

## Reichtum, Vielfalt, Selbstständigkeit

### Programmplanung in der Evangelischen Erwachsenenbildung

In einer Zeit, in der die erwachsenenbildnerische Praxis nicht mehr von großen pädagogischen Theorien bestimmt ist, wird häufig nach unmittelbaren Belegen für die geleistete pädagogische Arbeit gefragt. Damit sind nicht nur die messbaren Wirkungen gemeint, sondern auch Konzeptionen, Vorhaben, realisierte Aktivitäten, Angebote oder Reaktionen auf Nachfragen, um den pädagogischen Aktionsraum auch nach außen begreifbar zu machen. Es geht um die Herausarbeitung von Profilen, von Entwicklungen, um sich so ein Urteil zu bilden. Pädagogische Absichten und Konzepte materialisieren sich nicht nur in der Zahl von Teilnehmern, sondern in der konzeptionellen Leistungsbilanz, die sich in der Erwachsenenbildung in ihren Veranstaltungsprogrammen dokumentiert. Diese Programme belegen, wer die einzelnen Institutionen sind, was sie anbieten, welche Ziele sie haben.

Das Kernstück der externen Wahrnehmung ist das Programm einer Erwachsenenbildungsinstitution, da sie nicht – wie die Schule – staatlich normiert ist. Aus den Programmen wird über die „Philosophie“ und die speziellen Lehrinhalte hinaus auch etwas sichtbar von den organisatorischen Rahmenbedingungen, den Teilnehmer/innen, den möglichen Kooperationspartner/innen, der Platzierung der Institution in der Weiterbildungslandschaft einer Stadt oder einer Region. Das Programm ist Ergebnis der professionell gesteuerten Aushandlungsprozesse von Bedarfen, Bedürfnissen, gesellschaftlichen Suchbewegungen, konzeptionellen Überlegungen und individuellen Interessen.

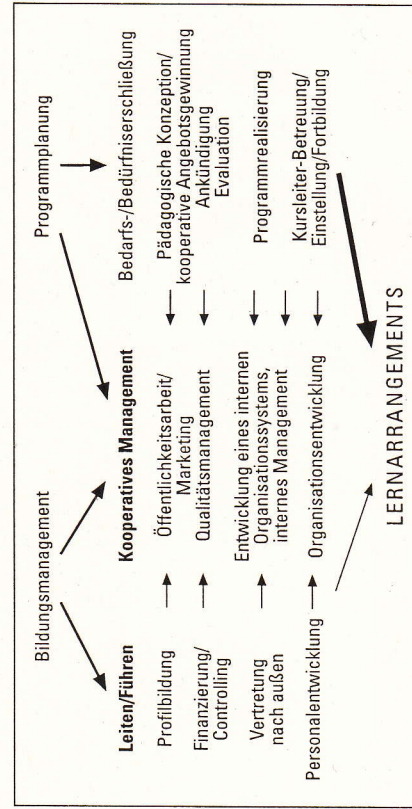
Die Erarbeitung eines Programms erfordert erwachsenenpädagogische Professionalität, deshalb galt diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit im Modellversuch „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“, das bedeutet: Neben einer generellen Evaluation der Berufseinführungskurse, die Aufschlüsse über die Mitarbeiterstruktur gibt, ist Wissen über die verschiedenen Handlungsfelder des Erwachsenenpädagogischen zur Verfügung zu stellen (vgl. Bergold u. a., 2000). Zum professionellen Aufgabenbereich „Programmplanung in der Erwachsenenbildung“ haben wir eine mehrperspektivische Analyse vorgelegt (Gieseke, Hrsg., 2000). Die äußerst knappen Geldmittel für dieses Forschungsvorhaben ließen nur wenige exemplarische Analysen zu, deren Ergebnisse aber einen mehr als exemplarischen Charakter haben.



