungshandeln S. 330 in diesem Band).

An der Programmanalyse wird die eigene Gestaltungsanforderung, es werden aber auch die Möglichkeiten sichtbar. Die Arbeitsplatzanalyse zeigt die Abstimmungsprozesse, die dabei notwendig sind, und in dem Kurs wird sichtbar, dass die Herstellung einer Balance zwischen dem Sich-Einlassen auf das Umfeld und dem Setzen eigener Optionen erarbeitet werden und sich auch in einer Theorie des Programmplanungshandelns wiederfinden muss. Die Eckpunkte einer solchen Theorie sind damit aufgezeigt. Programmplanungshandeln ist dann eine Tätigkeit, die die Bildungsbedarfe aus dem Umfeld erschließt und transformiert. Sie wirkt als Angleichungshandeln, als ein Seismograph für Bildungsbedarfe. Um dieses leisten zu können, benötigen die pädagogischen MitarbeiterInnen neben einer differenzierten, nicht-funktionalistischen Planungstheorie eine Deutungs- und Erschließungskompetenz und gleichzeitig die Fähigkeit, Konzeptionen zu entwickeln und Instrumente zu deren Umsetzung und Platzierung zu handhaben. Als Anforderungsprofil wird also sichtbar: ein zielorientiertes, auf Profilbildung hin ausgerichtetes Verhalten in einer vernetzten Planungsrealität, wo zielorientiertes Handeln als Entscheidungshandeln vermeintlich zurücktritt und doch als bündelnder und strukturierender Vorgang gewünscht ist. Entscheidend ist in

diesem Angleichungsprozess, verschiedene Möglichkeiten zu Konzepten zu bündeln. Ziel ist dabei der optimierende Ausgleich im Feld. Zu entscheiden und sich auf das Feld einzulassen sind dann keine Gegensätze mehr. Wir haben es bei der Programmentwicklung mit einer moderierenden Handlung als Erschließungs- und Gestaltungskompetenz zu tun, wozu auch langfristiges Vorausdenken gehört. Programmplanungshandeln lässt sich so auch als sukzessives Programmplanungshandeln charakterisieren. Die Adressaten/innen in ihren lebenslangen Lernbedürfnissen und -anforderungen sind für diese Überlegungen allerdings die Mitte und der Ausgangspunkt.

## 9. Konsequenzen und Empfehlungen

Wiltrud Gieseke

### 1. Aspekt: Mehr Öffentlichkeitsarbeit für die kirchliche Erwachsenenbildung

Die exemplarische Analyse zum Programmplanungshandeln verweist auf institutionelles Handeln in der kirchlichen Erwachsenenbildung mit starker Vernetzung der Angebotsentwicklung in dem jeweiligen Umfeld. Die Programmanalysen machen sichtbar, wie sich bei aller Tendenz zur Gleichförmigkeit umfeldspezifische Bedingungen und professionelle Stile und Präferenzen gleichzeitig durchsetzen. Diese ausgesprochen aktivierenden, flexiblen Arbeitsformen mit weitreichend entwickelter Entschließungskompetenz, die zum Angleichungshandeln als Spezifikum des Programmplanungshandelns führt, wirkt aber nicht als Image von Erwachsenenbildung nach außen. Hier ist deutliche Kurskorrektur nötig.

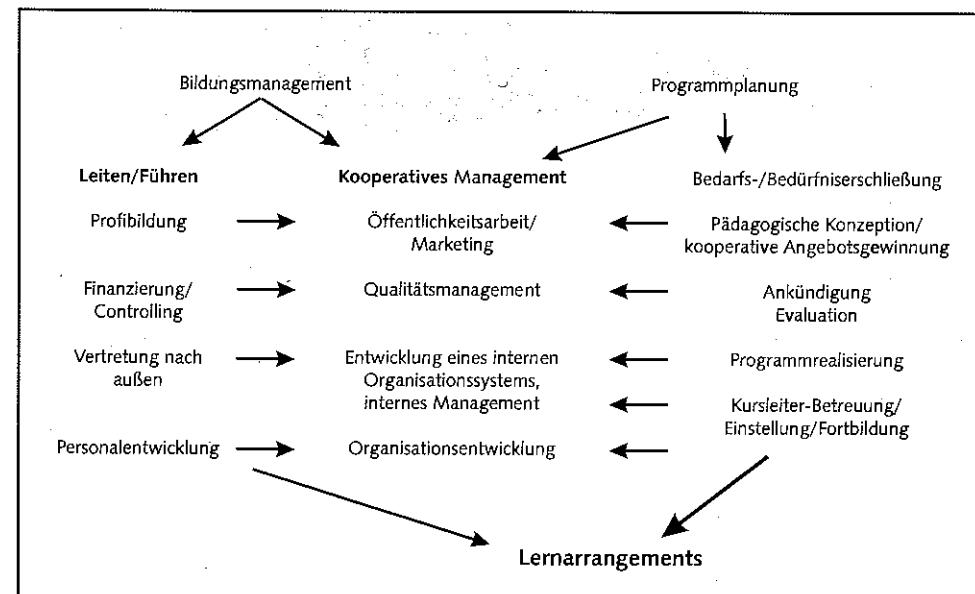
Zum Teil – bildungspolitisch gestützt – wird das Bild einer statisch einseitig angebotsorientiert traditionell arbeitenden Institution als Zuschreibung vermittelt. Dieses trifft inzwischen für diese Institutionen schon lange nicht mehr, aber auch schon kaum noch für die berufliche Bildung zu, die bisher in den letzten 10 Jahren Nachholbedarf hatte. Als Konsequenz aus dieser Diskrepanz zwischen faktischem Arbeiten und besonders offizieller bildungspolitischer Außensicht, die ideologischen Gehalt hat, ist dringend mehr Öffentlichkeitsarbeit bei den evangelischen und katholischen Trägern anzufordern. Hierzu ist es nur notwendig, das flexible professionell arbeitende System vorzustellen, wie es faktisch bei geringstem Kosteneinsatz nachfrageorientiert verschiedenste Formen von Bildung und Qualifizierung anbietet und spezielle Kompetenzen unterstützt.

Diese neue Selbstentäußerung ist unumgänglich. Den einzelnen Institutionen muss dabei konzeptionelle Unterstützung von den Trägern gewährt werden. Da inzwischen für die Mitgliedschaft in der Kirche geworben wird, kann man sich eine Leistungspräsentation dieser offenen flexibel arbeitenden konfessionellen Erwachsenenbildung sehr einfach vorstellen, weil innerinstitutionelle Hürden kaum zu erwarten sind.

Diese Unterstützung durch die Träger in der Öffentlichkeitsarbeit, die die Spezifik der professionellen pädagogischen Arbeit herausarbeitet, wird auch noch durch die verstärkten Planungsanforderungen in den Institutionen bei weniger Personal notwendig, d.h. unumgänglich.

In den Erwachsenenbildungsinstitutionen sind nämlich zunehmend mehr Veranstaltungen mit kürzerer Zeitperspektive für unterschiedlichste Teilnehmergruppen zu planen. Gleichzeitig werden personelle Rationalisierungsprozesse notwendig, die Planungshandeln und Leitungshandeln in der Institution mit einem Qualitätsmanagement neu verbinden, so dass zumindest personell gesehen, Planungshandeln und Management in einer Hand liegen. Begrifflich, systematisch und von den Anforderungsprofilen her, ist aber eine Trennung notwendig.

Wir schlagen eine begriffliche Präzisierung vor, wie im folgenden Schema dargestellt. Die inhaltlichen Aufgabenteilungen und Aufgabenüberschneidungen zwischen Programmplanung und Bildungsmanagement werden daran sichtbar.<sup>36</sup> Eine neue Konzeption des Bildungsmanagements ist gefordert, um die Leistungen der Programmplanung, des Programmplanungshandelns herauszuarbeiten.



### 2. Aspekt: Erwachsenenpädagogische Standards für die Einführung und Fortbildung für Erwachsenenpädagogen

Veränderungen in den Rollenanforderungen der Pädagogen in Erwachsenenbildungsinstitutionen zeigen sich sowohl in den Anstellungsverhältnissen als auch in ihren Aufgaben. Pädagogen lernen zunehmend für ihr Planungshandeln, dass ihre Tätigkeit eine erschließende Aufgabe ist und bezogen auf das Arrangement von Lernprozessen zu einer im weitesten Sinne beratenden, begleitenden Tätigkeit wird. Will man die These zuspitzen, dann kann man sagen, dass bei allen sich abzeichnenden Entwicklungen bei allen Trägern – und so auch bei der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft – eine Tendenz nach mehr Professionalität durch Qualitätssicherung bei gleichzeitig nachlassender Verberuflichung zu beobachten ist. Für die Entwicklung einer neuen Lernkultur werden diagnostizierendes Wissen, flexible Koordinationsfähigkeit und variable Gestaltung von Lernarrangements erwartet. Fügt man diese Tendenzen zukünft-

<sup>36</sup> Eine empirische Studie zum Bildungsmanagement als Fortsetzung der Studie zur Programmplanung wird von Frau Robak z. Zt. als Dissertation durchgeführt.



tiger Professionalitätsentwicklung zusammen, führt die Organisation von Bildungsprozessen zu Vernetzungskonzepten, die weniger diskursiv, dafür aber kondensierend, rationalisierend und diagnostizierend angelegt sind. Vor diesem Hintergrund soll sich dann selbstgesteuertes Lernen unter einem institutionellen Dach (vgl. Dohmen 1999) realisieren. Der neue professionelle Typ heißt also nicht mehr HPM, sondern ist ein flexibler pädagogischer Dienstleister mit höchsten pädagogischen Standards bei offener, unsicherer institutioneller Absicherung. Letzteres ist nicht hinnehmbar, auch wenn es faktisch vollzogen wird. Selbstgesteuertes Lernen wird zur blanken Ideologie, wenn nicht entsprechend den Ergebnissen vorliegender Untersuchungen eine begleitende professionelle Unterstützung gewährt wird und institutionelle Kontexte zur Verfügung gestellt werden.

Die Frage ist nun, wie die Institutionen mit diesen Tendenzen umgehen wollen, was ihre Personalentwicklung betrifft, wenn es ihnen weiterhin um Qualitätssicherung geht?

Nach den Erkenntnissen aus unserer Begleituntersuchung, in der sich diese hier ange deuteten Strukturen bereits deutlich abzeichnen, kann nur paradox interveniert werden. Paradoxe Intervention meint: Wenn der Verband oder Träger nicht in der Lage ist, Anstellungsverhältnisse zu sichern, so bleibt ihm doch die Serviceverpflichtung als Dienstleister, potentiellen MitarbeiterInnen oder KooperationspartnerInnen ein qualifikatorisches „Einstiegticket“ z.B. durch Berufseinführung anzubieten. Nur durch ein abgerundetes Konzept von Einführung und Fortbildung kann ein Träger das Qualitätsniveau der eigenen Arbeit sichern. Es müssen pädagogische Standards als Voraussetzung für die Übernahme einer erwachsenenpädagogischen Tätigkeit eingeführt werden. Das meint: Eine Tätigkeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung setzt die Aneignung erwachsenenpädagogischen Wissens und Kompetenzen voraus.

Für die Erwachsenenpädagogen, die das Feld der kirchlichen Erwachsenenbildung nach einigen Jahren wieder verlassen, bietet ein Studienangebot mit arbeitsplatzbezogenem Profil die Möglichkeit, diese erwachsenenpädagogischen Kompetenzen dann auch in anderen gesellschaftlichen Berufsfeldern einzubringen. Da Weiterbildung inzwischen in unterschiedliche gesellschaftliche Systemkonzepte eingebunden ist, kann auf diese Weise im Sinne lebenslangen Lernens die erwachsenenpädagogische Kompetenz auch in andere institutionelle Kontexte hineingetragen werden. Langfristig bedeutet das für alle Träger, dass sie auf einen Pool hochqualifizierter MitarbeiterInnen zurückgreifen können. Wir schlagen deshalb vor, dieses Workshopkonzept zu verstehen als kompetenzsichernde und profildbildende, einstiegssichernde Studien für das passagere Feld der Erwachsenenbildung unter kirchlicher Trägerschaft.

Ein neuer Typus des Programmplanungshandelns muss nicht mehr entworfen werden, sondern zeichnet sich durch unsere Analyse wie folgt aus:

- Kooperationen als Voraussetzung für Informationsketten und Informationsaustausch,
- komplexere Angebote in kleineren Zeiteinheiten,

- interdisziplinär strukturierte Inhalte mit Alltagsorientierung,
- gleichzeitig rascher Wechsel von Themen,
- offener individualisierter Markt mit großer Unberechenbarkeit der Nachfrage.

Aus unserer Untersuchung wird deutlich, dass Planungshandeln bereits jetzt reagiert: mit höherer Umfeldorientierung in jeder Beziehung.

### **3. Aspekt: Notwendigkeit von neuen pädagogischen Arbeitsinstrumenten zum Programmplanungshandeln**

Das sukzessive Planungshandeln verlangt Arbeitsinstrumente, die sich diesen flexiblen Formen des Planens einfügen. Dieses gilt sicher auch für andere Arbeitsfelder, die hier nicht untersucht wurden (z.B. das Bildungsmanagement). Es geht darum, die Wissensinseln zu strukturieren, die für das Planungshandeln herangezogen werden müssen: bildungstheoretische Überlegungen, bildungspolitische Prämissen und gesetzliche Umsetzungen, trägerspezifisches Vernetzungswissen, trägerspezifisches Milieuwissen von potentiellen Teilnehmergruppen, Lernkulturen, Didaktisches Wissen usw. (siehe Skizze zum vernetzten Planungshandeln, S. 330, in diesem Band).

Um die Komplexität des Handelns im erwachsenenpädagogischen Feld besser zu unterstützen, sollten zusätzlich einige Instrumente an die Hand gegeben werden, die komplexe Handlungsabläufe erfassen und systematisieren, so dass sie leichter handhabbar werden

- für die Bedarfsermittlung (z.B. siehe Schlutz 1991),
- für die Evaluation.

Wie aus unserer Untersuchung hervorgeht, erfassen bisherige Evaluationsverfahren lediglich Oberflächenstrukturen in den Kursen. Sie geben nicht ausreichend Auskunft über Bedürfnislagen, die für weitere Planungen relevant sind.

### **4. Aspekt: Neue Wissensinseln systematisieren**

In den aktuellen Erwachsenenbildungsinstitutionen hat sich die Handhabung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen entfalten können, obwohl viele Veröffentlichungen noch Glauben machen wollen, man müsse diese Forderung noch an die Institutionen herantragen. Allerdings setzt dieses eine Vernetzung von Wissen voraus. Kommunikation, Vernetzung und Abstimmung ohne Wissen ergibt keine Kompetenz, sondern nur rasante Aktivität ohne nachhaltige Wirkung und Effekte. Wissen wird gewonnen durch Forschung zu Teilbereichen erwachsenenpädagogischen Handelns, durch Nutzung interdisziplinärer Forschungsergebnisse, die für die Aufgabengebiete Relevanz besitzen. Hier bieten die Selbststudien- und Fernstudienmaterialien, die in den letzten 20 Jahren in der Erwachsenenbildung entwickelt und überarbeitet, verändert und neu konzipiert wurden, einen sonst im pädagogischen Bereich nicht vorhandenen Fundus systematisierten pädagogischen Wissens an. Jetzt, Ende der 90er Jahre sind wieder Neukonzeptionen notwendig. Gleichzeitig bietet der Kaiserslauterner

Fernstudiengang (Arnold/Sievers 1997) ein kontinuierliches Angebot und Zusatzstudiengänge an den einzelnen Universitäten, die Modulcharakter bekommen, setzen erweiterte Akzente.

In Kooperationen mit den Universitäten ist für die Zukunft eine neue Zusammenarbeit zu realisieren, um mehr empirische Forschungstätigkeit und Theorieentwicklung so zu gestalten, dass trotz des offenen flexiblen fluiden Systems eine hohe Professionalität möglich bleibt und sich weiterentwickelt.

## Literatur

- Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997.
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997.
- Arnold, R./Sievers, C.: Abschlussbericht über das Modellprojekt „Fernstudium Erwachsenenbildung“ der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Univ., Zentrum für Fernstudium und Universitäre Weiterbildung, 1997.
- Arnold, R./Wiegerling, H.- J.: Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/M. 1983.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung: Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Aufl. Hohengehren 1995.
- Balli, Chr.: Qualitätskriterien in der Weiterbildung. Zur Analyse von Kriterienkatalogen und Beurteilungsinstrumenten. In: Perspektiven 2 (1992) 1, S. 49-63.
- BMB+F – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technik: Berichtssystem Weiterbildung IV. Bonn 1996.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berichtssystem Weiterbildung 1991. Bonn 1993.
- Borst, E./Maul, B./Meueler, E.: Frauenbildung in Rheinland-Pfalz – ein Forschungsbericht. Mainz: Pädagogisches Institut der Universität, 1995.
- Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). Berlin und Bonn 1992.
- Decker, F.: Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. München 1995.
- Derichs-Kunstmann, K./Rehbock, A. (Hrsg.): Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder – Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Bielefeld 1995.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960.
- DIE (I/99), Zeitschrift für Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Weiterbildungspolitik – politische Positionen zum quartären Bildungsbereich, Heft I/99.
- Die Volkshochschulen Niedersachsens im Wandel. Evaluationsbericht der Volkshochschulen und des Landesverbandes der Volkshochschulen. Hannover 1998.
- Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen / hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.

- Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Annäherungen an das Infrastrukturmodell: Protokoll einer Idee. In: Dräger, H.: Autonomie und Infrastruktur: zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung. Frankfurt/M. 1997.
- dtv Lexikon. Bd. 4. Mannheim 1992.
- Dybowski, G./Thomssen, W.: Praxis und Weiterbildung. Berlin 1977.
- Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1994.
- Ehse, Chr./Zech, R.: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./ Ehse, Chr. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999.
- Esser, H.: Die Definition der Situation: In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (1996), S. 1-34.
- Esser, H.: Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und „Rational Choice“. Tübingen 1991.
- Evangelisches Kirchenlexikon. Bd. 1. 1986.
- Faulstich, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991.
- Faulstich, P./Teichler/U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996.
- Friebertshäuser, B.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 503-534.
- Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1996.
- Gerhard, R.: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hannover 1992.
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bonn: PAS-DVV, 1985.
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989.
- Gieseke, W.: Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993a.
- Gieseke, W.: Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Friebel, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993b, S. 89-100.
- Gieseke, W.: Politische Weiterbildung und Frauen. Berlin: Humboldt-Univ., 1995a. (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin; Bd. 4).
- Gieseke, W.: Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Gieseke, W. u.a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1995b, S. 9-44.

- Gieseke, W.: Eingreifende Bildung – Formen der Frauenbildung. In: Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt Universität zu Berlin, Bulletin 17/1998, S. 54-61.
- Gieseke, W.: Positionen zur Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999a) I, S. 38-39.
- Gieseke, W.: Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R. u.a.: Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches: Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999b, S. 212-220.
- Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildung für Frauen – Expertise. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen 1995, S. 79-126.
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen – Fallstudie Volkshochschule Dresden von 1945-1997. unveröff. Manuskript. Berlin, 2000.
- Gieseke, W./Siebers, R./Robak, S./Heller, A.: Relationales Lernen und Normative Handlungsorientierung in einem Qualifizierungsangebot für Frauen. In: Arnold, Rolf u.a. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Hohengehren 1998, S. 187-220.
- Gnahn, D.: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M. 1996.
- Gnahn, D./Krekel, E. M./Wolter, A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. 1. Bildungspolitisches Forum St. Marienthal 20./21.10.1994. Ostritz 1996.
- Götz, K.: Management und Weiterbildung. Hohengehren 1997.
- Greshoff, R.: „Handlung“ als Grundlagenkonzept der Sozialwissenschaften“ Zum Stellenwert von „Handlung“ in allgemeinen Konzeptionen des Sozialen: Niklas Luhmann und Max Weber im Vergleich. In: Balog, A./Gabriel, M. (Hrsg.): Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt. Wiesbaden 1998, S. 123-154.
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- Harney, K./Körzel, R.: Weiterbildung als System. In: Beiheft zum Report: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung / Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.). Frankfurt/M. 1997, S.50-59.
- Henze, C.: Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster 1998.
- Herberg, J.: Nützlich für die Kirche. Bildungswerke im Kontext pastoraler Schwerpunktsetzung. Manuskript (o.J.), S. 1-11.
- Heuer, U.: „Ich will noch was anderes!“ Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler 1993.

- Höffer-Mehlmer, M.: Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen 1999, S. 691-703.
- Höffer-Mehlmer, M.: Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 629-636.
- IfEB Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Körber, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3. Bremen 1995.
- Jansen, M.: Frauenbildung – eine Herausforderung an die politische Bildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1 (1994) III, S. 20-21.
- Joas, H.: Die Kreativität des Handelns. 1. Auflage. Frankfurt/M. 1996.
- Jütting, D. H. (Hrsg.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Frankfurt/M. u.a. 1992.
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.: PAS-DVV, 1992.
- Kade, S.: Altersbildung – Lernsituation und Lernbedarf. Bd. 1 und 2. Frankfurt/M.: DIE, 1994.
- Kaiser, A.: Curriculum und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 6.20. Neuwied 1990, S. 1-3.
- Kejcz, Y. u.a.: Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) Endbericht Bd I – VIII. Heidelberg 1979.
- Kejcz, Y. u.a.: Lernen durch interessenorientierte Analyse von sozialen Erfahrungen. Analyse der Lernstrategie Typ 3 im Bildungsurlaub. Heidelberg 1980.
- Kelle, H.: Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 192-208.
- Kieselbach, T./Voigt, P. (Hrsg.): Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR. Weinheim 1992.
- Knorr-Cetina, Karin: Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40 (1989) 1/2, S. 86-96.
- Körber, K. u.a.: Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsrealität: Zur Bedeutung einer Analyse von Weiterbildungsprogrammen. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995, S. 1-11.
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M. 1999a.
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt/M. 1999b.

- Küchler, F. v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE, 1997.
- Kuhlenkamp, D.: Programmplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und knappen Ressourcen. In: Becker, H. u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 39-53.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Zertifizierungsaktivitäten, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung. Ansätze und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld 1996.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Evaluation der Weiterbildung/Gutachten NRW. Bönen 1997.
- Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Weinheim 1991
- Lenz, J.: Die Bewegung der Männer – eine politische Bewegung? Männerbildung als neue Aufgabe der politischen Bildung. In: Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen 1994, S. 281-300.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.
- Luhmann, N.: Autopoiesis als soziologischer Begriff. In: Haferkamp, H./Schmid, M. (Hrsg.): Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Frankfurt/M. 1987, S. 307 – 324.
- Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975, S. 13-146.
- Mader, W.: Interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1998) 3, S. 211-224
- Mayntz, R.: Soziale Diskontinuitäten: Erscheinungsformen und Ursachen. In: Hierholzer, K./Wittmann, H.-G. (Hrsg.): Phasensprünge und Stetigkeit in der natürlichen und kulturellen Welt. Stuttgart 1988, S. 15-37.
- Mayntz, R.: Historische Überraschungen und das Erklärungspotential der Sozialwissenschaften. Heidelberger Universitätsreden 9. Heidelberg 1995.
- Meisel, K. u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn 1994.
- Merk, R.: Weiterbildungsmanagement. Neuwied 1992.
- Merk, R.: Kommunikatives Management. Neuwied 1993.
- Nolda, S.: Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: DIE, 1998, S. 139-236.

- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: DIE, 1998.
- NRW-Planungskommission: 1. Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes NRW. Ratingen 1972.
- Nuissl, E.: Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. In: Meisel u.a. 1994, S. 147-164.
- Nuissl, E.: Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel 1999, S. 3-15.
- Nuissl E./von Rein, A.: Corporate Identity. Frankfurt/M.: DIE, 1995a.
- Nuissl, E./von Rein, A.: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1995b.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Auflage. München 1995.
- PAS-DVV (Hrsg.): Die Volkshochschule. Loseblattsammlung.
- Pehl, K.: Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: DIE, 1998, S. 9-60.
- Pekrun, R.: Emotion, Motivation und Persönlichkeit. München, Weinheim 1988.
- Pfeiffer, W.: Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Teilnehmeranalysen und Freizeituntersuchungen einer mittelstädtischen Volkshochschule. Münster 1989.
- Prengel, A.: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 599-627.
- Qualität. Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung!? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisationen für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz am 22. Mai 1995. Hrsg. FWL Rheinland-Pfalz. Mainz 1995.
- Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin 1999.
- Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen e.V. Hannover 1996.
- Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1997.
- Rendtorff, B.: Weibliches Prinzip – weibliche Praxis. Grundlagen für eine feministische Bildungsarbeit. Gießen 1985.

- Robak, S.: Kursankündigungen in der Erwachsenenbildung als makrodidaktisches Reflexionsfeld. Empirische Analyse einer Lernsituation in einer Veranstaltung der Berufseinführung mit neuen Mitarbeitern in der professionellen Erwachsenenbildung. Magisterarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 1998.
- Rogge, K. I.: Aspekte einer Weiterbildungsbetriebslehre. In: Erwachsenenbildung 41 (1995) 1, S. 13-18.
- Rost, W.: Emotionen. Elixire des Lebens. Heidelberg 1990.
- Roth, L.: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 32-67.
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998.
- Schiersmann, Chr.: Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: Veränderte Anforderungen an berufliche Weiterbildungseinrichtungen in Transformationsprozessen. Berlin 1997, S. 61-74 (QUEM-report, Heft 47).
- Schiersmann, Chr. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- Schlutz, E.: Erschließen von Bildungsbedarf, SESTMAT. Frankfurt/M.: PAS-DVV, 1991.
- Schlutz, E.: Weiterbildungsmarketing I. Teil I: Organisation, Management und Marketing. Studienbrief Erwachsenenbildung für die Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: ZFUW, 1996.
- Schlutz, E.: Enttraditionalisierung, Modernisierung – oder ist die neue Weiterbildung noch die alte? Empirische Aufschlüsse aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot. In: Beiheft zum Report: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung/Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.). Frankfurt/M. 1997a, S. 217-232.
- Schlutz, E.: Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1997b) 1, S. 7-15.
- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 24. Juli 1997. 4.10.10. Neuwied 1997c, S. 1-18.
- Schlutz, E.: Dienstleistung Weiterbildung – Koproduktion zwischen Vernetzung und Individualisierung. In: DVVmagazin Volkshochschule 7 (2000) 1, S. 7-13.
- Schmid, M.: Soziologische Handlungstheorie – Probleme der Modellbildung. In: Balog, A./Gabriel, M. (Hrsg.): Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt. Wiesbaden 1998, S. 55-103.
- Schneider, W. L.: Handeln, Intentionalität und Intersubjektivität im Kontext des systemtheoretischen Kommunikationsbegriffs. In: Balog, A./Gabriel, M. (Hrsg.): Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt. Wiesbaden 1998, S. 155-198.
- Schulenberg, W. u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979.

- Searle; J. R.: Intentionalität und der Gebrauch der Sprache. In: Grewendorf, G. (Hrsg.): Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt/M. 1979, S. 149 -171.
- Selltiz, C./Jakoda, U./Deutsch, M./Cook, St.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung. Teil I. Neuwied, Darmstadt 1972, S. 237-278.
- Siebert, H.: Instrumente der didaktischen Planung, SESTMAT. 6. revid. Aufl., Frankfurt/M.: PAS-DVV, 1980.
- Siebert, H.: Programmplanung als didaktisches Handeln. In Nuissl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 100-121.
- Siebert, H.: Didaktische Planungsperspektiven, SESTMAT. 7. revid. Aufl., Frankfurt/M.: PAS-DVV, 1991.
- Siebert, H.: Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS-DVV, 1992, S. 90-108.
- Siebert, H.: Die Theorie der Erwachsenenbildung und die Praxis der Programmgestaltung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1993) 4, S. 315-323.
- Siebert, H.: Bildungsurlaub – Organisationsformen, Themen, Nutzung – Expertise BE 1. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen -. Ergebnisse der Kommission, Bd. 2. Bremen 1995, S. 1-31.
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a. 1996.
- Siebert, H.: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/M.: DIE, 1998.
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- Stahr, I.: Frauengesundheitsbildung als wissenschaftliche Weiterbildung – Stand und Perspektiven. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, 1992, S. 119-124.
- Stapelfeld, H./Kirchbaum, E. (Hrsg.): Wie Männergruppen Lebendigkeit entfalten. Bielefeld 1995.
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994.
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. 3. Bde. Bremen: Universitätsbuchh., 1995.
- Suchanek, A.: Ökonomischer Ansatz und theoretische Integration. Tübingen 1994.
- Tietgens, H.: Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 122-144.

- Tietgens, H.: Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen. Arbeitspapier 102-12.85. Frankfurt/M.: DVV, 1985.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1992.
- Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/M.: DIE, 1994.
- Tietgens, H.: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./ Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M.: DIE, 1998, S. 61-138.
- Tietgens, H./Gieseke, W.: Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1981, S. 190-206. (Handbuch der Erwachsenenbildung; Bd. 8).
- Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Expertisen, 2 Bd.. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung, 1995.
- Wahse, A.-K./Gieseke, W./Struwe, Chr.: Modellversuch – Zusatzstudium zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung. Positionen – Ergebnisse. Band 14, Teil II. Berlin: Humboldt-Univ., 1996.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Köln 1964.
- Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 404-447.
- Wottowa, H./Thierau, H.: Evaluation. Bern, Stuttgart, Toronto 1990.

## Anhang

Transkriptionszeichen  
Transkription

## Transkriptionszeichen

X´	steigende Intonation
X´	fallende Intonation
X-	anhaltende Intonation
wiederholen	auffallende Betonung
gu:t	Dehnung eines Vokals
äh, ähm	Verzögerungspartikel
(.)	kurzes Absetzen
(..)	kurze Pause
( x sek.)	Pausen, die mehr als 3 Sekunden dauern, werden mit genauer Zeitangabe vermerkt
((Lachen))	Charakterisierung außersprachlicher Vorgänge
(leise)	Charakterisierung der Sprechweise innerhalb eines Redebeitrages, aufgehoben durch *
Hm	eingipfliges Rezeptionssignal (Zustimmung signalisierend)
Mhm	zweigipfliges Rezeptionssignal (Zustimmung signalisierend)
/.../	Auslassungen z.B. Namen
#	gleichzeitige Äußerungen
[...]	nicht verständliche Passage
(Wort?)	Einzelwort nicht genau verständlich
KL	Kursleiter
L1	Kursleiterin
T	Weibliche Teilnehmer
I	Männliche Teilnehmer
{BEUGT SICH VOR}	Körpersprache

KL: {KL STEHT ERKLÄREND AM FLIPCHART, LÄUFT HIN UND HER} So, (..) können das alle lesen von überall? (..) Ich habe hier diesen Managementkreislauf aufgemalt. (..) Den findet man in unterschiedlichen in unterschiedlichsten genaueren Ausformulierungen. Ich hab jetzt mal diesen hier gewählt. Er ist ein bißchen parallel auch zu den verschiedenen Themen oder Abfolgen, die wir in diesem Seminar (..) vorgenommen haben. Daß wir nämlich auch mit dem Ziel angefangen haben, hat genau auch was damit zu tun, (..) daß das Managen, egal eigentlich wo, in welcher Form, (..) in diesen Abfolgen ablaufen sollte. Das kann man als Kreis malen, man kann es auch als Wellen immer wiederkehrend, dieselben Aufgaben oder Tätigkeiten durchlaufen, aufzeichnen. Ich find's einfach als Kreislauf (..) am übersichtlichsten. (..) Das ist klar, daß dieser Kreislauf erstmal eine Vereinfachung darstellt (..), d.h. um klar zu machen, welche Schritte nacheinander passieren sollten. Jeden einzelnen dieser Bausteine könnte man jetzt natürlich wieder klein hacken und genau sagen, was gehört da jetzt alles genau dazu. (..) Vielleicht gehen wir deshalb den Kreis erstmal einfach einmal durch. (..) Das beginnt, oder ich beginn das einfach mal an dem Punkt Ziele setzen, weil wir auch damit begonnen haben. Eigentlich steht am Anfang von allem so eine Frage: wo will ich eigentlich hin, was will ich eigentlich erreichen, was sind meine Ziele? Damit müßte eigentlich jede Institution anfangen, vor allen Gründen führte man dann erst einmal seine Satzungsdiskussion, was kommt da alles rein, was steht da, z.B. Ziele und Leitsätze und so was drin. Kirchen gibt es nun schon relativ lange, aber auch da hat's #((Lachen))# vielleicht mal mit ner Zieldiskussion begonnen. (leise) Da kannte man vielleicht den Managementkreislauf noch nicht.\* Also, Ziele setzen steht am Anfang. Als nächste Frage oder als nächste Tätigkeit steht dann da die Ist-Analyse. In manchen Schriften habe ich gefunden Bedarfsanalyse, z.B. als ein Begriff, das wär für mich aber eigentlich nur'n Teil dessen. (..) Die Ist-Analyse beinhaltet eigentlich alles, was man sich stellen kann zu der Frage, wo steht man eigentlich. (..) Was ist der derzeitige Zustand, was ist die Ausgangslage (..) und das eben nicht nur auf Bedürfnisse von potentiellen Teilnehmern bezogen, (aufzählend) sondern man müßte gleichzeitig auch gucken wie sind die Rahmenbedingungen in der Institution, was finde ich da vor, was gibt's vielleicht im Moment schon für'n Programm. Alles, was dazugehört, um zu gucken, wo stehen wir, von wo, von welcher Stelle gehe ich eigentlich los. (..)

Als nächstes steht da Planung. Ich habe das auch deshalb aufgegriffen, weil wir eben nach Zielen, Ist-Analyse auch mit der Planung und mit den Planungsinstrumenten beschäftigen wollen. (laut) Da könnte man auch sagen, nachdem man weiß, welche Ziele man hat, wo will ich eigentlich hin, und geguckt hat, wo sind wir im Moment, könnte man sagen, alles klar, was muß ich also tun, wo will ich hin, also das Soll zu bestimmen, (leise) wo ich eigentlich hin will. Ist-Analyse und danach das Soll, welche Veränderungen will ich vornehmen, was soll so bleiben, wie es ist. (..) Das genau zu beschreiben

(schnell) auch wieder nicht nur eigentlich gesehen auf äh Angebote für die potentiellen Teilnehmer\*, sondern auch äh (.) meinerwegen (gedehnt aufzählend) was Raumausstattung angeht, was Werbeaufwand angeht\*, alles diese Dinge müßten eigentlich damit dann beschrieben werden, wo will ich eigentlich hin, was will ich erreichen. (...) Dazu gehört dann auch wie das Soll zu bestimmen ist. Ich habe vielleicht mehrere Alternativen, (.) da muß ich mich in dem Moment entscheiden, welche dieser Alternativen will ich tatsächlich dann umsetzen. (.) Da merkt man schon spätestens an dem Punkt, wenn ich das Soll bestimme, (.) daß ich das eigentlich nicht kann, wenn ich nicht vorher (.) die Ziele klar habe, (.) sonst würde das eben aus dem Bauch raus passieren, einfach im Moment aus der Alltagsroutine, oder aus irgendwelchen Notlagen heraus wir sagen (schnell) o.k. dann mach' ich das jetzt\*. (.) Aber eigentlich, wenn die Grundlage gelegt ist, daß die Ziele klar sind, kann ich hier auch die entsprechenden Entscheidungen treffen und sagen, so soll (.) mein Ziel, mein Soll eben aussehen, da will ich hin. (...) (gedehnt aufzählend) Dann ist klar, da könnte man auch umsetzen oder realisieren schreiben\*. (.) Das ist dann im Prinzip auch unser letzter Punkt hier in diesem Seminar, nämlich der Transfer und die Umsetzung und zu gucken, was will man davon realisieren kann, zumindest erstmal, was unser Seminar hier angeht. (.) Und dann steht hier noch schön die Kontrolle. (schnell) Das habe ich extra als Begriff auch noch mal aufgeführt, weil ich das als relativ wichtig finde\*. Man könnte das in diesem Kreislauf auch wieder als eine erneute Ist-Analyse stehen lassen. Ne, und dann, wenn man den Kreislauf immer wieder durchläuft dann hat man Ziele sich gesetzt und geguckt, (gedehnt aufzählend, schnell) wo stehen wir im Moment, wo wollen wir hin, das umsetzen, dann wieder gucken, was ist mit meinen Zielen, hat sich da was geändert, wieder eine Ist-Analyse machen, wo sind wir jetzt, wieder zu gucken, was ist mit dem Plan usw. Ich hab's aber trotzdem, um ganz deutlich zu machen, daß ich das schon als'n extra Schritt noch mal finde, der genau da auch hingehört, sondern ist die Kontrolle relativ wichtig, habe ich das erreicht was ich wollte\*. (...) In dem Moment sind wir auch gleichzeitig wieder ganz nah dran, was ist mit den Zielen, hat sich da was geändert, ist vielleicht dadurch, daß ich bestimmte Erfahrungen gemacht habe beim Umsetzen oder beim Kontrollieren, daß ich sagen muß Oh meine Ziele, da muß ich aber mal was revidieren, das haut irgendwie so nicht hin. (.) Das, was ich an Rückmeldung kriege von den Teilnehmern zum Beispiel (.) oder wie die Öffentlichkeit vielleicht auf irgendwas reagiert hat (.) oder der Träger, kann bedeuten, (.) ah ja, die Ziele, (schnell) die, jetzt sage mal für meinen Fachbereich, für meine Abteilung hier dann ausgesucht hatte, oder gesetzt bekommen habe, muß ich vielleicht revidieren\* und schon geht der Kreislauf im Prinzip von neuem los, wieder ausgehend von den Zielen, (aufzählend) stimmt das alles noch, das Ziel klar, wo bin ich, wo will ich hin, umsetzen, kontrollieren, habe ich das erreicht\*. (.) Und so geht das Ganze eigentlich (.) immer rum, immer rum, #T1: wie beim Fußball# immer rum (lacht). (.) Jetzt steht in der Mitte hier (.) Kommunikati-