Programme sind das Ergebnis des Bildungsmanagements in einer Institution und des Programmplanungshandelns im regionalen Umfeld. Programmplanung beschreibt ein pädagogisches Aufgabenfeld in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in dem es um Kurse, Projekte, Qualifizierungen, Kompetenzerwerb, Training, Diskussionszirkel etc. für Erwachsene geht. Sie strukturiert Themen, Ziele, Anordnungen, Kursleiter/innen-Auswahl, Orte und Zeiten. Sie ist zuständig für das Lernarrangement einer Institution und legt die inhaltlich-konzeptionelle Basis für deren Lernkultur. Sie bedient sich spezifischer Instrumentarien, die nicht identisch sind mit den Instrumenten mikrodidaktischen Plans. Programmplanung folgt weder einem durch Dritte bestimmten Lehrplan, noch sind die Ziele der Träger allein programmweisend, noch gibt der jeweilige Planer allein das Programm vor. Sie ist das pädagogische Instrumentarium, um Bildung über lebensweltlich orientierte Anschlusskonzepte für Erwachsene in einer bestimmten Region und in verschiedenen Milieus zu ermöglichen. In älteren Dokumenten zur Erwachsenenbildungsarbeit wird diese Tätigkeit noch unspezifisch als „disponierende Tätigkeit“ beschrieben (z. B. Tietgens 1985).

Das Programm weist die realisierte Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt in einer bestimmten Region unter bestimmten Trägerbedingungen aus. Es ist Ergebnis eines in der Erwachsenenbildungsinstitution umgesetzten Programmplanungshandelns und Bildungsmanagements. Das Bildungsmanagement – um eine begriffliche Unterscheidung vorzunehmen – betrifft die gesamte Institution. Es sichert die Rahmenbedingungen für die Programmplanung. Es hat die gebündelten Leitungsaufgaben in der Hand und ist besonders für die Außenvertretung und für übergreifende Koordinierungsaufgaben nach innen zuständig.

Für die begriffliche Ausdifferenzierung bietet sich folgende systematische Unterscheidung an, die nicht nur für Forschungszwecke, sondern auch für eine institutionsinterne Strukturierung von Bedeutung ist.



An dieser begrifflichen Unterscheidung wird bereits deutlich, dass der hier unterlegte Bildungsmanagementbegriff auf kooperatives Arbeiten orientiert ist und alle Entscheidungen an Fachentscheidungen aus der Programmplanung zurückgebunden sind. Das gilt besonders für die Öffentlichkeitsarbeit und das Qualitätsmanagement. So kann ein zu großer bürokratischer Aufwand vermieden werden, der nicht konkret pädagogisch begründbar ist.

In unserer Studie (Gieseke, 2000) haben wir uns mit der Programmplanning in den Institutionen der Evangelischen Erwachsenenbildung beschäftigt. Drei empirische Betrachtungsperspektiven wurden dabei aufgenommen:

- Exemplarische Analysen zur Angebotsstruktur;
- Empirische Erhebung zum Programmplanungshandeln;
- Theoretische Arbeiten zur Fortbildung in Programmplanung.

Angebote von drei evangelischen und drei katholischen Institutionen wurden getrennt erhoben und vergleichend ausgewertet. Die Auswahl der als typisch bezeichneten Institutionen wurde von verbandsinternen Experten vorgenommen. Ausgewertet wurden Programme der Jahre 1986 und 1996.

Die Evangelische Erwachsenenbildung legt eine breite Palette an Angeboten vor, die sich auf 10 Fachkategorien verteilen. Eine Konzentrierung der Angebote, mitbedingt durch die Nachfrage, liegt bei 5 Fachgebieten, auf die 1986 89,3% und 1996 86,3% aller Angebote entfallen. Dies sind:

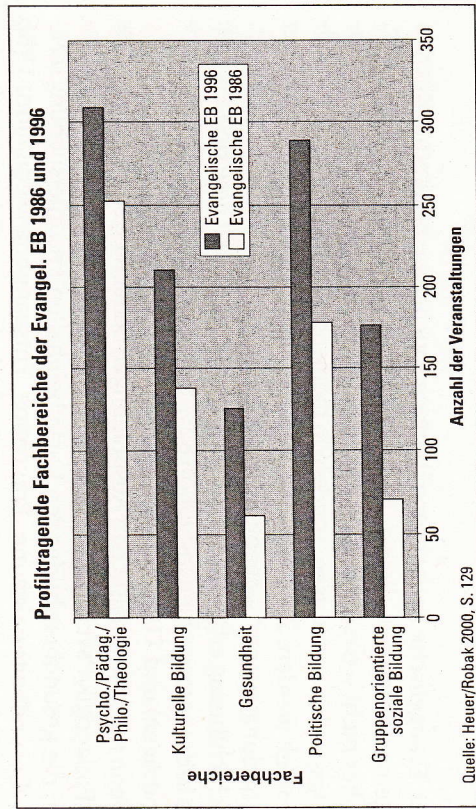
- Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie
- politische Bildung
- kulturelle Bildung
- gruppenorientierte soziale Bildung
- Gesundheitsbildung.

Der Trägerbezug wird in der Themengewichtung bereits deutlich. Die Teilnehmer/innen erhoffen sich von einer Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft Wissen und Interpretationen über menschliches Handeln. Die orientierungsgebenden Werte und Normen werden aber nicht mehr im unmittelbar auf Kirche bezogenen Bereich gesucht. In Kooperation oder unter dem Dach der Kirche setzt man sich gerne wissenschaftlich fundiert mit gesellschaftlichen, individuellen Fragen und Perspektiven – auch was Normen und Werte betrifft – auseinander. Die Bildungsarbeit verspricht dabei einen großen aufklärerischen Freiraum, so dass sich, bedingt durch eine Reihe globaler gesellschaftspolitischer Aktivitäten, auch Angebote politischer Bildung auch in den 90er Jahren halten konnten.



In der kulturellen Bildung und in der Gesundheitsbildung sind weniger wissenschaftsbezogene Kenntnisse genannt, sondern eher Angebote zu Selbstkenntnis, Kontemplation, Selbstheilung, Rückgewinnung von Körpergefühl, zu kreativen Aktivitäten und zur Ästhetik im Alltag. Die Möglichkeit, die Welt und das eigene Handeln aus einer völlig anderen Perspektive zu betrachten, reaktiviert persönliche Energien. Auch hier könnten punktuelle Wirkungsanalysen sicher die sich in den Institutionen entwickelnden Lernkulturen unterstützen helfen. Dabei gibt es natürlich schichtspezifische Differenzen, die näher zu untersuchen wären.

Die o.g. fünf Bereiche als „neue Allgemeinbildung“ bestimmen also das Profil der Evangelischen Erwachsenenbildung, und zwar nicht nur für den Moment, sondern auch in einer zumindest 10-jährigen Kontinuität. Die gleiche Profilbildung – nur mit etwas anderer Reihenfolge – gibt es auch bei der katholischen Erwachsenenbildung. Allerdings sind innerhalb dieser ähnlichen Schwerpunktsetzungen deutliche Differenzen auszumachen. Auch gibt es nur geringe Verschiebungen des Profils dadurch, dass die Gesundheitsbildung – trotz Verdoppelung des Angebots – zugunsten der gruppenorientierten Bildung auf den letzten Platz zurückgefallen ist. Insgesamt haben wir Steigerungen des Angebotsumfanges um mehr als ein Drittel zu verzeichnen.



Die Programme kirchlicher Träger sind nicht mehr strikt nach Fachdisziplinen im wissenschaftlichen Sinne, sondern eher nach lebensweltlichen Strukturprinzipien organisiert, um der Nachfrage entgegenzukommen, das heißt anschlussfähig zu sein an eine milieuspezifische Klientel. Drei Kategorien konnten nach den Vorauswertungen gewonnen werden:

1. Abstützung der sozialen Lebenswelt, wozu sich verändernde generelle Anforderungen ebenso wie EDV-Grundbildung, Schlüsselqualifikationen, Benachteiligten-Förderung, aber auch Entspannung und Erholung gehören;
2. Handlungsorientierung im gesellschaftlichen Umfeld und in persönlichen Lebenslagen, Selbstfindung, politische Bildung, Gesundheitsbildung;
3. Christlich-religiöse Bildung und bürgerliche Kultur.