on, (leise) auch ein schöner Begriff,\* man könnte auch schreiben Information. Das würde nicht ganz passen, (.) beinhaltet aber einen wichtigen Faktor davon. Ich muß im Prinzip ja immer dafür sorgen, daß, je nachdem, wer an (aufzählend) {ZEIGT AUF DIE EINZELNEN FELDER DES KREISLAUFS AM FLIPCHART} Ist-Analyse, Planung, Umsetzung, oder auch Kontrolle oder auch an der Zielsetzung\* beteiligt ist, jeweils die wichtigen Informationen an den jeweiligen Stellen sind und das kommuniziert wird (.) zwischen den einzelnen Abteilungen, (.) Personen, (.) Stellen. (.) Wenn bestimmte Informationen aus einer Planung nicht dahin kommen, wo's umgesetzt werden soll, oder vielleicht vorher da die Ziele noch nicht mal {ZEIGT AUF DAS SEGMENT PLANUNG} hier klar waren, da ist natürlich klar, daß es irgendwo in diesem Kreislauf dann zu Störungen kommt.(.) Aber ganz zentral ist, deswegen steht's auch in der Mitte, ist die Kommunikation, das heißt die Information (.) und das Reden miteinander, das Fließen der Information, welche Dokumentation wird gemacht und an wen gegeben. (.) Wir hatten's vorhin schon mal diese eine Frage, wenn ich also so'n Kurs je regelmäßig abfrage, (aufzählend) woher komme ich gerade her, warum sind die hier, haben die das, die Broschüre gelesen, sind die weiter empfohlen worden, haben die anderen haben die einfach nur das Haus gesehen irgendwo, haben die ne Zeitungsanzeige gelesen\*, was auch immer (.) und diese Information ist jetzt meinerwegen bei einer Fachbereichsleiterin (.) oder bei einem Referenten, (.) die muß ja eigentlich dann auch an anderer Stelle ermittelt werden, (.) damit bei der weiteren Planung z.B. von Werbung oder eventuell auch was die Zielsetzung angeht, Korrekturen vorgenommen werden können. (.) Also ein wichtiger Punkt ist auch, (leise) wer kriegt welche Informationen werden zugänglich (.) gehört in diesen Kreislauf mit rein\*. (7 Sek.) Einfach ein kurzer Stop erstmal. (...) {KL SETZT SICH IN DEN TEILNEHMERINNENKREIS} Fragen, Anregungen oder (...) (leise) Ideen dazu, wenn ihr euch das so anguckt\*, (...) was kommen da spontan für (...) (schnell) ist doch klar ist doch ganz einfach, (lacht) mach ich doch schon (lacht)\*

T2: Machen wir schon.

KL.(schnell) Machen wir schon, hä? Was? (lacht)

T2:Machen wir schon. Mhm.

KL:Hm, glaub ich. (lacht) Und is, (.) also gilt das für andere auch oder aus der Erfahrung raus, daß man im Prinzip genau so arbeitet? Sind da gute Erfahrungen, (.) hakt das irgendwo in dem Kreis, (.) wo sind die meisten Probleme, Störungen? (4 Sek.) Mhm.

T3:Also, dieser Kreislauf, das ist verständlich und gut, also (.) das machen im Großen und Ganzen wahrscheinlich, im Großen und Ganzen würde ich sagen alle, auch wenn man die einzelnen Begriffe noch nicht so weiß, oder wußte vielleicht. Aber jetzt die Frage bei der Ist-Analyse zum Beispiel. Ähm (.) ich habe das ich hab das Bildungswerk erst letztes Jahr übernommen #KL: Ja' #



130 ähm und von der Ist-Analyse, die ich jetzt (.) die wir heute Nachmittag noch  
sehen werden, wieviel Veranstaltungen gab es dann und dann. Das ist ähm  
(.) das Bildungswerk is viel zu klein, um das zu machen. (.)

T2:mh?

T3:Es ist zu klein.

135 T2:Du kannst doch feststellen, was bisher war, (.) wer die Teilnehmenden sind  
(.) und so weiter, (aufzählend) unter welche Rahmenbedingungen, wieviel  
Räume hast du oder nicht hast, wieviel Geld du hast oder nicht hast.

T3:Nee, {ZUCKT MIT DEN SCHULTERN} das ist schwierig.

140 T4:(schnell) {SPRICHT ZUR GRUPPE} Also (.) zur Ist-Analyse gehört für mich  
also nicht nur festzustellen, wie hab ich die Teilnehmerzahlen gesteigert oder  
sonst was, sondern (.) auch zu bewerten. #T3: Ja ja, genau, darum geht's  
mir# Das fehlte mir jetzt auch bei der Geschichte, die wir zugeschickt be-  
kommen haben.

145 T3: {KL ZUGEWANDT} Wenn wir die Ist-Analyse bißchen aufdröseln, was ge-  
hört jetzt eigentlich dazu, was für Fragen stelle ich mir bei der Ist-Analyse.  
Das sind nicht nur Teilnehmer und Veranstaltungen (.) wahrscheinlich, son-  
dern: wie finde ich heraus, was das bisherige Profil gewesen ist (.) oder wie  
finde ich heraus, was die Meinung von anderen Leuten bisher gewesen ist.  
Sowas.

150 KL:(laut) {STEHT AM FLIPCHART UND ZEIGT AUF DIE EINZELNEN SEGMENTE  
DES KREISLAUFS} O.k., weil ich das vorhin sagte, dieser Kreislauf wie der da  
ist und daß wir die einzelnen Bausteine noch mal genauer angucken wollen,  
also Ist-Analyse ist ja z.B. vorgesehen, um sich da anzugucken, welche In-  
strumente gibt's da, auch rückzukoppeln um welche Erfahrungen geht es da.  
Ähnlich mit Planungen (.), wobei bei Ist-Analyse wär für mich die Kontrolle  
155 im Prinzip mit drin, wobei man da eben gucken muß, was habe ich im Endef-  
fekt erreicht. Also diese beiden Bausteine gucken wir uns noch an und die  
Umsetzung behandeln wir als ein Extrathema. (.) Von daher will ich bitten,  
einfach so Fragen, die jetzt, (.) speziell dazu dann jetzt im Moment da wären  
zurückzustellen, bis wir bei den Bausteinen sind, sondern konkret auch dran-  
zugehen. Vielleicht jetzt erstmal nur auf diesen Kreislauf.

160 T5:{KL ZUGEWANDT} Also, mir ist dabei aufgefallen, daß ich im Grunde schon  
(.) so arbeite, aber die Kontrolle natürlich schwierig ist, (schnell) das hatten  
wir schon ein paar mal\* (.) und ich auch die Ist-Analyse problematisch finde  
und ich habe mich gerade dabei ertappt, daß ich die ganz gerne überspringe,  
165 weil wenn ich zu sehr die Ist-Analyse mache und die Rahmenbedingungen  
kommen, dann geht immer alles nicht mehr, was ich vorhab. ((KL: lacht)) Das  
scheitert an irgendwelchen strukturellen sonstigen Sachzwängen, also wenn  
(lacht) ich da tiefer einsteige, dann blockier ich total, lieber plan ich gleich.

170 Ob das dann geschickt ist, das ist die andere Frage. Das ist das, wie ich im  
Moment arbeite.

175 T4:{KL ZUGEWANDT} Das ist der eine Effekt und ich merke auch, in Zusam-  
menarbeit mit Gremien was vielleicht auch zur Kommunikation geht, daß bei  
den Ist- Analysen in Gremien oder Vorständen oder in ehrenamtlichen  
Teams, äh (.) sich bei dieser Ist-Analyse auch ganz schön was in die Tasche  
gelogen wird. (.) Daß äh man sich gegenseitig auch was vormacht, wie toll  
der Ist-Stand ist, obwohl er gar nicht so ist. ((T5 lacht)) {T5 ZUGEWANDT}  
Also, ich merke in unseren Gremien, entweder demotiviert mich der  
Ist-Zustand dermaßen, daß man sagt, dann lassen wir's doch lieber gleich  
(lacht) oder man lügt sich dermaßen was in die Tasche und baut da Luft-  
180 schlösser auf (.) also Ist-Analyse ehrlich durchzuführen (.) ist ne wirklich an-  
strengende und wichtige Sache und da gehören also auch ganz äh feinfühli-  
ge Instrumente auch dazu, denke ich mal.

185 T2:{DER GRUPPE ZUGEWANDT} Für mich hat das auch noch mal {KL STEHT  
AUF; HOLT EINEN STIFT UND SETZT SICH WIEDER} mit äh Haltung und  
Aushalten (.) also im Prinzip, weil Ist-Analyse ist ja eigentlich äh neben dem  
bewußten Part (.) ich setz mich hin mit Leuten oder alleine und mache da  
jetzt mit Instrumentalien was, auch so die Haltung, also diese ständige Sinne  
offenhalten (.) für bestimmte Determinanten. Was Du eben erzählt hast, die-  
190 se hin und du kriegst was mit von den Leuten und packst das ab als Haltung.  
(.) Ähm ich kann das hier nich machen und anschließend Kurse machen. Ich  
muß das ständig gleichzeitig machen. Ich hab ja da erst letztes Jahr angefan-  
gen, ich muß da arbeiten. (.) Ich konnt nich erst ne Ist-Analyse machen, son-  
dern sollte im August ein Programm präsentieren. Und also da merk ich das  
hat was zu tun mit aushalten. Äh ich mach, (.) merk ich auf der einen Seite  
195 immer so gerne was also Ist-Seite, Ziele so schön so mit Häkchen und dann  
machen wir dat Ganze. (.) Geht aber nich, ich muß ja immer (.) gleichzeitig  
aushalten, daß das gar nich so geht, sondern daß ich ja immer im Kreislauf  
bin, und daß ich im Machen (.) immer (.) merke'. Also merke, also Analysen  
mache, (.) also während des Kurses mach ich ja die die Ist- Analyse mache,  
200 weil ich überprüf ja, ob meine die Phantasie über die Leute, die ich hatte was  
die wollen, #KL: Ja# stimmt. Sagen die, das ist alles das kalter Kaffee sagen  
die ist toll, geht viel zu schnell viel zu langsam, das ist ja während des Kurses  
die Ist-Analyse. (.) Kann ich natürlich bedauernd sagen hätte ich besser vor-  
her gemacht, geht ja nich, muß ich während des Kurses ja mitkriegen. Und  
205 so, also ich merke so in dieser Spannung zu leben das hat so was (..) ähm (..)  
wie soll ich das sagen

KL:#anregendes# (lacht) ((Lachen))

T2:Ja so was anregendes, aufregendes, (..) aushalten

T4:Mit Unsicherheitsfaktor vielleicht

210 T2:Ja, (..) ist natürlich auch aufregend, so im Sinne von macht Spaß, ne, alles andere wäre vielleicht auch ein bißchen langweilig.

T4:Das kommt auf deine Persönlichkeitsstruktur an, wie du dich gerade dabei fühlst, wie du damit klarkommst.

T2:mhm

215 KL:(laut) Also was äh deutlich wird, glaube ich, ist man könnte diesen Kreislauf auf ein einzelnes Angebot beziehen, man könnte es auch auf das ganze Programm beziehen (..) oder auf einen bestimmten Fachbereich, eine bestimmte Gruppe von Veranstaltungen. #T3: und noch# {KL DEUTET AUF T3}

220 T3:{KL ZUGEWANDT} daß man also teilweise ja äh (..) alle verschiedenen Sektionen gleichzeitig hat. Also teilweise bin ich in der Planung (..) für etwas anderes, und aber in der Ist-Analyse für ein anderes Projekt #TX: Ja# und in den Zielsetzungen für ein nächstes Projekt. #KL: Ja# Also ich habe alles #T2: irgendwo gleichzeitig# irgendwo gleichzeitig, und das ist {WENDET SICH T2 ZU }wahrscheinlich die Schwierigkeit, die du eben gesagt hast (..) dieses Aushalten. Also man muß ja man arbeitet ja an vielen verschiedenen Sachen. Und teilweise is man ja in der Planung in der Realisierung oder Zielsetzung oder T2:Und es auch so, es geht gar nicht anders ne, es is so ne Grunddeterminante dieser Arbeit (..) dieses Gleichzeitige.

230 KL:{T3 ZUGEWANDT} Ich würde das (..) verstehen als ein Hinweis darauf, daß gerade dann (..) das ganz wichtig is, daß ich weiß, bei welchem Projekt oder in welchem Arbeitsfeld ich gerade ich in welcher Phase bin (..) oder was ich da genau mache #T3: Also # daß ich z.B. in einem Projekt bin und ich bin da bei der Zielsetzung eben nich schon bei der Planung bin, weil ich gerade das andere Ding auch plane, dann plane ich das eben gleich mit. (..) Und hinterher überlege ich mir äh oh was hatte ich eigentlich noch für Ziele, (..) paßt das ungefähr was ich jetzt schon geplant habe.(lacht) #T2:mh, mh# {DEUTET FRAGEND AUF DIE GRUPPE} (leise) Da war gerade ne Wortmeldung\*.

240 T6:Also, mir geht's auch so, also ich hab keinen Management-Kreislauf (lacht) drin, sondern wenn dann mehrere Kreisläufe, (..) die unterschiedlich (..) zeitlich unterschiedlich laufen (..) #KL: mhm# und die übereinander zu kriegen oder äh geregelt zu kriegen, wo befinde ich mich jetzt, das ist jetzt das find (..) ich unheimlich schwierig.

245 KL:(laut) Also mein Appell war jetzt gerade nich, die alle übereinander zu kriegen und daß es Zeiten gibt zu planen und (..) das is wahrscheinlich (..)gleichzeitig auch nich (lacht) also da sollten wir vielleicht dann aufpassen mit dem gleichzeitig, ist dann, wenn die Kreise übereinander liegen (lacht) (..) man kann eben nich gleichzeitig das eine Projekt planen und die Zielsetzung für das andere machen (..) das sind schon Schritte, wo ich denke also es gibt Zeit also ne Stunde, da beschäftige ich mich jetzt damit ((Reden im Hintergrund))

250 und machen wirklich genau das und dann gibt's ne Zeit, wo ich das andere mache. (..) (leise) Zumindest versuche, das so hinzukriegen\*.

255 KL1:Ich wollte nur ein Beispiel, das fiel mir gerade ein äh das schließt daran an, im Prinzip ein Mythos in der in der Bildungslandschaft, das is nämlich, daß viele Volkshochschulen den Fachbereich 1 haben, Gesellschaft und Politik heißt der, (..) der ist seit unendlichen Zeiten im Programm. Das kommt daraus, weil die Engländer ja in Deutschland die Volkshochschulen eingeführt haben, um die Deutschen demokratiefähig zu machen. Diesen Fachbereich gibt es immer, in der Regel, wird erzählt, fallen 80% der Veranstaltungen aus. (..) Es wird aber die Ist-Analyse, deshalb geh ich davon aus, die wird nie gemacht, sondern die wird immer fortgeschrieben, geht immer weiter und intern wissen die Leute, in der Regel die Sekretärinnen wissen, das fällt immer aus. (..) Und wird trotzdem weitergemacht, es gibt auch Gründe, warum man das ganz gerne im Heft hat, das sieht auch gut aus. Aber den Punkt, sich hinzusetzen ((KL lacht)) und ich weiß nich aber ich glaube das trifft dahin, den Punkt, sich hinzusetzen und Ebene Zwei Ist-Analyse tatsächlich zu machen, was is denn da los in dem Fachbereich, wird nich getan. (..) Denn (..) oft is daß es neues Personal gibt oder so, die sagen dann wollen erstmal genau gucken was is denn hier los. Aber das is dann die Gefahr, wenn man sozusagen alles (..) zusammengemengt und zusammengemischt hat.

270 T2:Ja, wobei, könnte es nicht auch sein, daß es irgendwelche äh geheimen Ziele dahinter gibt. Also, wenn du sagst [...] in meinem Programm weiß ich auch, was meinem Chef gefällt. Ähm, er weiß ja nich, was ausfällt, das kriegt er nicht mit, der liest ja nur das Programm, die Statistik liest ja jemand anders. (leise) Also wenn das von [...] geheimen Zielen ist ist das ja günstig, wär ja blöd, das rauszutun. #((Lachen))#

280 T6:{SCHAUT ABWECHSELND ZU KL UND ZUR GRUPPE} Ich sehe, das sind dann auch zwei unterschiedliche Managementkreisläufe. #KL: Nee# Einmal die Institution sagt, wir hätten gerne äh den Bereich Politik und Gesellschaft. Bei uns im Bistum bei den Familienbildungsstätten der Fachbereich christliche Lebensgestaltung (..) ist genau das gleiche Problem. Die Veranstaltungen fallen aus, weil die Leute nicht kommen. Aber es ist auch klar, daß das vom Arbeitgeber, also dem Geldgeber, von dem wir vorhin gesprochen haben, gern gesehen wird, daß sowas im Programm steht. (..) Deshalb wird intern der zweite Managementkreislauf gar nicht erst aufgemacht und geguckt, warum läuft das nicht. Vermutet wird, na klar, äh da ist überhaupt kein Bedarf da, also lassen wir es raus.

290 T7:{SCHAUT ZU T6} Ich glaub, so, wie ich das verfolgt hab. Ich hab letztlich mal eine DVV-Vertreterin gehört [...] das erstmal [...] die legen das schon alles offen, daß das meistens ausfällt [...] der Fachbereich ohne Zugriff ist [...], daß es keine üble Geheimnistuerei in diesem Punkt gibt. Mhm, ich glaube auch, (..) ähm daß dem Träger nicht unbedingt unbekannt äh wo wirklich was

offen ist und nach außen auch verkündet wird, und so auch insofern keine Augenwischerei nach innen. Ähm (.) ich kann mir nur vorstellen, daß Marktfähigkeit einfach nicht das einzige Kriterium ist, etwas anzubieten. Sondern es ähm hat ja auch ein gewisses kritisches Potential, das ist so von Wichtigkeit, daß man es immer wieder anbietet, um (.) einfach äh ja auch Werte wachzuhalten, {KL1 NICKT} die auch wichtig sind. Das ist vielleicht aus einem anderen Licht betrachtet.

T2: Da sind wir wieder bei der Zielfrage der Institutionen, meiner Meinung nach.  
#TX: Ja, mhm# (.) Nicht bei dem einzelnen Projekt, sondern die Institution macht das ja auch.

T7: [...] Ich glaub, mit dem Controlling so äh des Volkshochschul-Verbandes, ich glaub, da sind die schon wesentlich weiter, als als äh wir das jetzt so (..) versuchen. Ich denk' mir, die machen das schon. (4 Sek.)

KL: (laut) Es wird da schon wieder deutlich, also, so einfach ist das da nicht, z.B. zu sagen, wenn die Veranstaltungen ausfallen, dann lassen wir sie einfach weg\*. Da ist nämlich genau auch wieder der Schritt nach oben hin. Was sind die Ziele, und wenn die nicht klar sind, dann steht man da immer noch. (aufzählend) Wieso mach' ich das eigentlich, und die fallen doch sowieso alle aus\*. ((Lachen)) {GESTIKULIERT MIT DEN HÄNDEN} Wenn das Ziel klar wäre, das muß einfach geplant werden, damit's öffentlich gemacht wird, es gibt solche Angebote, egal, ob die wahrgenommen werden oder nicht. Und man weiß dieses Ziel, und man erreicht es damit auch, dann ist es ja auch gut. ((Räuspern)). (.) So denke ich. Also der Frust darüber, daß es immer wieder ausfällt, könnte meiner Ansicht nach dann ja geringer ausfallen. (..) Und man weiß, vielleicht das Ziel ist zu planen, daß es ausfällt. (..) Das Ziel ist vielleicht nicht, daß da Leute hinkommen, sondern daß es erstmal im Programm steht. {ZIEHT FRAGEND DIE SCHULTERN HOCH}# T2: ja, hm, klar # (6 sek.)

T8: Damit wär' ich nicht zufrieden. Ich würde dann an einer anderen Stelle einhaken. Ich würde versuchen, die Werbung dafür anders zu gestalten. Wir haben z. B. in der Erwachsenenbildung in Thüringer Seminare, die äh immerzu ausfallen. Also so Seelsorge (..) äh nicht Seelsorgeseminare, also so Seminare [...] für ehrenamtliche Besuchsdienste, für Trauernde, die fallen immer aus. Und ich bin der Meinung, daß die ausfallen, weil die Leute so angesprochen werden, daß sie nicht hinkommen können zu solchen Seminaren. Ich mein, der Trauernde, wenn der das in der Zeitung liest (..), also ich würde mich da auch nicht anmelden. (.) Ich würde mich erst anmelden, wenn jemand auf mich zukommt und mir sagt, also, (.) das könnte was für dich sein, also, daß man's anders macht. #KL: mhm# Und das hab ich probiert. Und so ein Seminar ist vollgeworden, (..) nur mit Leuten aus Jena. Und und das hat funktioniert, also, ich würde da an 'ner anderen Schiene einsetzen, #KL: mhm# {KL SCHAUT SICH FRAGEND UM} ansetzen. (5 sek)

KL: (schnell) Sehr schön\*. Ich meine, das ist der andere Weg, dann äh nicht zu sagen, meinetwegen, das Ziel ist jetzt, daß nur das kann jetzt ruhig ausfallen. Sondern zu sagen, woran liegt es genau, daß es ausfällt und daran was zu ändern. Ne', dann bleibt das Ziel bestehen, man hat äh, (..) man hat Veranstaltungen, wo die Leute auch hinkommen sollen' (..) und findet in der Ist-Analyse raus, das funktioniert nicht, aber macht mal' n Plan ich will das aber #T8: Dazu muß# was muß ich dafür tun, daß das funktioniert.

T8: Dazu muß es einem selbst wichtig genug sein, (.) das muß also übereinstimmen mit innerem Engagement auch desjenigen, der dafür verantwortlich ist und mit der Zielsetzung. Das kann man nicht von außen so übernehmen, weil es eben da ist oder irgendwie.

KL: Hm, hat {ZUCKT LEICHT MIT DEN SCHULTERN} für mich schon was mit der Zielklärung noch zu tun, (leise) wo will ich eigentlich hin\*. (6 sek) Okay? (6 sek) (laut) {GEHT ZUM FLIPCHART; LEGT DANN EINE NEUE FOLIE AUF; TEILNEHMERINNEN SITZEN STUMM} Noch'n Beispiel, dieser Managementkreislauf kommt in der Literatur relativ häufig vor, wie gesagt entweder als Wellenbewegung oder als Kreis. (.) Ich hab' noch mal als Beispiel einen anderen mitgebracht, der sieht n'bißchen anders aus. Nur damit das dann nicht verwirrt, wenn die dann irgendwo anders mal auftauchen, da steht nicht genau das Gleiche drin. Das is (lacht) das liegt einfach daran, man kann unterschiedliche Worte finden für ungefähr das Gleiche. Es liegt daran, genau welche (.) Aufteilung der {GEHT ZUM FLIPCHART UND ZEIGT AUF DIE SEGMENTE} Segmente einem jetzt genau wichtig ist. (.) {ZEIGT AUF DIE SEGMENTE 1 BIS 5 DES ZWEITEN MANAGEMENTKREISLAUFES} Hier ist jetzt z.B. in dem Managementkreis ist als {ZEIGT AUF DEN ZWEITEN MANAGEMENTKREISLAUF} Extrapunkt Entscheiden aufgeführt. (.) Da hat derjenige, der den aufgestellt hat, hat gesagt, eigentlich ist genau das ein ganz wichtiger Punkt. In dem Moment, wo die Entscheidung fällt, ich hab erst'n Plan und alles mögliche ausgedacht [...]. Und irgendwann muß ich sagen, und was mach' ich jetzt davon? Und das muß dann ich entscheiden. (.) Hier in dem (.) Managementkreislauf (.) gehört das zur {ZEIGT AUF DAS SEGMENT PLANUNG} Planung mit dazu. (.) Was in der Planung auch drin ist, ich muß mich entscheiden (.) und zwar (.) wahrscheinlich (.) aufgrund der Ziele, die ich vorher gesetzt hab. Ansonsten ist das hier ähnlich, {ZEIGT AUF DIE JEWEILIGEN SEGMENTE} Ziele setzen, planen, entscheiden, realisieren, kontrollieren.

T3: Die Ist-Analyse ist nicht explizit da unten drin.

KL: Ja.

T2: (leise) Stimmt, gehört zur Planung [...] in der Planung drin. Ist-Analyse als Planung.

KL: Man könnte auch sagen die ist hier. #T2: Ja# Dann wäre es nur komisch, wenn man anfängt mit Ziele setzen und planen. Da würde sie mir da tatsäch-

375 lich fehlen, wo ich sage, also eigentlich finde ich es unrealistisch zu sagen, ich mache einfach völlig unabhängig davon, was im Moment da ist, ne Planung. (..) Würde (..) also widerspricht mir erstmal, ich würde erstmal gucken, wo steh ich, wo sind wir eigentlich.

380 T2: Und wie dieses von 1 bis 5, also damit würde ich mich schwer tun. (..) Das ist nich so. (..) Das ist total theoretisch, also zu sagen man fängt mit den Zielen an {KL GRINST} (..) das ist richtig {KL SETZT SICH} äh und trotzdem äh ist es mir ((KL lacht)) zu theoretisch als [...] ich kann mit dem Begriff Kreislauf viel mehr anfangen #KL: Ach so, ok.# weil ja auch die die Kontrolle, wir sagen bei uns immer Reflexion dazu, (..) ähm (..) ein Stück Ist-Analyse ist #KL: mhm# #T?: mhm, mhm# und von daher ist die Planung [...] # KL: {GEHT ZUR WAND UND ZEIGT AUF SEGMENT 1 UND 5} also hier kommt # wo beißt sich die Katze in den Schwanz.

KL: fünf geht direkt in eins.

390 T2: Natürlich. Aber vielleicht äh kann ich das, wenn ich einsteige, {KL SETZT SICH HIN; SITZT ANGESpannt AUFRECHT} ja ein Berufseinsteiger bin, in irgendeinen Kurs reinkomme. (..) Da bin ich gerade am Realisieren, da fällt mir ja gerade, ich konnte ja nix anders machen, als den jetzt machen. #KL: Ja, ja# Also steig ich dann da mit ein und krieg in der Reflexion dann mit so willst du das nicht noch mal anfangen #KL: Ja# dann anzusetzen [...]

395 KL: ja

T9: {ZEIGT AUF DIE KREISLÄUFE} (schnell) Oder oder wenn du versuchst, zu entscheiden. {KL STEHT AUF; LÄUFT KURZ HIN UND HER} Also wenn du Ziele setzt und planst und versuchst dann zu entscheiden, dann kommt dann dazwischen. Das geht aber nicht, also so kann man nicht realisieren. Da fängste wieder an bei Ziele setzen und planen.

400 KL: (laut) Ich sage mal, wenn man jetzt einsteigt, irgendwo und muß was umsetzen, was jemand anderes aber (..) {ZEIGT AUF DIE SEGMENTE DES ZWEITEN MANAGEMENTKREISLAUFS} entschieden, geplant und ich hoffe mal, auch Ziele dafür gesetzt hat, dann steigt man ja nur in diesen Kreis ein, der aber eigentlich immer da {ZEIGT AUF DAS SEGMENT ZIELE SETZEN} beginnt. (..) Also ich

T2: Ja: '

410 KL: würde sagen als (lacht) Manager, das fängt immer mit den Zielen an, von daher würde ich eher immer ein Plädoyer noch mal dafür halten dann ruhig auch erstens stehen zu lassen, (..) das kommt für mich immer am Anfang. #T9: Ja, aber {MELDET SICH}# {ZEIGT NACHEINANDER AUF DREI TEILNEHMERINNEN; AUF T10, DANN T9 UND T?} eins zwei, drei

415 T10: {KL ZUGEWANDT} Ist denn nicht das Ziele setzen und die Ist-Analyse auch ein ein Bereich, der miteinander verbunden ist, also gehört nicht zur Ist-Analyse auch festzustellen, wie sind denn die Rahmenbedingungen, die

420 institutionellen Ziele, das ich gar nicht äh so die Trennung, den Schnitt mache, wenn der Kreislauf einmal rollt, ist das ja gar kein Problem. #KL: ja' # Aber daß man sich auch darauf einläßt zu sagen, also der erste Schritt ist immer sich im Rahmen einer Ist-Analyse auch die Ziele festzustellen. Ich würde mich jetzt gar nicht so darauf verweisen, # KL: mhm# daß das eine strikte Trennung ist, das ist ja auch immer Kontrolle Ziele setzen. #KL: mhm# Also das man das einfach ein bißchen mmh eine Segmentdiskussion führt ((KL lacht)) was gehört jetzt in den Bereich, es soll ja auch ein Kreislauf bleiben. (..)es gibt ja einen sehr passenden Begriff. #KL: Augenblick#

425 T9: (schnell) Ja, ich hatte ja eben gesagt, daß der Kreislauf auch unterbrochen werden kann und ich wieder von vorne anfangen kann, das kann ja auch passieren. Der Kreislauf läuft ja nicht durch. #KL: mhm# Es kann ja sein, daß ich jetzt Ziele setze und plane und versuch dann zu entscheiden und daß, wenn dann der Träger eben entscheidend dazwischen geht und sagt so ist das aber nicht realisierbar, #KL: mhm# dann kann ich wieder beim Planen anfangen #KL: ja# unter Umständen nicht bei der Zielsetzung am Anfang, sondern beim Planen. #KL: ja, mhm#

435 T4: {KL ZUGEWANDT; SCHAUT ABWECHSELND ZUR GRUPPE} Mir kommt da noch äh (..) ne Idee aus der (..) Projektplanung, vor der Zielsetzung würde äh bei mir noch ne Kreativitätstechnik stehen ne Ideenfindung, ne Zielfindung n'Zielfindungsprozeß, #KL: mhm# weil es gibt institutionelle Ziele, die sind von vornherein klar, aber ich denke, es gibt dann auch (..) äh Ziele, die neu beschrieben werden müssen, wo auch Kreativität gefragt ist äh z.B. in Sachen Umsetzung ähm eines Projektes, wo gesagt wird da haben wir schon den Inhalt versucht auf die Art und Weise rüberzubringen, das hat nicht geklappt ähm wie könnte man das (..) neu realisieren. Daß da irgendwo zwischendurch auch immer noch Kreativitäts äh ebenen drin sind, also noch mal Zielfindung, äh wo man sich einfach noch mal zurücknimmt und genauer plant (..) oder oder auch oder Ideen einfach noch mal sprudeln {KL STEHT AUF; ZEIGT AUF DIE FOLIENDARSTELLUNG} läßt auch wenn die gar nicht realisierbar sind. Das ist mir wirklich ne sehr trockene Managementebene und da fehlt mir auch so das Persönliche und das Kreative drin, (..) ganz ehrlich.

440 KL: Dann würd ich aber über jedes Segment Kreativität drüberschreiben. (..) {ZEIGT AUF DEN ZWEITEN MANAGEMENTKREISLAUF; SPRICHT ZU T4} Also genauso auch bei der Ist-Analyse mal die Kreativität sprudeln lassen (..) wie kann ich denn ne Ist-Analyse machen, wo kann ich denn bestimmte Informationen herkriegen. (..) Oder auch genauso beim Planen, wo will ich eigentlich hin, (..) wär vielleicht n'bißchen parallel zu dem, also einfach Ideen zu spinnen, wie kann ich das denn noch umsetzen, was ich nun eigentlich will. Find ich aber richtig, also sich dann nich (..) ganz starr {SETZT SICH HIN; SPRICHT ZUR GRUPPE} irgendwie an die Segmente halten, sondern jetzt da mit Kreativität jetzt ändern, ich hab jetzt mein Schema und das hak ich immer durch (lacht) das wär genau das Gegenteil von dem, was eigentlich erreicht

werden soll. Ansonsten bin ich aber trotzdem noch dafür, zumindest an dieser Stelle hier zu sagen diese Segmente sind ganz wichtig und es ist auch wichtig, in diesen Segmenten erstmal zu denken. (.) (leise) Und vielleicht auch zu handeln\* und diese Arbeitsschritte in Segmenten zu machen. Das macht manchmal vieles deutlicher, gerade weil das immer so'n Kreislauf ist [...] und man manchmal gar nicht mehr weiß man ist gleichzeitig an verschiedenen Stellen und das irgendwie noch alles auseinander halten zu können, da geht's nämlich schnell verloren. (..)

TX:mhm

T3:{KL ZUGEWANDT} Sie insistieren so oft auf den Zielen am [...] ((KL lacht)) bisher erfahre ich von mir eher bei mir eher, vielleicht liegts daran, daß ich keine Ziele setze bisher, so stark. Ich merke eher ich mache die Augen auf (.) und merke wo ist der Ist-Zustand jetzt und wo sind Bedürfnisse da. Und plane plane dann für diese Bedürfnisse. (.)

KL:Dann ist ja schon ein Ziel da, oder?

T3:Nee, ich mach erstmal die Augen auf. (.) Und gucke, was ist was ist da oder #KL: {BEUGT SICH LEICHT VOR} aber das Ziel# was wird verlangt, was wird verlangt.

KL:Ja, was ist das Ziel denn daran?

T10:(leise) Bedürfnisgerecht zu arbeiten.

T3:o.k. ja.

KL:Für mich wär das n'Ziel, egal, was dort an Bedürfnissen geäußert wird. Ich realisiere das. (.) Ist das das Ziel?

T9:Ja gut, dann steht das Ziel aber erst als Zweites #T3: Ja, ja# das meint er ja.

T?:[...]

KL:nein (lacht auf) Das is schön, schönes Beispiel.

T2:Nehmen wir mal das Bewußt die Bewußtheit der Ziele, [...] die is ja möglicherweise am Anfang nich da, trotzdem is ja (.) klar, was du willst, (.) sonst würdest du ja gar nicht so handeln.

T9:Aber jetzt das Beispiel vorhin, z.B. Firmen sind dazu übergegangen ähm (.) früher sind sie hingegangen mit dem Ziel, ein bestimmtes Objekt, was weiß ich, ein Auto anzufertigen für den Verbraucher. Ich fertige das Auto an für den Verbraucher, mach dann ne Bedarfsanalyse, also Werbung, und verkaufe dann das Auto. Und heute gehen sie hin und machen ähm dann zwar (.) zuerst haben sie ein Ziel vor Augen, ein bestimmtes Ziel (.) ähm, dann wird aber noch Bedarfsanalyse gemacht, also ne Werbefirma springt dann ein und guckt dann, wollen die das Auto oder welches Auto wollen die denn-haben. Dann springen die wieder zurück und formulieren ihr Ziel neu (.) und dann

geht dann erst der Kreislauf weiter. Also das richtige Ziel kommt dann erst als Zweites, Bedarfsanalyse als Erstes. (4 Sek.)

T2:[...]

500 KL:(laut) {GRINST; NICKT UNTERSTREICHEND MIT DEM KOPF} Sage ich nein, sage ich nein. Ich mache ja für die Bedarfsanalyse, weil ich ein bestimmtes Ziel verfolge (.) nämlich z.B. meine Teilnehmer zu befriedigen.

T9:Nee nee, die gehen ja breitflächig hin und suchen erstmal.

T11:Ja, aber die haben ja das Ziel, ein Auto möglichst gut zu verkaufen.

505 KL:Ja, genau.

T9:Ja, aber wenn jetzt, sagen wir vielleicht jetzt nit Autofirma, sondern einfache Firma, die ähm (.) die ähm für jemanden in einem bestimmten Bereich arbeitet, irgendwas festigen oder irgendein Produkt, aber die Produktpalette ist noch offen. Und da gehen die zuerst hin und suchen beim Verbraucher, wo ist jetzt nicht das Produkt, sondern was ist denn überhaupt in. Da kann ja ganz anderes rauskommen.

510

T11:Aber dann, aber dann ist doch das Ziel z.B. die Marktlücke zu finden.

T10: Das Produkt zu entwickeln. #KL: genau#

T2:Da sind wir wieder bei den [...] # ((KL lacht hämisch))# weil wenn ich das globale Ziel hab mit dem Auto, dann spring ich hin und her und wenn ich's aufdrösele nach Einzelzielen, dann kann ich wieder schön ner Reihenfolge nachgehen (..)

515

KL:O.k. wir haben jetzt gerade ne Wortmeldung übergangen.

T1:{KL ZUGEWANDT} Ja, ich seh das noch mal mit den Zielen äh, (.) das würde ich ganz gerne noch mal so unterteilen, also ich sag mal die verbandliche Arbeit sieht aus, die Ziele, die in der Satzung z.B. definiert sind. Und äh die erreiche ich ja nur in dem Sinne, daß ich also Schritt für Schritt also mit Teilziele arbeite #KL: ja#, weil es kann ja durchaus sein, daß ich noch irgendwann merke, daß also (.) äh die Ziele, ja, die dort formuliert werden, äh, (.) ja, realitätsfremd sind (.) und daß ich das Ziel gar nicht erreichen werde. (..)