Beide konfessionellen Träger haben in der letzten Kategorie die meisten Angebote. Während in der Evangelischen Erwachsenenbildung der aufklärerische Ansatz bevorzugt wird, der auf Selbstbestimmung orientiert ist, setzt die katholische Erwachsenenbildung eher auf die Abstützung der sozialen Lebenswelt. Insgesamt zeigt sich eine moderne Ausformulierung von Allgemeinbildung, die Schlüsselkompetenzen und an einigen Stellen auch EDV-Grundbildung integriert. Klassische Allgemeinbildung, die sich dem Anspruch der Hochkultur verpflichtet weiß, politische Bildung als aufklärerische Bildung und Bildung in sozialer Verantwortung mit den neuen Anforderungen an eine funktionale allgemeine Kompetenz als neue Möglichkeit zum Wissenserwerb stecken das Feld ab. Die theoretische Durchdringung dieser relativ stabilen Profilbildung innerhalb einer umfassenden Allgemeinbildung hat sich – ausgehend vom klassischen Kern kultureller Bildung – geöffnet für politische, subjektorientierte Dimensionen und instrumentelle Kompetenzen, die für die veränderten Voraussetzungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unumgänglich sind. Lücken in dieser „neuen Allgemeinbildung“ tun sich auf im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung und bei einer kreativen Behandlung ökologischer Bildung. Hier bedarf es sicher eines subjektorientierten anschlussfähigen Marketings, um eine entsprechende Nachfrage zu erzeugen – die Bedarfe liegen auf der Hand.

Interessant, trotz dieser gleichförmigen Entwicklungstrends, sind die Profile der einzelnen Institutionen, die große Unterschiede aufweisen, die auch nicht durch regionale Besonderheiten beeinflusst werden können. So hat ein Haus einen deutlichen Schwerpunkt in Theologie/Philosophie, ein anderes behandelt vorwiegend Themen zur individuellen Orientierungssuche. Es fällt auf, dass ein Schwerpunkt, der zum Profilbereich „gruppenorientierte soziale Bildung“ gehört, nur an einer Institution in großer Stärke vertreten ist. Die Institutionen weisen also eigenständige Profile auf. Die von Ulrike Heuer durchgeführte lebensweltliche Analyse (Heuer/Robak, 2000, S. 157 ff.) zeigt auf, welche hohe Bedeutung jedoch in allen Häusern der christlich-religiösen Bildung und den Angeboten der bürgerlichen Kultur zukommt – auch wenn dieser Angebotsschwerpunkt in zwei Institutionen zurückgegangen ist. Sie ist der größte Schwerpunkt in dem



Themenblock Theologie/Philosophie/Psychologie/Pädagogik (ebd., S.162). Ja, es gibt hier einen steigenden Trend, trotz unterschiedlicher Entwicklungen, wie sie sich in der trägerübergreifenden Bremer Studie (Körber u.a., 1995) zeigen, aber auch gegenüber den Entwicklungen in der Katholischen Erwachsenenbildung (Heuer/Robak, 2000). Hier wären repräsentative Untersuchungen von Interesse.

Die Evangelische Erwachsenenbildung spricht eine bestimmte Klientel an, die Allgemeinbildung in diesem Rahmen eher als „Sinnstiftung“ betrachtet. Diese soll aber nicht – das zeigt die vergleichende Fallanalyse an einer Institution – in umfassenden Lernkursen, sondern in themenbezogenen Einzelveranstaltungen vermittelt werden. Zwar hat auch die Zahl der Kurse zugenommen, aber einmalige „Bildungsereignisse“ – eventuell mit Nacharbeit – sind besonders gefragt. Der Mittelschichtbezug erfährt durch diese Daten noch einmal eine Bestätigung: 1986 gab es in der untersuchten Institution 82% Einzelveranstaltungen (nicht identisch mit Vorträgen) und 11% als Kurse angekündigte Veranstaltungen.