520

525

KL:Das gucken wir uns gleich noch mal an sowas (..) komm ich noch drauf zurück. (..)

KL1:{WENDET SICH ABWECHSELND VERSCHIEDENEN TEILNEHMERINNEN ZU} Also, meine Idee geht, wenn ich die /.../ richtig verstanden habe, daß ein erstes, ein globales Ziel festliegt, aber dann je feiner die Ziele und je konkreter das wird, andere Elemente des Managementkreislaufs mit einfließen, z.B. Bedarfsanalyse, ja #T8: Ja, ja, also die springen dann noch mal zurück# [...] Ja? Also mir ging dann durch den Kopf, ich glaube in meiner Einrichtung, aus der ich komme, das ist die Erwachsenenbildung in Niedersachsen, hat im Moment zwei ganz offizielle Ziele, (.) das erste Ziel ist, sie will 2000 Unter-

535

rechtsstunden im Jahr schaffen und das zweite Ziel ist, sie will 17 Mitarbeitern pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen festen Arbeitsplatz sichern. Das sind zwei Ziele, die ganz oben stehen, aber wenn es jetzt, so habe ich verstanden, um die ganz konkrete Frage geht, (.) also Ziele, was sind

540 äh wichtige Zielgruppen für uns, dann spielen Bedarfsanalysen und solche Sachen eine Rolle, die eingespeist werden müssen. #T9: Mhm# Globalziele stehen also ziemlich fest, die verändern sich auch nicht. (.) Es sei denn, die Politik ändert sich #KL: mhm, T9: mhm#, aber je feiner, je konkreter die Ziele werden, um so mehr müssen andere Elemente aus dem Kreislauf bis zur

545 Kontrolle, was war voriges Jahr, eingespeist werden.

KL: Mhm, dann steigen wir da mal weiter ein. (leise) [...]. {LEGT EINE NEUE FOLIE AUF} Da haben wir noch ne andere Darstellung\*. (7 Sek.)

T9: [...]

KL: {STEHT AN DER WAND UND ZEIGT BEIM SPRECHEN AUF EINE FOLIENDARSTELLUNG} (laut) Das trifft jetzt, glaube ich, ungefähr das, wo wir gerade waren, nämlich daß obendrüber eine Art Leitbild steht (.) #T?: mhm# meinerwegen jetzt hier für die Weiterbildungseinrichtungen. Das ist jetzt übernommen äh die Volkshochschulen haben das in der Regel immer oben drüber zu stehen „Realisierung des Rechts auf Weiterbildung, insbesondere für bildungsferne Schichten“. (.) Ich nehme an, bei Ihnen steht eher n' bißchen was anderes. Vielleicht steht aber auch das da drin, könnte sein. Aus diesem Leitbild leiten sich qualitative und quantitative Ziele ab. Gucken wir uns gleich gleich noch mal an, was qualitativ und quantitativ bedeuten. Geht so'n bißchen in die Richtung Operationalität. Äh (.) sagen wir mal, quantitative Ziele wären (aufzählend) Teilnehmerzahlen, Finanzen und solche Geschichten, die quantitativ meßbar sind und qualitative Ziele wären eher (.) bestimmte Fähigkeiten zu vermitteln, die vielleicht auch nicht so einfach meßbar sind. (4 Sek.) Aus den Zielen werden dann die Leitlinien der Programmgestaltung eventuell entwickelt. Wo man sagt, also (aufzählend) wir wollen die und die Fachbereiche haben, sollen die und die Zielgruppen angesprochen werden. Daraus wird das Fachbereichsprogramm entwickelt (.) mit {ZEIGT AUF DIE FOLIE; LÄUFT WÄHREND DER ERLÄUTERUNGEN ÖFTER HIN UND HER} Konzeption und Revision heißt das hier so schön und die Kontrolle dann auch wieder drin. (.) Und daraus entwickeln sich die Leistungen des Fachbereichs und hier unten ist das noch mal fortgeführt, dann kommt es meinerwegen zu dropout, also zu Kursausfällen und dann geht das im Prinzip zurück, daß man sagt ja was bleibt uns denn jetzt, Kursausfälle und was machen wir damit. (.) Und hier, das ist jetzt schematisch etwas anders dargestellt, dazugehören würde eben jetzt auch Situationsanalyse, könnte man auch zur Ist-Analyse sagen sagen, und die Diagnose der externen Einflüsse und Bedingungen. (.) Wie immer kann man ja das Ganze systemisch sehen und sagen man kann ja nicht nur auf seine eigene Institution-gucken und warum die Kurse jetzt z.B. ausfallen mag ja auch an ganz anderen Ein-

flüssen liegen. (.) Das macht aber noch mal deutlich, es beginnt bei Leitbildern, ganz groben Zielen, und würde sich eigentlich bis auf das einzelne, die Einzelleistung des Fachbereichs oder meinerwegen ihrer Arbeitsstelle runterbrechen lassen. Und immer gucken kann jedes einzelne Angebot müßte sich eigentlich hochverfolgen lassen, paßt das zu dem (.) Leitgedanken, der da oben drüber steht. (.) Das führt mich zu dem zweiten Thema von heute Morgen #T12: Ich hab mal ne Frage# Ja?

585

T12:(leise) Ich verstehe jetzt nicht, was sind bildungsferne Schichten? Ich kann das nicht ausmachen\*.

KL: Bildungsferne Schichten (.) sagt meiner Meinung nach was damit gemeint ist, ähm Menschen, die mit Bildung relativ wenig Kontakt (.) haben und auch relativ wenig Kontakt eingehen, also ne relativ geringe Schulbildung haben, dann auch diese ganzen (.) wenn man die Mittelschicht jetzt meinerwegen nimmt, da is ja lebenslanges Lernen immer wieder auch zu irgendwelchen Kursen zu gehen, Weiterbildungen äh zu besuchen relativ weit verbreitet, und es gibt aber auch, (..) Schichten ist das hier genannt, also Menschen, die das nicht so tun. (.) Eigentlich ist, zumindest was die Volkshochschule angeht, steht das Ziel drin, die Angebote, die da gemacht werden, auch mit öffentlicher Bezuschussung sollen darauf gerichtet sein, daß da Menschen dran teilnehmen, die normalerweise nicht (..) Bildung wahrnehmen können oder wollen. (..) Das ist ein spezielles Ziel. (6 Sek.) So' (10 Sek.) {TRÄGT EINEN NEUEN FLIPCHART HERAN} Wo mich das jetzt hinführt ist, dahin, (..) zu sagen, obendrüber steht das Leitbild, d.h. (.) insgesamt werden Ziele, die jeder einzelne von ihnen aufstellt, vielleicht auch für die tägliche Arbeit immer in ein gesamtes Zielsystem einzupassen haben. Man ist nicht völlig unabhängig (.) und kann sich überlegen ich möchte das machen und das machen, wir haben schon das Thema Vorstand und Chefs und der Träger, der vielleicht sagt, das hast du dir nett überlegt, aber das wollen wir gar nicht. Das heißt (.) wir müssen uns immer angucken, {PINNT BEIM VORTRAG BLÄTTER GEORDNET AN DIE PINNWAND} daß wir uns in einem Zielsystem befinden, mit dem, was wir entwickeln. Zielsystem bedeutet in der Regel (.) obendrüber steht ein Leitziel oder Leitbild, ein bestimmter, das kann, in der Regel ist das ein Satz. Eben hatten wir das in diesem Bild, die Volkshochschulen sollen Weiterbildungsdichte erhöhen, auf bildungsferne Schichten Angebote und sowas stände da z.B. in so nem Leitbild drin. Daraus abgeleitet gibt es Richtziele, könnte man die nennen. Das ist jetzt auch n' Versuch einfach, so'n Zielsystem kleiner zu brechen, und mal zu sagen, das hat eigentlich mehrere Stufen und muß jedes Ziel eigentlich wieder unterteilen. (.) Als eine Hilfe, die man geben könnte: Richtziele könnte so aussehen, aussehen: die Einrichtung will dazu beitragen, daß (.) die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erhöht wird, wir hatten gestern irgendwie meinerwegen das Verständnis davon, wie Demokratie funktioniert (.) oder wie das Gemein Gemeinwesen-Arbeit aussieht wie ich mich gern mal beteiligen möchte, das möchte die Institution ver-

590

595

600

605

610

615

620

mitteln, daß oder dazu beitragen, daß das Wissen darüber und die Teilnahme daran sich verändern. (.) Eine Stufe weiter könnte man sagen daraus wieder ableiten sich Grobziele. (..) Als eine Hilfestellung, dies zu formulieren könnte man sagen dies wird erreicht durch, (.) z.B. offene Angebote äh (.) meinetwegen (.) Café für Alleinerziehende, (.) Gesprächskreis für Alleinerziehende oder durch (.) konkrete Kursangebote in einem bestimmten Themenbereich.

T13:(langsam, leise) Des sind doch schon Inhalte, des is doch für mich kein Ziel mehr, wenn ich sag ich mach Café oder also ich bräucht doch als Grobziel (.) äh meinetwegen für diese (.) Zielgruppe will ich das erreichen oder so also daß ich des noch mal aufsplitter, #KL: Ja# aber ich kann doch nicht sagen ich will des erreichen durch ein durch ein Café' oder durch [...] da planen wir Inhalte.

T8:(langsam, leise) Is aber noch sehr, noch sehr äh (..) noch nicht aufgefächert, is erstmal nur

T13:(schnell, lauter) Ja ja, schon noch relativ äh, des muß ich auch noch mal untergliedern aber ich tät's nicht als Ziel, also als Grobziel kann ich net (.) net sagen des wird erreicht durch etwas, aber des is doch da schon die die Durchführung, also wie wie ich des erreiche, aber net mein Ziel.

TX:mhm, mhm

KL:Mh, ich verstehe das son'n bißchen in so ne Richtung ähm (.) oder sagen wir's andersrum, das was ich jetzt versuche damit zu klären is meinetwegen, (schnell) {SCHAUT ZU T13; GESTIKULIERT AUFGEREGT; ZEIGT ABWECHSELND AUF DIE ZETTEL AM FLIPCHART} das Richtziel ist dann klar, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben soll (.) gefördert und erhöht werden, im Grobziel würde man jetzt sagen #TX: [...]# das erreiche ich durch Kursangebote, offene Angebote, Einzelvorträge, Veranstaltungen, durch äh Veröffentlichungen, die ich mache #TX: [...]# ((Unruhe)) also Handzettel, die ich meinetwegen verteile, so etwas #T?: das sind Methoden# und das würde ich dann noch mal weiter unterteilen und sagen

T14:Nee, das sind das sind keine Ziele, das sind Methoden ((T5 lacht)) #TX: das sind Methoden# #TX: das sind Methoden# ja find ich auch. Das liegt vielleicht nur an der Formulierung also mit dem, das wird erreicht durch, weil das is ne Formulierung für Methoden. (.) Das ist kein Ziel, das denke ich auch. (..)

KL:Mh, (.) {SPRICHT ZU T14; PINNT DANN DEN NÄCHSTEN ZETTEL AN} ich versuche einfach mal, das ganze Modell einmal vorzustellen, dann können wir uns das noch mal angucken, vielleicht auch noch mal an ((Unruhe im Hintergrund)) einem konkreten Beispiel, das hatte ich noch mitgebracht, dann wird es vielleicht noch mal (..) klarer. Gemeint ist damit, oder das, was ich damit ausdrücken will ist, (.) daß ich eigentlich von jedem einzelnen Angebot, für jedes einzelne Angebot auch Feinziele formuliere und die ich die eigentlich hochbrechen müßte immer auf das Leitziel, (.) ja? (.) Vielleicht versuchen

wir das dann gleich noch mal an nem konkreten Beispiel dann durchzuspielen.(7 Sek.) {T2 UND T14 TUSCHELN} (leise) Das scheint mir sinnvoll, daß ich das erstmal verteile\*. (3 Sek.) Ich hab jetzt zwei Zielsysteme mitgebracht. (5 Sek.) Gucken wir uns das einfach mal an. Ich verteil erstmal den einen. (5 Sek.) {KL VERTEILT BLÄTTER} ((Tuscheln))

T13:{KL ZUGEWANDT; GESTIKULIERT AUFGEREGT MIT DEN HÄNDEN} Was ist der Begriff Positionierung (.) ist das jetzt das Leitziel oder ist das mehr? Also meine meine Mitarbeiterin, die äh sagt auch immer wir müssen erst die Positionierung herkriegern und dann können wir weiterdenken. (.) Und des is für mich is des immer noch fraglich, was des is, is des ein Leitziel und der Satz, den ich dann eben praktisch formulier (.) oder oder gehört da noch mehr dazu.

KL:Positionierung würde für mich (.) bedeuten, daß man oder ich würde das daraus resultieren, daß man sagt, man will eine bestimmte Position (.) im Markt (.) einnehmen eine bestimmte Nische meinetwegen (.) also das klar ist bestimmte Zielgruppen bestimmte Teilnehmer wissen, genau das is mein Angebot, deswegen kommen die auch zu mir.

T13:{KL ZUGEWANDT} (leise) Also auf mein [Wort] bezogen?

KL:{T13 ZUGEWANDT} So würde ich das verstehen. Sich zu positionieren würde für mich bedeuten, ich finde eine bestimmte Nische, ne bestimmte Position auf dem Markt. (..)

T5:Heißt des

KL:Ob das damit gemeint ist weiß ich nicht.

T13:Aber sie nehmen das jetzt den Begriff net so als den allerwichtigsten in der ganzen Marketing äh (.) also des war für sie äh des sie kam von so nem Lehrgang und sagt, also des allerwichtigste is die {SPRICHT ZUR GRUPPE; GESTIKULIERT MIT DEN HÄNDEN} Positionierung, ohne des geht gar nix, und ((erheitertes Lachen)) und sie sagen jetzt daß das net so is #T10: Das kommt davon, wenn man [...] # ((Lachen)) [...] des is schwierig ich bring das denn net mehr zusammen, wenn ich Heim komm (lacht). ((Lachen))

KL:Gute Frage, gute Frage, (laut) wie würden die anderen das sehen, ist eine bestimmte abgrenzbare Position?

T5:{KL ZUGEWANDT} Ähm, heißt dann Positionierung jetzt bezogen auf'n Bildungsmarkt z.B. jetzt ne Zielgruppe festzulegen? (..) #T3: Nee# [...]oder (lacht leise)

T3:{KL ZUGEWANDT} Ich würde sagen ein Werteprofil [...]

KL: Ein was, ein?

T3:Ein Werteprofil

KL:Das würde wieder ganz nah an das Leitbild auch ranführen.

TX:Ja [...] ((Stimmen durcheinander))

T13:So habe ich das dann auch verstanden, wobei das dann natürlich auch wieder runtergeht in die Zielgruppen und (...) alles, aber dann würde ich das auch als Leitziel eigentlich absegnen #T?: Ja, ich auch# ((Stimmen durcheinander))#

KL:(laut) Also das hängt ganz eng miteinander zusammen\* ((Stimmen durcheinander)) das Leitziel, was obendrüber steht, definiert ja auch das Profil. {T13 ZUGEWANDT} (.) #TX: mhm, ja # Was will ich eigentlich erreichen, wo will ich eigentlich hin. (.) #TX: Ja.# Und das hat auch ganz viel damit wieder zu tun, kann ich das, was ich eigentlich erreichen will und umsetzen will kann ich das positionieren am Markt, (.) das ist für mich nicht das Gleiche. #TX: mhm# aber welche Position ich tatsächlich finde, hängt natürlich damit zusammen, was für'n Profil was für'n Leitbild vermittelt ich damit #T?: o.k.# nehmen wir mal an, ich hab als Leitbild oben drin stehen Hilfe für ältere Menschen in allen Lebenslagen, (.) ne und entwickle daraus ein Profil, daß ich ein (...) eine professionelle Einrichtung bin, die ganz viel für alte Menschen tut, dann wird es wahrscheinlich schwierig sein, mich irgendwo zu positionieren, wo äh das Teilnehmerumfeld eher aus Jugendlichen besteht. (...) (leise) Jetzt mal ganz extrem formuliert. (6 Sek.) {BEUGT SICH VOR; SCHAUT AUF SEINEN ZETTEL UND LIEST VOR; TEILNEHMERINNEN SCHAUEN AUF IHRE ZETTEL} (laut) So, hier haben wir Elemente des Zielsystems einer Weiterbildungsinstitution, wir gehen eben parallel wie eben auch mit dem Beispiel mit diesen Leitbildrealisierungen (liest schnell vor) des Rechts auf Weiterbildung für alle, insbesondere für bildungsungewohnte Schichten\*, heißt es hier. (.) Daraus ableitet sich jetzt (.) ein untergeordnetes Ziel, ob man das jetzt Richtziel nennen will oder (.) einfach nur ein untergeordnetes Ziel (schnell) „Abbau der Disparität zwischen Teilnehmer und Bevölkerungsstruktur durch Bereitstellung eines differenzierten qualitativ-leistungsstarken Systems an Weiterbildungsangeboten“\*. #T5: [...] # Daß ist genau die Frage jetzt wieder, ist das noch ein Ziel?

T5:{BEUGT SICH VOR; WENDET SICH KL ZU} Können Sie mal erklären, was das meint, ich verstehe das jetzt gerade nicht (lacht kurz).

KL:Ich habe es so verstanden ((Lachen)), weil ich habe diese Ziele ja auch nicht äh nicht aufgestellt, daß (.) daß es so ist, daß die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen eine andere Struktur haben (.) als die Bevölkerung. (leiser) Also, daß bestimmte Personen zu Weiterbildungsangeboten gehen (.) und best andere Menschen nicht\* #T5: Ja# und daß daß eben nicht einem Querschnitt sagen wir mal durch die Bevölkerung entspricht.

T3:(leise) Und das will man hier haben, also diesen Querschnitt durch die Bevölkerung will man haben.

KL:Genau, ja.

T5:(schnell) Indem man entsprechende Angebote macht.#TX: Ja#

KL:Genau, (...) wenn so ein Ziel

745 KL1:{SPRICHT ZUR GRUPPE} Mir fällt da ein schönes Beispiel ein, die Bildungskatastrophe von dem Georg Picht 1965 (.) hatte ein markantes Element, das war das katholische Mädchen vom Lande (.) #TX: Ja# ((Verhaltenes Lachen, Stimmen durcheinander)) das katholische Mädchen vom Lande war die Disparität, es nahmen nämlich alle an Weiterbildung teil, nur dieser Typ äh von Mensch nicht, (.) die kamen mit der Grundschule aus und kriegten sonst nichts. (.) Und daraus hat der ähm die Notwendigkeit der Bildungsreform abgeleitet, also alle Beteiligung, vor allem weibliche junge Leute in ländlichen Strukturen. Das kam äh in katholischen Gegenden, #T15: ich hätte gedacht, [...]# kam genau hier in diesem Punkt.(.)

750 T1:Und ich meine, das ist ja schon ein wichtiger Punkt, daß man Ziele so formuliert, daß sie auch verständlich sind.

KL:Ja. ((Lachen)) Das haben wir noch vergessen.

T8:Bildungsferne Schichten vor allem #KL: Ja, sehr gut# (...) ((Lachen))

760 KL:Schreiben wir gleich dazu. {HOLT EINEN ZETTEL; SETZT SICH UND SCHREIBT}

T5:(leise) {T1 ZUGEWANDT} Man kann das schon verstehen, wenn man [...]\*(lacht)

765 T1:{KL ZUGEWANDT} Ja, aber das äh kann ja auch sein, wenn die Ziele so so äh äh (.) benannt sind, die Ziele, dann äh klappt das ja auch mit der Kommunikation nicht.

KL:Ja sicher. (8 Sek.) Sehr schöner Hinweis, (.) das ist z.B. sowas, wo man denken müßte, das ist doch eigentlich klar, (lacht) daß man ein Ziel verständlich formulieren sollte, aber

T5:(leise) Ist aber nich, daran ist doch das Ziel eigentlich meßbar \*(lacht).

770 KL:(lacht) Weiß zwar nicht was ich da messen, aber (...) (lacht)

T2:[...]

775 KL:Genau (...) (laut) {KL UND EINIGE TEILNEHMERINNEN SCHAUEN WEITERHIN AUF IHRE ZETTEL} So, ich glaube, deutlich wird damit schon, wenn so ein Ziel oben drüber steht, daß sich das auf jedes Angebot, was ich mache, eventuell auswirkt, (...) zumindest auf das (...) Spektrum der Angebote, weil ich das immer messen lassen muß an diesem (...) Oberziel, was oben drüber steht. (.) Arbeite ich in diese Richtung, oder mache ich nur bestimmte Sprachkurse oder (.) EDV-Kurse oder was auch immer (.) wo ich zwar schön Geld mit verdiene, aber dieses Ziel (.) absolut vernachlässige. (...) So, jetzt ist hier noch mal unterteilt man kann natürlich viele Begriffe und Unterscheidungen in der Theorie finden zwischen Sachzielen und Formalzielen. (...) Bei



Sachzielen steht jetzt hier Förderung und Begleitung von Lernprozessen unter Berücksichtigung inhaltlicher und mengenmäßiger Ziele.

T5:(leise) {SCHAUT ZU KL} warum steht das in Klammern?

785 KL: Das weiß ich nicht.

T10:[...] ((Lachen))

T2:[...] ist das gemeint, (.) ist das jetzt erklärt, was Sachziele bedeutet, oder was?

790 T14: Oder wußte der nur nicht, ob er das unter qualitative oder quantitative einordnen muß, weil ich würde es unter qualitative Ziele einordnen. (.)

795 KL: {SCHAUT ZU T14} die Förderung und Begleitung von Lernprozessen #T14: Ja# (.) denk ich kann sowohl quantitativ wie auch qualitativ (.) beschrieben werden. (.) So ist es, glaube ich, auch gemeint. (.) Also jetzt bei qualitativen z.B. Förderung der Befähigung zur verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (.) da hatten wir ja so'n schönes (.) schönes Ziel, was wir eben schon mal genannt haben. Und wie passiert das dann wieder, und wieder kleiner gebrochen z.B. (schnell vorlesend) Verhaltensweisen erlernen, um in ihren Ursachen erkannte Konflikte steuern und überwinden zu können\*. (4 Sek.) Und da drunter könnte man jetzt meiner wegen wieder sagen jetzt mache ich ein bestimmtes Angebot und trifft das auf dieses Ziel. (.) Sind da Bausteine drin, wo ich sage, da erreiche ich dieses Ziel mit. (.) Also, geht's da um bestimmte Diskussionen um Verhaltensweisen (.) und Konfliktbearbeitung. (.) Aber wir müssen das jetzt vielleicht nicht im einzelnen alles durchgehen, vielleicht gehen wir jetzt noch eins zwei runter. (.) Den ganz rechten: (schnell vorlesend) Beeinflussung der Befähigung zur Kreativität durch Förderung der schöpferischen Fähigkeiten, der spielerischen Fähigkeiten, gestalterischen Fähigkeiten\*, ganz rechts unten steht das. (.) Als ein qualitatives Ziel, das könnte man jetzt nicht (.) vernünftig messen {T2 UND T14 ZEIGEN SICH ETWAS AUF DEM PAPIER; DISKUTIEREN} z.B. auch, wie macht man sowas dann (lacht) operational, daß man die schöpferischen Fähigkeiten gefördert hat? ((Reden im Hintergrund))

800 T5: {KL UND T5 REDEN MITEINANDER} (leise) Sind die schöpferischen Fähigkeiten nicht das gleiche wie die gestalterischen? (.)

805 KL: Gestalterisch könnte ich mir vorstellen, geht es eher um die Technik, (.) so würde ich das interpretieren und schöpferisch geht's eher um den kreativen Akt, was zu entwickeln. (.) Bei den gestalterischen wird's dann mehr um die Umsetzung gehen ((Durcheinanderreden im Hintergrund))

820 T5:(leise) Sollte man die nicht lieber zusammennehmen?

KL: Die schöpferischen und gestalterischen? Ja, man kann ja auf der einen Seite bei dem Beispiel könnte man Technik vermitteln, (.) dann trifft man das eine

Ziel, hat man aber nicht unbedingt die schöpferischen. ((Lauter werdendes Reden im Hintergrund))

825 T5:(leise) [...]

KL: Genau, also man muß schon beides fördern, das ist schon richtig, (.) ja. (T5 lacht) (7 Sek.) Ja, haben wir noch Rückmeldungen, (.) Fragen zu so'nem Zielsystem? Ist damit so'n bißchen die Vorstellungskraft angeregt, wie so was im Gesamten aussehen kann? Ja? {WENDET SICH T6 ZU}

830 T6: Ja, mir fehlen da so einige Verbindungslinien #KL: Ja'# und zwar die Differenzierung zwischen Sachzielen und Globalzielen und dann splittet es sich immer weiter auf #KL: ja# ähm (.) und ja es kann ja durchaus zu Kollisionen kommen, (.) wenn ich im Programm Quantitäten abgeklärt habe und dann feststelle auch der ganze Kreativitätsbereich diese Ziele ähm (sind weg?).  
835 Also (.) wie beeinflussen sich die Ziele untereinander, (.) das wird mir hier nicht so richtig deutlich, #KL: Ja# (schneller) aber ich denke das wird ne Rolle spielen in den Zielsystemen.

840 KL: Genau das. (.) ich hab das mal als zwei (6 Sek.) {PINNT ZWEI ZETTEL AN; SETZT SICH WIEDER} So hilft mir dieses Zielsystem ja eigentlich noch nicht besonders weiter. Ich könnte zwar jede einzelne Tätigkeit, die ich jetzt mache, irgendwie da einordnen und sagen, die paßt da irgendwo rein. (.) Wenn's aber dann z.B. darum gehen würde zu sagen, mach ich das eine oder das andere, weil da wird's ja eigentlich spannend, weil ich muß mich ja auch entscheiden, ich kann ja nicht alles machen. (.) Man könnte zwar sagen, o.k. alles was ich jetzt mir vorgenommen habe paßt irgendwie in die Institution (.) und in diesen Zielkatalog ganz gut rein, aber vielleicht muß ich mich ja entscheiden. (.) Und das andere ist, daß ist (.) ich hoffe, daß es so ist, ich hab's zumindest noch keinen Zielkonflikt gefunden, (.) {STEHT AUF; ZEIGT AUF EINEN ZETTEL AN DER PINNWAND} was natürlich sein kann, ich kann, eventuell, daß, wenn ich das eine Ziel verfolge, mißachte oder sogar (.) schädige ich die andere Zielerreichung, das kann natürlich auch passieren. (.) Jetzt hier habe ich nicht unbedingt äh (.) ein Beispiel dafür gefunden, (.) hier drin. Ich hab dann noch mal geguckt, wir haben ja noch einen anderen Zielkatalog, wenn man so will hier, (.) nämlich den hier. {ZIEHT DIE PINNWAND ZUR SEITE; RÜCKT EINE ANDERE MIT ZETTELN BEHÄNGTE INS ZENTRUM}  
855 (.) Wir haben ja so schön erarbeitet, es gibt Ziele des Veranstalters, Ziele des Referenten und Erfolgskriterien, die Sie aufgestellt haben. (.) Auch da könnte, und das ist ja auch eine Art Zielsystem es ist noch nicht so aufeinander abgestimmt, daß man sagt das ist jetzt ähnlich wie das hier eine Institution hat sich das mit Leitziel und so weiter aufgestellt, aber auch so ein Zielsystem könnte man sich mal betrachten und sagen (.) so ich möchte gerne die Erwartungen der Teilnehmer erfüllen, ich will meine eigenen Ziele und dann gibt es noch Ziele des Veranstalters. (.) Und paßt das so zusammen. Leider hab ich (lacht) auch da keine Zielkonflikte gefunden. (leise) Muß ja vielleicht auch nicht un-

865 bedingt\*. (..) Also, wo wird das äh an einer bestimmten Stelle vielleicht schwierig, als das, was die Teilnehmer wollen einfach was anderes is als das, was der Referent oder der Veranstalter will.

870 T9:(schnell) Na ja, bei den Ausschreibungen im politischen Bereich, die, wo keiner kommt (lacht). {KL SETZT SICH AUFRECHT HIN, SCHAUT ZU T9} die aber immer wieder ausgeschrieben werden müssen, (..) weil die Zielvorgabe von der Institution eben halt is so is äh ähm Prestige oder guter Name (..) und was eben sonst noch alles dahinter steckt. (..) Kann ja ein Konflikt sein, ähm, die Gelder sind so knapp, um eigentlich ähm wo man eigentlich ein anderes Seminar vielleicht machen könnte wo die Leute eher kommen, wo man die

875 Leute eben auch erreicht. (..)  
 KL:(laut) {SCHAUT ZU T9} Das wär ein Konflikt, wenn ich das richtig verstanden habe ähm (..) das eventuell es geht darum es muß eigentlich auch Geld verdient werden, und die Räume oder was auch immer, die Werbematerialien müssen effektiv eingesetzt werden und es is eigentlich relativ unsinnig, viele Veranstaltungen zu planen und damit Räume zu belegen äh Seiten im Programmheft zu füllen, die ja auch jede Seite kostet was und eigentlich kommt ja da nix bei rum, (..) finanziell gesehen. Dieses Ziel, meinetwegen ne, Finanzen vernünftig oder effektiv einzusetzen würde kollidieren damit zu sagen wir müssen aber diese Angebote aus anderen Gründen machen.

885 T2:Äh, sicher, das is schon ein Zielkonflikt in der Institution. Also äh Kirche sagt mir, äh (pointiert) also, von ganz oben, äh die frohe Botschaft des Evangeliums zu verkünden, Bildungsauftrag heißt also das an die Leute zu bringen äh eben ganz konkret, äh (..) Verständnis von Frohe Botschaft kann ich äh exegesisch rückverfolgen und theologisch irgendwo absichern, heißt dann eben auch Gleichberechtigung von Mann und Frau. ((T5 lacht kurz)) Wenn ich daraus ableite, daß ich Veranstaltungen mache (..) innerhalb der Frauenförderung, dann komm ich möglicherweise sehr schnell dahin, äh daß mein Arbeitgeber meint, das geht doch jetzt zu weit. (..) Sprich, es gibt noch ein zweites Ziel der Institution, so agendamäßig äh das heißt nämlich äh den Macht also die Machtschiene zu sichern, das geht aber nur, wenn ich die Frauen nur so in der (..) Kuschelecke fördere und dann aufhör damit. Äh, was mach ich jetzt, kann ich sachlich begründen, daß diese Frauenförderseminare (schnell) egal wie sie jetzt auch heißen\* äh evangeliengemäß sind, dann komm ich in totale Schwierigkeiten damit, daß ich ja diese anderen Zielsetzungen in mir habe. Ich kenn (auch die anderen Zielsetzungen?), wenn ich meinen Job behalten will, sollte ich das mit der Frauenförderung nicht zu weit treiben. #KL: (lacht) ähä# Und was mach ich jetzt? (lacht) Also ich hab noch keinen anderen Job, im Moment weiß ich, was ich mach. Aber ich merke auch, äh, wenn ich diesen Zielkonflikt nich ausblende, (..) dann (..) schlaf ich

905 schlecht, gibt immer so Phasen, wo ich mich sehr unwohl fühle, #KL: ja# weil ich angefragt werde von Vorständen oder von anderen, die konkret fragen [...]

KL:{VORGEBEUGT; SCHAUT ZU T2} (laut) Das Unwohlsein, habe ich richtig verstanden, kommt daher, (..) daß da Angebote laufen, die wahrscheinlich vom Vorstand nich gerne gesehen werden\*.

910 T2:Je nachdem, wie ich das verkaufe, kann ich das noch unter der Kuschelecke verkaufen, dann geht das. (..) Äh ich darf das nich zu weit treiben, sprich (..) ich darf nich [...] machen. Kommt ja auch immer drauf immer drauf an wie man's verkauft. #KL: Ja, ja#

915 KL:{SETZT SICH AUFRECHT} (laut) Also aus Institutionensicht würde ich das relativ einfach beantworten. (..) Wenn es diesen Zielkatalog gibt und bestimmte Ziele, die die Institution verfolgen will (..) und es gibt irgendwo Teile in der Institution, die diese Ziele boykottieren oder gegenläufig sich dazu verhalten, dann müßte ich aus Institutionensicht ganz klar sagen, das (..) würde ich unterbinden {T5 SETZT SICH ABRUPT AUFRECHT} oder ne Zieldiskussion führen das weiß ich nich, wie stark (lacht) das da is, daß diese Institution ihre Ziele

920 T5:{SCHAUT ZU KL }So einfach ist das ja nich, weil dieses Ziel Macht sichern ist ja kein ausgesprochenes und kein irgendwie zu legiti also biblisch zu legitimierendes, (..) {KL BEUGT SICH VOR UND SCHAUT AUF DEN BODEN} sondern es gibt ja noch (lacht) dieses theologische Ziel und da is ja der der Konflikt auf deiner Ebene {SCHAUT ZU T2} der der is ja auf der Grundsatzebene (lacht) in der Theologie, #T6: Ich denke# den hat die Institution ja selber. #KL: (kurz) Ja#

930 T6:{SPRICHT ZUR GRUPPE} Ich denke, wir müssen beachten (..) gerade bei der Institution wie Kirche gibt es einfach auch geheime Ziele ((Lachen, Stimmen durcheinander)) #T5: (lacht wissend) Ja# die einfach vorausgesetzt werden und äh die innerhalb einer Zieldiskussion nicht vorkommen.

935 T2:Das war ja das [...] wo ich sage das is ja nich ausgesprochen, natürlich werden mir alle sagen #T5: is doch Quatsch, haben wir doch gar nich#. ja (aufzählend) Gleichberechtigung und äh jeder Mensch is gleich viel wert und steht überall\*, nur wenn ich's tu kriege ich Probleme. #KL: mh# und wenn ich deren eigene Begründungen sage, ich kann die hinschreiben [...]. (..)

940 KL:(laut) Das würde genau die Frage aufwerfen, wie erfahre ich; in welchem Zielsystem ich mich bewege (..) und was ist z.B. mit den geheimen Zielen, die nicht veröffentlicht sind, die gehören zum Zielkatalog genauso dazu {PINNT ZETTEL AN} #T3: Ja# (..) und ich muß mich auch an diese Ziele wahrscheinlich halten, wenn ich nich äh Ärger kriegen will auf ner bestimmten Ebene. Mhm.

945 T10:{BEINE LÄSSIG ÜBEREINANDERGESCHLAGEN; SPRICHT ZUR GRUPPE} Und es is eben auch die Frage, wer hat die Definitionskompetenz und die Definitionsmacht, um dieses Ziel zu definieren, is ja ne ganz spannende Frage (..) im Bereich der Erwachsenenbildungsgesetze äh hat es äh eigentlich bis in die

80er Jahre die Formulierung gegeben, daß die Institutionen die pädagogische Kompetenz haben und die Ziele für die Einrichtungen für die Erwachsenenbildungsarbeit festsetzen. Niedersachsen war das erste, was ja z.B. geschrieben hat der Träger definiert die Bildungsziele, (.) und nicht mehr die Institution das ist ja ein sehr feiner, aber ganz entscheidender Unterschied, weil das weil äh die Gesetze ursprünglich mal genau äh diese Kompetenz, (.) der äh daß es eben nicht zu Zielkonflikten kommen kann auf die Institutionen festgesetzt haben oder festgelegt haben ja daß man sagt, eine Einrichtung der Erwachsenenbildung entscheidet nach pädagogischen Kriterien, was sie macht. (.) #KL: (leise) mhm# Und der Zielkonflikt ist ja gerade dann, wenn die Kirche eben sagt, Evangelisierung ist unser Ziel (..) und das müssen die Einrichtungen auch durchführen. Da sagt jeder von uns, der pädagogische Leiter Evangelisierung kann ich als Erwachsenenbildungsmensch überhaupt nicht legitimieren, hat nämlich mit Bildungsarbeit überhaupt nichts zu tun. Katechese und Bildung sind, ne wir hatten die Diskussion ja schon bei der ersten Sitzung geführt, also das is ja schon (.) eine ganz wichtige Frage (.) (pointiert) wer hat Definitionsmacht und Kompetenz, um Ziele festzusetzen\*. Das muß gemeinsam geklärt werden so ein (.) Zielsystem. Bin ich abhängig von dem, was der Träger sagt (.) oder habe ich eigene Kompetenzen, wo mir der Träger nicht reinredet. Das is ja immer die Leifrage, eine ganz wichtige Sache, bin ich als pädagogische Mitarbeiterin nicht in der Kompetenz zu sagen, diese Frauenfrage äh packe ich so und so an als äh im Bereich der Theologie oder sage ich lasse ich das eben zu, zu sagen, der Träger hat aber auch sein Recht oder packe ich es argumentativ eben abblocken zu sagen, stop mal ich hab die Definitionsmacht (.) und da geht ihr nicht ran.

T2:(leise) Ich hab sie ja eben nicht\*. (..)

T10:Nich mehr, das, also das is dramatisch genug, ja #T2: Nich mehr# bitte?