Wenn man die inhaltlichen Ausprägungen betrachtet, so zeigt sich, dass im Bereich Pädagogik/Psychologie vor allem Kurse zu Erziehungsfragen angeboten werden; die gesundheitsbildenden Kurse beinhalten im Untersuchungszeitraum 1996 Gesundheitserziehung, Prävention, Entspannung/Meditation; 1986 waren es Bewegung und Körpererfahrung. In der kulturellen Bildung ist das Angebot an Kunsttheorie/-geschichte, Literatur/Sprache gleich geblieben, zugenommen haben Sozio-/Alltagskultur und kreatives Gestalten. Gezielt angesprochen werden 1996 Eltern, Ältere und Frauen, 1986 standen an erster Stelle die Frauen, dann folgten Ältere und Eltern. Insgesamt ist die Kontinuität hoch, man orientiert sich an einem Konzept Evangelischer Erwachsenenbildung, in dem der Trägerbezug deutlich präsent bleibt. Gegenüber diesen Fakten irritiert die vorhandene Kritik durch den eigenen Träger: Einerseits befindet sich die Evangelische Erwachsenenbildung in einem Verselbständigungsprozess, andererseits sei nicht mehr deutlich, worin sich die Angebote von anderen Trägern unterscheiden. Die Positionspräsentation im Umfeld ist also trotz großer Anstrengungen nicht gelungen. Ein Grund dafür könnte sein, dass man sich nach außen nicht positiv sichtbar machen kann, wenn man mit interner Abwertung rechnen muss. Ebenso wenig trifft auch die Kritik zu, die darauf abzielt, dass es keine Trennung von „Verkündigung“ und „Bildung“ gibt, mit dieser Engführung könne die Kirche keinen Bildungsauftrag in der pluralen Gesellschaft begründen. Trotz vieler Widrigkeiten hat jedoch die Evangelische Erwachsenenbildung im pluralen Konzert der Angebote zur allgemeinen Bildung ihren Platz gefunden und sich mit steigender Tendenz entfaltet.

Sind diese Angebotsentwicklungen nur Ausdruck von Zeitströmungen? Die Differenz in der Gleichförmigkeit der verschiedenen Häuser verweist auf deren spezifische Planungsaktivitäten, bei denen die individuelle „Handschrift“

der jeweiligen planenden Personen von besonderer Bedeutung ist. Sie arbeiten zwar dem Trend der Zeit entsprechend, da die Nachfrage häufig das Angebot bestimmt, es stehen ihnen aber für die Programmplanungsarbeit große Gestaltungsspielräume zur Verfügung.

Wie realisiert sich die Planungsarbeit von Erwachsenenpädagog/innen in einer Institution der Evangelischen Erwachsenenbildung? Wie wird das Programm erstellt? Wie setzt sich das Konzept der allgemeinen Bildung für Erwachsene durch? Ist es in der Institution entstanden? Vertritt es die Position von Trägerinteressen? Am ehesten kommt man dieser Situation auf die Spur, wenn man die täglichen Aufgaben der hauptberuflich tätigen Planer genau beobachtet: Sind es Managementaufgaben, wird inhaltlich konzeptionell gearbeitet und wie geschieht das? Wer ist daran beteiligt? Welchen widersprüchlichen Anforderungen ist der planende Pädagoge ausgesetzt, welche Unterstützungen erfährt er? Welche Handlungsspielräume hat er und wie setzt er seine Planungsarbeiten um?