T2:Nich mehr, ich bin ja im System und von daher hab ich ja nur äh einen Namen, unter dem ich mich bewege und der wird ja immer oben drüber

T10:{SCHAUT ZU T2, GESTIKULIERT AUFGEREGT MIT DEN HÄNDEN} Ja, aber, (schnell) deshalb wollte ich darauf aufmerksam machen. (pointiert) Die Gesetze haben ja genau das sicherstellen wollen, #T2: mhm# daß die Institutionen das Recht haben, unabhängig von dem\* was äh es hat nur Gelder nach dem Erwachsenenbildungsgesetz gegeben, wenn klar war, daß die Institution die (Definitionskompetenz?) hat. Das is bundeseinheitlich weggekippt. #T2: mhm, ja#

T6:{T10 ZUGEWANDT} Aber war es äh war es in der Praxis wirklich so, (.) oder äh stand nich am Ende der Trägeranteil beträgt ich weiß nich 30, 40, 50% je nach Institution und äh (.) wenn du nich meine Ziele verfolgst ((TX: zustimmendes mhm)) dann streich ich dir das Geld, (.) also letztendlich die Definitionsmacht, denk ich, die war nich gegeben. Ich weiß es nich, also ich hatte immer das Gefühl, es geht übers Geld.

T10:(leise) Mittlerweile ja\*. Würde ich, ich wollte einfach nur klar machen, das war mal die Intention, #T2: Mhm# daß das mal angedacht war, daß der Zielkonflikt is ja nich etwas, was erst heute oder Problem, das über's Geld kommt, sondern ein Grundsatzproblem, das immer schon angedacht war, was man sicherstellen wollte, (.) was nich gelungen is.

T2:Was offenbar auch schon vor zig Jahren bemerkt worden is und nich erst jetzt

KL:Ja.

KL1:{SCHAUT ZUR GRUPPE} Ich würd noch mal gern, weil ich gerne mit Beispielen, weil mir immer welche durch den Kopf gehen. (.) Ich hab ja in einem Bildungshaus gearbeitet, das hab ich euch ja schon mal erzählt und hab ein einziges Mal die Zieldiskongflikte erlebt, an einer Stelle, die du auch beschreibst. (.) Die Stelle war eines unserer Ziele auf der mittleren Ebene, also Grobziele schon, war, etwas zu tun für die Integration von Behinderten in unsere Gesellschaft. Da haben wir ne Tagung gemacht für Mitarbeiter in allen pädagogischen Einrichtungen und Wochenenden für Familien, die behinderte Kinder hatten und so was alles. (.) Es hat ein einziges Mal (.) einen bischöflichen Einspruch gegen ein Thema gegeben und das war Sexualität in Behinderteneinrichtungen. Wo wir uns, das is jetzt auf ner sehr unteren Ebene hier, ich glaube hier auf dieser Ebene, wo wir uns zu diesem Thema entschlossen haben, (.) und an diesem Punkt war, man müßte das dann auch verfolgen bis obenhin, es war allen nich klar, warum dieses Thema nich sein durfte. Aber das war ein Thema das durfte nich sein. Und es hing etwas damit zusammen glaub ich mit geheimen Zielen, (.) daß wir uns an einer Stelle nich klar darüber waren, (.) die Institution Kirche hatte andere Ziele als wir, die aber nich ausgesprochen waren, #T2: mhm# ja? Wahrscheinlich hat man sich lange Zeit erfolgreich drumrum drücken können, das auszusprechen, aber als das mal an dem Punkt war, (.) dürfen Behinderte in Einrichtungen ihre Sexualität leben, wurde es ein riesiger Konflikt. (.) Und das macht, {WENDET SICH FREUNDLICH KL ZU} um das mal in unsere Diskussion zu bringen, das macht es für mich auch schwierig, Zielfelder in dieser Form (.) durchzusprechen, weil ich merke, da steckt so viel Verborgenes drin, wie du das nennst, was nur im Konfliktfall auftaucht, sonst nich, sonst is das ein Unterseeboot, keiner weiß davon. (..)

KL:(laut) Und das macht das Arbeiten auch genau schwierig dann.

T2:Ja, das macht das schwierig. Äh im verbalen, im verbalisierten Bereich kann ich mich verständigen (.) und im Bereich unten drunter muß ich (Sensus?) entwickeln, fühlen, führen äh mit so was umgehen, (.) testen, also geht's, (.) wenn ich jetzt ausschreibe Sexualität äh z.B. im Altenheim is ja gerade auch diese Diskussion, darf ich das oder schreib ich lieber Praxisbegleitung für äh (.) Pflegedienst im Altenheim #KL: ja# Doch, ich mach das dann [...] ich

mach das dann im Kontrakt zum Thema die wissen's alle, es steht nirgends. Ähm (.) und das is dann so'n Punkt, (.) wo's schwierig wird. (..)

KL:(laut) Das rauszufinden, wo die Grenzen gegeben sind oder wo einen dieses Zielsystem verläßt oder Konflikte hervorrufft. (..) Ich vermute mal, daß es ganz viele Phantasien oder Ideen eigentlich dazu gibt, wo diese Grenzen sind und wie diese geheimen Ziele aussehen.

T2:Ja, und auch Erfahrungen, man muß es immer wieder verifizieren, (.) an einzelnen Punkten kommt es ja äh raus und man kriegt es mit anhand von Konflikten macht man ja im Prinzip ne Situationsanalyse. #TX: mhm# {ZEIGT AUF T15 UND NICKT}

T15:{SCHAUT ZU T2} Ähm, wenn ich dich jetzt auch so richtig verstanden habe, es gibt so ne öffentliche Zieldiskussion oder Zielebene und bei diesen Geheimzielen hat einmal der Träger diese Geheimziele aber du führst auch bestimmte Geheimziele ((Lachen)) und du ((Lachen)) #KL: (lacht hämisch) Ja, schön ja# offenbarst dich im gewissen Sinne um dich äh dir anzunähern #T2: Mhm, ja# und versuchst, die Grenzen immerzu auszuweiten und auszutesten, wie weit kann ich gehen. (.) #T2: Mhm# Ich denk damit anders kannst du auch nich verfahren, um vorläufig bei diesem Träger zu bleiben. (.) Denn ansonsten gibt's nur entweder man geht in der Zieldiskussion hinein, (.) die offen und ehrlich geführt wird aber da die Machtverhältnisse (.) doch etwas anders verteilt sind, denk ich, kannst du nur im Untergrund oder Untergrundziele verfolgen. (..)

T4:[...]

T2:Is richtig, da fängt natürlich auch z.B. Frauennetzwerkarbeit an ((Lachen)) genau an diesem Punkt gibt's oder besser gibt es sie ja, (.) aber da bin ich ja wieder auf ner dann bin ja auch wieder auf ner spannenden institutionellen Ebene, äh kann ich Netzwerkarbeit, die mich ja Arbeitszeit kostet unter Arbeitszeit einordnen oder is die Freizeit? (5 Sek.)

KL:(laut) Soll ich das jetzt beantworten gerade, oder\*? (lacht)

T2:Nee, nee, das is die Frage, die ich mir ja dann stellen muß? (..)

T7:(schnell abgehackt) Ich möchte noch mal n'ähm etwas andere Sicht, nicht um das etwas abzuschwächen, ähm im Gegenteil, das müßte ich auch sagen, wenn ich jetzt nich das andere äh darstellen würde. Ähm daß man es ja auch so verstehen kann, daß man irgendwie qua seiner der eigenen Funktion ja Teil der Institution is und sozusagen äh von dort von der Institution, zu der man irgendwie gehört und von der bestimmte Aufgaben übertragen bekommen hat und äh darin Fachfrau und Fachmann is auf diesem Gebiet. Und in dieser ähm ja (.) Aufgabe, in dieser Wertschätzung (.) ja auch den Auftrag hat, (.) zu handeln. Also äh von daher is es ja vielleicht äh, (.) kann man das ja auch erstmal positiv sehen. Bei allen Konflikten, {ZEIGT AUF T2} die dann äh quasi im Einzelfall, oder in dem Einzelfall, wie du jetzt angesprochen hast äh

ja auftreten können. Da muß man erstmal mit geradem Rückgrat erstmal äh agieren äh (.) nich um das abzuschwächen wie gesagt, aber äh man kann ja auch mit ner psychischen Einstellung in die Aufgabe hineingehen, die dauernd nur die Grenzen sieht oder man kann es ja auch mit ner gewissen geraden Haltung äh ja (.) sich auf irgend'ner Funktionseinheitssache, ich bin da auf meinem Terrain erstmal nich, und da muß man schön mit guten Argumenten aufwarten, um äh mir jetzt irgendwie dazwischenzufunken. Äh, das hat was vielleicht mit so ner gewissen, (.) also ohne daß ich das jetzt für mich selber äh aber ich meine, das wünschte ich mir, daß man da oder ich kann's beurteilen zu sagen, daß das einfach Sachen sind, die ich verantworte und mit denen ich stehe und falle. (.) Und da müssen gute Gründe erstmal äh dagegen sprechen äh und rein äh also wie gesagt da fühle ich mich einfach auf meinem Terrain. Da muß man äh aber wie gesagt ohne das abzuschwächen, {SCHAUT NOCHMALS ZU T2} das will ich auch gar nicht, (.) das wäre falsch, ich wollte das nur noch mal.

KL:Was diese ganze Diskussion wahrscheinlich schon noch mal deutlich macht, is das, wenn man sich das einigermaßen verdeutlichen kann, in welchem Zusammenhang man arbeitet, daß es bei diesen Zielen auch um geheimere geht, die man {SPRICHT ERST ZUR GRUPPE; WENDET SICH DANN T2 ZU} vielleicht nur phantasiert, aber die man im Prinzip ja auch (.) in irgendeiner Form zumindest vor Augen hat, ob nun die Geheimziele einer Institution oder die eigenen Geheimziele, die sind einem ja nun bekannt auch. (.) Daß das schon Orientierung und Hilfe dafür gibt, was ich tatsächlich an Angeboten, an Arbeit leiste täglich. (.) Ich hoffe daß das schon einigermaßen deutlich geworden ist. Ich will noch mal deswegen (..) {STELLT SICH AN DIE PINNWAND UND PINNT IN ABSTÄNDEN ZETTEL AN; LÄUFT IN GRÖßEREN ABSTÄNDEN HIN UND HER UND REFERIERT} Sinn und Zweck oder Ziele eines Zielsystem ((Leises Lachen, Tuscheln)) bereit. (..) Also, wofür machen wir uns überhaupt die ganze Arbeit uns damit Ziele aufzustellen und gucken, wie paßt das denn in die Ziele des Trägers meinetwegen rein. (..) Ein wichtiger Punkt, den hatten wir gestern schon mal, das hat was mit Selbstkontrolle zu tun, ((verhaltenes Lachen)) wenn ich weiß, wo ich hin will, kann ich auch gucken, ob ich es schaffe. (..) Das geht in diese Richtung, die wir jetzt gerade vielleicht sogar gegenüber Chefs oder dem Vorstand hatten, also diese Legi Legitimation nach außen. Sie für ihre Arbeit könnten nun sagen, das muß ich z.B. meinem Chef gegenüber auch vertreten können. (.) Die Institution würde sagen, wie wir uns nach außen (.) legitimieren hat auch was damit zu tun, das können wir auch gleichzeitig sagen, wir verfolgen die und die Ziele, hat was mit dem Legi Legitimation nach außen zu tun oder man könnte das auch schärfer formulieren, was wir eben hatten, (.) Profil. Eine Einrichtung, aber auch ihr Arbeitsfeld, ihr Fachbereich gibt sich Profil damit, wenn klar ist, das sind die Ziele, die ich verfolge. (schnell aufzählend) Die und die Angebote will ich machen für die und die Zielgruppe genau aus den

und den Gründen\*. Wozu das auch hilft (..) es gibt Leitlinien für den Alltag (..) ich muß wahrscheinlich nicht wieder nicht immer wieder bei Null anfangen, sondern dieses Gerüst, was ich mir dann einmal (..) klar gemacht habe, erfragt habe vielleicht, (..) also es ist ja nicht so, daß jede Institution jetzt einfach bei der Einstellung kriegt man so'nen schönen Katalog hingelegt, das ist ja in der Regel gibt's das ja gar nicht so, (..) sondern das muß man sich irgendwo zusammensuchen, erfragen, (..) phantasieren. (..) Und was {SETZT SICH HIN; NACHDEM ALLE KÄRTCHEN ANGEPINNT SIND} ich auch ein ganz wichtiges Ziel finde, gerade weil wir hier so über (..) diese betriebswirtschaftliche Seite vielleicht auch'n bißchen sprechen, ist (..) ein Gegengewicht zur Marktläufigkeit. #T2: mhm# (..) also gerade dieses eine Argument, was wir vorhin so'n bißchen hatten, diese Veranstaltungen, die irgendwie Geld bringen müssen und daß das Finanzargument immer stärker wird. (..) Je deutlicher die anderen Ziele sind, die eine Institution auch noch haben muß neben ihrer finanziellen Absicherung (..) je deutlicher das wird, daß diese Ziele da sind, desto mehr hat man auch ein Gegengewicht gegenüber diesen Argumenten, (..) das kostet aber zu viel Geld. (..) Wenn man weiß, welche Auswirkungen das z.B. hat auf die Legitimation nach außen, auf das Profil, wenn ich bestimmte Veranstaltungen nicht mehr mache und (..) dann hat das vielleicht in zweiter dritter vierter Konsequenz auch irgendwann mal Auswirkungen auf die Finanzen, desto deutlicher kann ich da auch sagen, also da das müssen wir aber machen, (..) das ist wichtig. (10 Sek.) Ja? (..) Ich würde gerne als letzten Punkt vor dem Mittagessen (..) noch einmal auf diese auf diesen {GEHT ZUR PINNWAND; ZEIGT AUF EIN KÄRTCHEN} Punkt Prioritäten eingehen und dazu ein (..) tja (lacht) ein Schema, (..) ein Instrument, eine Hilfestellung geben, {RÄUMT DIE PINNWAND WEG; LEGT EINE FOLIE AUF} die Prioritätensetzung (..) tja schematisch unterstützt werden kann. (..) Ich hab dazu ein Beispiel auf Folie mitgebracht. (8 Sek.) Wir haben jetzt eben so einen schönen Zielkatalog gesehen und da kamen auch schon die Ziele und die Ziele und da kam dann schon die Frage, ja, was ist denn wenn wenn man jetzt sagt, diese schöpferischen Geschichten, das ist jetzt alles nicht so wichtig und da machen wir jetzt eher das andere. (..) Genau das würde zur zum Zielsetzen mit dazugehören, daß man diese Ziele eigentlich gewichten muß, Prioritäten setzen muß, (..) und sagen muß welches Ziel ist jetzt eigentlich wichtig oder wichtiger als andere. (3 Sek.) Eine Möglichkeit, damit dann umzugehen ist Zielgewichte festzulegen, (..) ist eher ein mathematisches Modell, (..) was vielleicht erstmal theoretisch aussieht, (..) ich das aber schon aus eigener Erfahrung weiß, daß das manchmal einfach auch ne Entscheidungsstütze, ne Entscheidungshilfe sein kann. (..) Wenn ich mir vor bevor ich meinerwegen daran gehe, bestimmte Maßnahmen zu bewerten, wirklich meinen Zielkatalog mir angucke und sage wie ist das {ZEIGT AUF DIE FOLIE; LIEST VOR} eigentlich mit meinem Ziel Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. (..) Welches Gewicht hat dieses Ziel z.B. im Verhältnis zu Befähigung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung? (..) Hier ist das jetzt so gemacht, (..) daß man sagt hat das

1160 Ziel Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kriegt 24 Punkte und Befähigung zur Selbstbestimmung bekommt 16 Punkte. (..) (leise) #T2: Das ist doch eigentlich ein Unterpunkt [...]# \* Und man kann jetzt hier, hier ist es ja so gemacht, daß man jetzt dieses Grobziel z.B. Befähigung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung noch mal unterteilen kann und man kann sagen Persönlichkeitsfindung, Bewältigung sozialer Beziehungen wären Unterziele davon noch mal. (..) (schnell) Und auch da könnte man wieder hingehen und kann sagen, wenn ich jetzt in die Ziele reingehe und mir die Unterziele angucke dann ist eigentlich die Bewältigung sozialer Beziehungen ist mir noch ein bißchen wichtiger als die Persönlichkeitsfindung\*. (..) #T2: Mhm# Und das Ganze hat den und den Anteil am Gesamtziel, also diese 16 Punkte hier setzen sich hier aus den beiden Unterzielen zusammen. Wenn's jetzt noch mehr Unterziele wären, müßte man das noch noch weiter unterteilen, wie z.B. obendrüber gesellschaftliche Konflikte steuern und überwinden, also da sind die alle ungefähr gleich gewichtet, (..) kann man sagen, das eine fällt, also die Friedenssicherung fällt n'bißchen ab von der verteilten Punktzahl, aber auch hier ist es so, daß 5, 6, 7, 6 insgesamt 24 Punkte ergibt. (..) #T2: [...]# Ist das Prinzip ungefähr klar? Also der erste Schritt ist zu sagen, (leise) ich decke das mal ab hier, das ist im Moment noch nicht wichtig, \* ich habe meinen Zielkatalog und ich muß dann sagen welches Gewicht hat welches Ziel, (..) ist das eine wichtiger als das andere, 10% wichtiger, 20% wichtiger, (..) es kann sein, daß ich das jetzt festlege, es kann aber auch sein, daß ich das wieder rückkoppeln muß mit den Ebenen über mir. (..) Zu sagen, wenn ich das jetzt mache, ist das so richtig? (leise) Ich leg mal die zweite Seite dann auch noch auf, ich hab das auf 2 Seiten kopiert\*. (lauter) Da sieht man, (..) daß hier insgesamt 1185 70 Punkte vergeben worden sind. Da steht jetzt daneben also insgesamt 70 Punkte vergeben worden sind, davon aufgeteilt, das ist willkürlich gesetzt. (..) Man hätte jetzt auch einfach sagen können ich verteile einfach 100 Punkte oder 1000 Punkte, das ist völlig egal. Muß ich einfach irgendeine Größe setzen und die dann verteilen. Hier steht jetzt Teilnutzwert (..) (leise) Man könnte jetzt sagen, dadurch, daß ein Ziel erreicht wird, entsteht ein bestimmter Nutzen. Da kommt das eigentlich her, eine Nutzwertanalyse. Daß man den Nutzen, den ein eine bestimmte Zielerreichung gibt, einfach bewertet, gewichtet\*. (..) So auch hier sehen wir dann z.B. Kreativität das hat hier 16 Punkte bekommen, da haben wir sie wieder, die schöpferischen, spielerischen gestalterischen Fähigkeiten sind ungefähr gleich bewertet usw. (..) Und jetzt gehe ich meinerwegen hin und habe drei Veranstaltungen, wo ich mich jetzt entscheiden muß äh (schnell aufzählend) welcher bekommt meinen Arbeitseinsatz, wer bekommt die Räume, wer bekommt die Finanzen. Hier haben wir jetzt z.B. drei Maßnahmen: Konzentrations- und Gedächtnistraining für Ältere, Englisch für Anfänger, Arbeitskreis für Kursleiter. (..) Und es wird jetzt und das Argument ist richtig, es wird (..) eine mehr oder weniger subjektive Einschätzung jetzt geben, (..) welche dieser Kursangebote, Maßnahmen wird wahrscheinlich welchen Nutzen stiften für (..) das entsprechende Ziel.