Bei einer solchen genauen Analyse wird man feststellen, dass die Angebote nicht allein aufgrund curriculärer Planungen am Schreibtisch entstehen. Auch wenn man – wie Luhmann (2000) dies tut – unterstellt, dass in Institutionen nicht persönlich zielbezogen gehandelt werden kann, dass sogar die subjektiven Motive keine Rolle spielen, dann trifft das für die Erwachsenenbildung generell nicht zu. Die Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume sind sehr groß, da Erwachsenenbildung in ihrer Seismographenfunktion gerade beim Programmplanungs Handeln in ständigen Suchbewegungen auf Motivsuche ist, also kein geschlossenes System darstellt, sondern gegenüber der Umwelt offen ist. Gerade in dieser Fähigkeit zu Offenheit und auswählender Entscheidungsfähigkeit liegt ihre besondere aktuelle Bildungsqualität.

Vielleicht treffen bisher aber alle Theorien zum Handeln, die auf subjektiv verankerte Ziel-/Mittelorientierung ausgerichtet sind, nicht mehr die institutionelle Realität? Um also den Handlungsbegriff sowohl für die institutionelle pädagogische Perspektive als auch für die Bestimmung des individuellen Handlungsspielraums von Professionellen auszuloten, haben wir für die empirische Erhebung die Handlung aufgliedert in ihre Facetten Handlungsform, Handlungsinhalt, Handlungsstrategie, Anschlusshandeln und Handlungsergebnisse. Die Identifizierungen und Codierungen einzelner Handlungen im Planungsprozess haben aber nur eine begrenzte Aussagekraft, wenn allein die Beobachter klassifizierend und einordnend tätig sind. Aus diesem Grunde sind auch die Beobachteten darüber befragt worden, ob die Zuordnungen aus ihrer Sicht zutreffend sind, und es sind zusätzlich leitfadensorientierte Interviews zum Programmplanungs Handeln ausgewertet worden.

Dabei ist interessant, dass die dominanten Handlungsformen telefonische Absprachen und Kursleitersgespräche sind, gefolgt von der Arbeit am PC.



Die Kommunikation als wesentliche Handlungsform bestimmt also das Programmplanungs Handeln. Die Inhalte sind als Kategorien des Handelns identifizierbar. Es sind: Programmplanung und -realisierung, internes Management, Organisation, Evaluation, Selbstmanagement und Verbandsarbeit. Die Handlungsstrategie beschreibt das Vorgehen. Es herrscht ein dialogischer Stil vor, wenn es um Kursleitergespräche zur Angebotsplanung geht. Informative Sprechakte helfen bei der Sicherung von Informationen. Es werden Fragen beantwortet, Informationen und Erwartungen weitergegeben. Der direkte Stil ist vor allem im Einsatz, wenn im innerorganisatorischen Vorgang Anweisungen, Absprachen und Vereinbarungen weitergegeben werden. Die Sprachstile sind also im hohen Maße funktionsbezogen, sie stehen im engen Zusammenhang mit den jeweiligen Anforderungen.

Besonders interessant ist das Anschlusshandeln, weil sich hier die Frage darauf orientiert, ob eine Handlung jeweils einzeln für sich oder in Bezug zu anderen Handlungen steht. Wir haben Handlungsketten beobachtet, die vom ganz banalen Wiederholen einer Handlung (z. B. weil jemand telefonisch nicht gleich zu erreichen war) und den dazugehörigen Nebenhandlungen bis zu komplexen Anschlusshandlungen reichen, um eine Planungsaufgabe weiterzuführen oder eine Programmrealisierung umzusetzen. Handlungsergebnisse werden als solche identifiziert, wenn die Dozenten erklären, dass eine Arbeit, ein Angebot, eine Vereinbarung „steht“, wobei immer auch Zwischenergebnisse berücksichtigt werden.