1205 Gehen wir mal hier rein, hier ist jetzt also, es is immer bewertet worden von 0 bis plus 2. (..) Also entweder Null, daß man sagt wahrscheinlich eher keinen Nutzen, eins bringt wohl was und zwei bringt relativ viel. (..) Also da hat man nich noch ne man hätte auch hier jetzt ne Abstufung machen können jetzt noch von Schulnoten meinetwegen 1 bis 6 oder von 0 bis 10, auch da is, muß man sich für irgendwas entscheiden, wie differenziert man das Ganze machen will. Hier sind jetzt also Noten oder Punkte vergeben worden 0, 1 oder 2 und man hat z.B. gesagt jetzt hier Maßnahme 1 steht in der ersten Spalte, Konzentrations- und Gedächtnistraining für Ältere, schöpferische Fähigkeiten ist man offensichtlich der Meinung, daß die da sehr stark gefördert werden während die spielerischen und die gestalterischen Fähigkeiten jetzt nich gefördert werden, das hat wahrscheinlich was damit zu tun, was in diesem Kurs vorgesehen ist zu machen. Ist das Prinzip einigmaßen klar?

T3:[...]

T13:[...]?

KL:Ja, ich geh jetzt einfach hin (..) und kann diese sechs Punkte jetzt (..) einfach

1220 T13:um 2 erhöhen oder was? ((Leises Lachen))

KL:Das ist auch jetzt ne Frage äh ob ich das multiplizieren will oder einfach nur um 2 erhöhen will. Auch das is jetzt ne Frage, die man sich dann vorher stellen muß. Ich kenn's auf die eine Weise, daß man dann einfach sagt, daß das daß die Punkte, die vergeben werden, um 2 erhöht werden oder wenn 0 das-teht, dann gibt's die Punkte nicht. (..) Und ich dann insgesamt eben, (..) wenn ich das so durchführe für die drei Maßnahmen, auf unterschiedliche Punktwerte komme (..) und jetzt z.B. sagen könnte, wenn ich meinen Zielkatalog angucke, dann die Maßnahmekonstellation Gedächtnistraining nur 78 Punkte bringen und das Englisch für Anfänger 97. (..) Würde als Entscheidungsstütze dann eben bedeuten (pointiert) eigentlich von meinem Zielkatalog her müßte ich, wenn ich mich zwischen den drei entscheiden würde Englisch für Anfänger. #T2: Mhm# (5 Sek.)

1235 T1:Ich hab noch mal ne Verständnisfrage. #KL: Ja# Ähm waren jetzt die drei Maßnahmen vorher klar und ich hab die drei Maßnahmen anhand dieser Skala bewertet (..) und erreiche dann eben die Punktzahl #KL: mhm# und nich anhand der Skala nich auf die drei Maßnahmen?

KL:Nee.

T14:Kannst du nich die erste Maßnahme mal nehmen, vielleicht kann man das dann besser sehen #T?: Ja klar, multipliziert# ((Reden im Hintergrund))

1240 KL:Ja, noch mal gucken, wie sie auf die Punkte gekommen sind, ne #T?: Ja, ja#

T14:# T3: (leise) Also sechs mal eins, sieben mal eins is # Und die haben dann diese Skala genommen und haben dann diese drei Maßnahmen dann danach bewertet.

KL:Genau.

1245 T14:Und das Zielgewicht ist aber jetzt unabhängig von den Maßnahmen, das is also (..)

KL:vorher festgelegt, #T13: vorher festgelegt, ah ja# genau. (laut) Das is auch das wichtige daran, daß man sozusagen nicht das Zielgewicht nich anpaßt daran, was ich für Angebote habe. ((Tuscheln im Hintergrund)) Da sind wir nämlich genau wieder in dem Kreislauf, daß die Ziele am Anfang ((Leises Lachen)) stehen müssen. (..) Sonst kann ich natürlich argumentativ ganz Klasse dann sagen, ach jetzt hab ich das so schön geplant, jetzt bastele ich die passenden Ziele dazu. (..) ((Reden im Hintergrund)) Deswegen stehen die Ziele eigentlich am Anfang. (4 Sek.) So ich selber kenne das z.B. KL1:Ich weiß nich,

1250 ich glaube wir müssen erstmal klären, ((Reden im Hintergrund)) wenn ich das richtig sehe, wie die äh die Arithmetik funktioniert #KL: die Punktzahl# also wie kommt die Punktzahl zustande. (lacht)

1255 T13:Wir haben ja jetzt gezählt, da kommt viel mehr raus. [...]

T3:Das Eine is unlogisch mit dem ((Tuscheln)) (4 Sek.)

1260 T16:(leise) Ah, wir haben einmal das Teilziel mitgezählt.

T13:(leise) [...]

T3:Ja dieses Teilziel, dieses eins Punkt drei haben wir mitgezählt.

KL:Hier irgendwo was?

T16:(leise) Ja da, eins drei.

1265 T3:Der Umbruch der Seite müßte gerade die letzte ((Lachen)), die letzte Zeile müßte eigentlich gerade die die letzte Zeile müßte eigentlich schon auf der nächsten Seite oben sein, dann dann wär es richtig.

KL:Eins drei, ja dieses eins drei gehört zu denen. #TX: Ja genau# ((Stimmen kurz durcheinander)) Ja. #T3: die müßte da oben sein.# Arithmetik klar oder?

1270 T3:Also ich glaube multi multipliziert haben wir, #T16: Ja, wir haben multipliziert, genau# (..) also sechs mal eins is sechs '#KL: Sonst wär der Unterschied zwischen eins und zwei dann zu gering.# (..) und bei null is eben null dann.

1275 KL:So, kann man sich vorstellen, daß man damit arbeiten kann (leise) oder können Sie sich vorstellen zu arbeiten danach?\*

T3:Wenn das

T8:(leise) Ja.

KL:Ja?

T4:Nein.

1280 TX:Nein.

KL:Woran liegt's?

T4:(schnell) Ich habe im Moment ein Problem, #KL: Ja# also diese Bepunktung und Bewertung (..) #KL: Ja# macht in meinem Augen nur Sinn, wenn mehrere Menschen damit betraut sind, etwas zu entscheiden und zu gewichten, ich denke, das is ein is ein Gruppenprozeß. Wenn ich dieses diesen Bogen alleine auf den Tisch hab, so und jetzt bewerte ich mal hübsch willkürlich und äh erzähl das auch allen, also das is das ne ganz willkürliche Geschichte, die ich mir drehen kann und wenden kann, wie ich sie gerne hätte. Das is also nach dem Motto ich traue nur Statistiken, die ich selber gefälscht hab # ((KL lacht, TX tuscheln)). Und äh ich muß sagen, ich kenn diese Systemik, daß jeder Beteiligte so und so viel Punkte zur Verfügung hat, oder die er in den Ring werfen kann, um ne gemeinsame Entscheidung, also wenigstens ne Entscheidungshilfe #KL: Ja# innerhalb der Institution innerhalb eines Teams oder innerhalb der Gruppierung, wo er etwas zu tun, ähm oder etwas zu veranstalten hat. Wer natürlich als Einzelkämpfer allein in einem Bildungswerk is is natürlich ne andere Situation, aber äh (..) da würde ich auch sagen, das macht das wenig Sinn.

T16:Ja überhaupt nich, also wenn ich gegenüber jetzt was weiß ich für Gedächtnistraining den Leuten erklären muß, warum ich sie leider nich rein lasse, dann brauch ich doch Kriterien. ((KL lacht))

T10:Du gibst Auskunft über deine eigene Einschätzung. ((KL lacht))

T4:Dazu brauch ich aber diese Liste nich. ((KL lacht))

T16:[...]

T4:[...] (lacht)

KL:Ja, Augenblick, ja.

T8:Also ich kann jetzt ganz bestimmt, ich kann bestimmt in Zukunft, das werde ich sicher anwenden, weil ich's gerade hinter mir hab in der letzten Woche, eine unglaublich mühsame Leitungsgruppensitzung mit unseren Leuten und da is das (..) finde ich (..) wirklich hilfreich, und da hätten wir uns vielleicht zwei Stunden sparen können. Und ich hätte ein gutes Gefühl wenn es so'n Stück äh Objektivität #KL: mhm# äh drin hat, was was sonst Emotionen jetzt oft auch ausbaut. Also ich kann mir vorstellen, damit zu arbeiten. Eine Anmerkung hätte ich noch diese Methoden, das sieht mir hier sehr so aus als ob zuerst äh na Methoden war das genannt äh (..) Maßnahmen (..) äh da waren die zufällig da waren, so'n Englischkurs bietet sich an und da is jemand, der Konzentrations- und Gedächtnistraining macht und hinterher hochtrabende Ziele formuliert worden sind. ((KL lacht kurz auf)) Also ich (..) ich, wenn ich die Ziele sehe, hätte ich nie vermutet, daß unter den Maßnahmen nachher Englisch für Anfängerkurse dabei sein kann, das kann ich mir auch an der Volkshochschule holen, (..) oder so also das brauch da brauch ich nich ins evangelische Bildungswerk zu gehen.

T14:Da kommt das auch gar nich her, ich hab das so verstanden, das sind ja das sind ja praktisch die Lernziele, die da aufgetaucht sind und daran wird das dann gemessen, das is eigentlich (..) ein logisches Problem.

1325 KL:Ja genau (lacht kurz auf). ((Lachen))

T8:Bei mir jetzt nich, also wir haben auch Englischkurse drin aber wir haben eine andere Definition, das sind Gesprächskreise, die sich mit Themen befassen und keine Kurse.

KL:Ja, ja. #T10: [...] Augenblick, hier erstmal {ZEIGT AUF T5}.

1330 T5:(schnell) Also meine Vermutung, wenn ich allein mein Programm zusammenstelle (..) ähm daß ich nach dieser Liste {ZEIGT AUF DIE FOLIE} zu einem nicht viel anderen Ergebnis komme wie wenn ich mir vergleichend die Ziele angucke und die Veranstaltungen und das dann abschätze. (..) #T?: Ja#

KL:Super.

1335 T5:Also ich bin nicht sicher, ob das stimmt, (..) aber das wär mir dann zu aufwendig. (..) Außerdem müßte ich mir ja dann erst äh zwei Konkurrenzveranstaltungen ausdenken, daß ich dann sagen kann, ja die die ich eigentlich machen will, hat gewonnen (lacht). ((Lachen)) (..)

KL:Dafür fände ich's glaube ich auch umständlich. ((Lachen))

1340 T10:[...] Die Frage ist, ob du in deinem Kopf mit so ner Taxierung genau das vornimmst, ohne daß du das wie wir es jetzt ausgearbeitet wird oder nich. Das macht ja Sinn, wenn du das so kannst. Äh, was ich sagen wollte ist, (..) der Schwerpunkt der Arbeit, wenn man so was machen will, ist ja wahrscheinlich wirklich diese Definition der Ziele, (..) also äh ich könnte jetzt mit so einer Unterteilung, die jetzt von der Volkshochschule stammt, wenig, nicht allzu viel anfangen, is ja die klassische Unterscheidung ähm Teil eins politische Bildung, Teil zwei eins zwei ist Allgemeinbildung, eins drei is berufliche Bildung, das hat ja was mit Förderungsrichtlinien zu tun, eins vier ist Kreativität. (..) Ja, äh, das Problem is ja jetzt für uns, festzulegen für den Bereich der religiösen Bildung und der äh äh und der Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft was sind da für Ziele äh realistischer. Das kann man so nicht übernehmen. Um Himmels willen.

1345 KL:Ja. {T8 MELDET SICH}

1355 T10:Das wäre aber spannend im Kurs zu machen. Was könnte möchte ich die Befähigung in der Kirche, daß wir mündige Christen haben nich, daß gehört dann da rein ((Tuscheln)) oder möchte ich die Teilnehmer sollen äh (..) katechismusartig aufgefangen werden. [...]

T2:(leise) Wär doch ein schönes Projekt für den gesamten Kurs.

T10:Bitte?

- 1360 T2:(lauter) Wär doch ein schönes Projekt für den gesamten Kurs, (.) is nur schade, daß nur der eine zur Verfügung steht. ((Lachen))
- T14:[...]
- T6:Ökumenisch, ökumenisch. {T2 ZUGEWANDT}
- T2:Mhm? {SCHAUT FRAGEND}
- 1365 T6:(lauter) Ökumenisch.
- T8:Also bei Gottes Willen da fühl ich mich schon wieder herausgefordert. (..) (zitierend) Also die Ziele Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, gesellschaftliche Konflikte steuern und überwinden, das sehe ich als äh (.) von meinem Verständnis her als ein Grundziel äh auch evangelischer oder katholischer Erwachsenenbildung, muß äh sicherlich auch noch mal formulieren äh aber äh (.) die Ziele äh das is eigentlich für mich is das eigentlich für mich is das das Zentrale, was auch eigentlich Aufgabe der Kirche is, wo (.) evangelische und katholische Erwachsenenbildung Zwischenglied bildet auch, wie die Akademiarbeit auch, zwischen ähm der Kirche und dem kirchlichen Bereich, also der is also im Osten der is unverzichtbar auch, (.) also unbedingt (Wort?) und darum ärgert mich das auch so, daß gerade die Erwachsenenbildungswerke abgebaut werden sollen von der Kirche. (..) Weil das Chance is, wenn man so will, auch für den Gemeindeaufbau in dem Sinne auch mal.
- 1370 T3:Aber da hättest du ja ein großes Ziel, eins der obersten Ziel wäre für die Erwachsenenbildung der Gemeindeaufbau. (.)
- 1375 T8:Nein, nein, #T3: aber in dem Sinne# also ((KL lacht)) (laut, erregt) des is [...] aber es fällt dabei ab, auch man könnte auch die Kirche könnte ihr Ziel kombinieren ((Durcheinanderreden)) mit der Erwachsenenbildung, das wäre für Gemeindeaufbau. Ich möchte missionieren auch, und das is selbstverständlich. Ich trete hier als Gemeinemitglied auf und mache Erwachsenenbildung. Und äh wir haben das früher vor der Wende auch (.) also gemacht, also in der Gemeinde gemacht, #T3: Genau# ja, des is überhaupt ich hab überhaupt keinen Verlust im Selbstverständnis jetzt oder so was, und ich find es unmöglich, daß Kirche darauf verzichten will auf diese Möglichkeit.
- 1380 T3:Ja, aber da hast du ja für dich schon Ziele gesetzt und auch Prioritäten gesetzt. (.) Das wollte ich damit sagen.
- 1385 T8:Priorität ist für mich die gesellschaftlichen Anteile haben am gesellschaftlichen Leben, (.) eindeutig. #TX: mhm# Mit welchen Mitteln, wo ich herkomme das kommt noch dazu, aber das is zu.
- 1390 KL1:Also ich glaube ein spannendes Element für (.) mich, weil du sagst, da hast du für dich Ziele gesetzt, hat jeder von uns für sich wahrscheinlich gemacht. Ich glaube, so wie ich das jetzt einschätze, das ist ein ganz qualifiziertes Instrument für die Bildung von Teams. (.) Also wer in Teams arbeiten will und anfangen will, Ziele zu katalogisieren, (.) äh dann Ziele zu bewerten so wie

- 1400 das hier gemacht wurde mit 70 Punkten gesamt oder so und dann Angebote, die man hat angucken, wie sie da reinpassen. Da würde ich im Moment, das, was du auch gesagt hast, {DEUTET AUF T4} /.../, unterstützen, wenn einer das für sich alleine macht, kommt wahrscheinlich das raus, was er vorher sich auch schon gedacht hat, so ist das, glaube ich, also bei mir ist das häufig so, is so wie bei psychologischen Fragebogen, da kommt auch raus, was ich mir wünsche. ((Lachen)) Aber wenn ein Team das macht, führt das sehr zur Verdichtung von Diskussionen, und da wär's wär's gut. (..)
- 1405 T4:{WENDET SICH ZUERST KL ZU; DANN DER GRUPPE} Dann müßte man das Modell aber auch ein bißchen ja äh (.) durchschaubarer machen, transparenter machen, denn ähm wir haben's ja hier im Gremium gemerkt, daß äh zunächst mal nich ganz klar war, wie das alles zustande kommt. Wenn wir in unseren Teams vor Ort erst ne viertel Stunde rumklären müssen, das kommt so zustande und das kommt da und da rein, so müßt ihr eure Punkte setzen und äh dann sind die schon #T15: länger, länger# dann sind die schon (.) mal aus ihrem inhaltlichen Denkprozeß raus, also (.) ich würde es versuchen, noch zu vereinfachen, besser zu strukturieren, daß man's noch ein bißchen schneller äh griffbereit hat. #KL: Mhm# (.) Also das wär jetzt noch ne Anregung.
- 1410 T5:Aber ich denke so was kann man im Team nur einsetzen, wenn man's vorher im Team erarbeitet hat, also wenn die Einzelziele durch's Team festgelegt und bewertet werden. Ich kann nich so'n Raster vorgeben und dann mit dem Team (Wort?).
- 1415 T2:Mir kam das auch mal als Arbeitsinstrument z.B. mit unserer Leiterdiskussion im Diözesanbildungswerk bei uns. Äh wenn die LeiterInnenkonferenz das benutzt, um sich mal ein viertel Jahr oder ein halbes Jahr auseinanderzusetzen, dann kann ich mir das vorstellen ist es nachher ein tragfähiges Instrument für mich, dann, wenn ich als Einzelkämpferin vor Ort bin. Also in so nem Prozeß kann ich mir das vorstellen.(..)
- 1425 KL:(laut) Mittagessen wollen wir, ich verteile vorher noch mal, hier habe ich noch äh Leitbild evangelischer Erwachsenenbildung, noch ein zweites Beispiel, vielleicht paßt das noch mal besser. Wen das noch interessiert, es gibt äh auf dem Tisch, den wir da ausgelegt haben, gibt's auch so ne Broschüre über Zieldiskussionen und so was, da taucht glaube ich auch Erzdiöse Köln irgendwo auf, da sind auch andere Beispiele noch dabei. (.) Ja, ich geb das noch mal rum.
- 1430
- 1435