Wenn man diese Ebenen des Handlungsprozesses verfolgt, wird deutlich, dass das Programm nicht im Kopf einer einzelnen Person, aufgrund einzelner institutioneller Vorgaben oder einer Sachgesetzlichkeit entsteht, sondern dass es das Ergebnis eines komplexen Angleichungsprozesses zwischen vielen Personen ist, die vor dem Hintergrund eigener Ziele, aber auch institutioneller Ansprüche und Interessen handeln und unter Umständen auch Angleichungsprozesse aus dem Umfeld in ihr Handeln einbeziehen müssen. Dieses kommunizierende Entscheiden im Programmplanungs Handeln haben wir als Angleichungshandeln bezeichnet, um den Charakter wechselseitiger Steuerungsprozesse zur Erarbeitung von nachfragerlevanten Angeboten zu charakterisieren. Planungshandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen geschieht nach unseren Auswertungen nicht durch normsetzende Instanzen und Personen, sondern ist Ergebnis von Angleichung durch Austausch. Angleichung bedeutet nicht kurzfristige, kleinschrittige Absprachen, sondern verweist auf gemeinsame Lösungssuche, um für das jeweilige Umfeld passgenaue Bildungsangebote zu realisieren. Die zur Verfügung stehenden Dozent/innen, die Nachfragen der Zielgruppen in einer Registrierung, das Profil und das Image einer Einrichtung bieten dem aktiven recherchierenden Handeln des Erwachsenenpädagogen den Resonanzboden, um die Angebote bildungstheoretisch und bildungspraktisch „auf den Punkt zu bringen“.

Programmplanung ist deshalb nicht in erster Linie ein organisatorischer Prozess, sondern es ist ein interpretatives, diagnostisches Vorgehen, das die differenzierte Nutzung wissenschaftlichen Wissens, auch die Reichweite der Bildungsinteressen und sich entwickelnder Bildungsbedarfe sowie sich verändernder Lernkulturen mit erfasst. Diese Prozesse werden häufig sehr schnell vollzogen, ihre Realisierung benötigt aber gewöhnlich eine lange Zeit, in der sich Kontakte entwickeln, Verlässlichkeiten sich bewähren müssen und vernetztes Wissen sich aufbaut. Manche geknüpften Fäden werden liegen gelassen, weil die Zeit noch nicht reif ist, und oft sind in späteren Phasen gerade diese Verbindungen besonders hilfreich.

Flexible, punktuelle Beschleunigungen mit hoher Passgenauigkeit, gerade auch bei der immer wieder beschworenen „Feuerwehrfunktion“ von Erwachsenenbildung, gelingt mit hoher Qualität und profilbildend nur, wenn genügend Zeit und Spielräume für Experimente – und das heißt auch für Misserfolge oder Abbrüche – möglich sind, ohne dass sie zerstörerisch ausgeweitet werden. Die sukzessive Dimension des Programmplanungs Handelns verweist auf die empirisch belegte Ebene des Anschliefens. So wie man Bildung nicht erzwingen, durchsetzen, erwirken, herbeiführen, über Wenn-dann-Regulierungen steuern kann, so können auch die Angebote nur erschlossen, erarbeitet, gebündelt, vernetzt werden. Passgenauigkeit entsteht durch folgendes Erschließen, nicht durch dirigierendes Vorherbestimmen. Mit den Dimensionen Angleichungshandeln und sukzessives Wiederaufnehmen wird vernetztes Programmplanungs Handeln transparent, es bekommt eine Struktur.

Vor diesem Hintergrund wird wohl auch verständlich, warum die Fachstrukturen im Angebot zwar nicht aufgegeben, aber doch in Richtung zusätzlicher Verwertungszusammenhänge weiterentwickelt werden. Unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, wie die gleichförmigen Tendenzen in der Angebotsentwicklung bei gleichzeitig vielfältiger spezifischer Struktur der Institutionen zu erklären sind. Hierfür sind Ankündigungsanalysen und Verwertungsanalysen notwendig. Insgesamt ist die Programmforschung – nicht nur für die kirchliche Erwachsenenbildung – erst am Anfang. Gleiches gilt auch für die Institutionenforschung. Orte und Räume der Bildung, gesellschaftspolitische, ideologische Rückbindungen sind bisher nicht analysiert. Es fehlt an entsprechenden empirischen Arbeiten. Erwachsenenbildung kann nicht mehr allein mit Normen und Werten aus dem gesellschaftlichen Umfeld gesteuert werden, denn die Bedarfe und Bedürfnisse individualisieren sich zunehmend in alle Richtungen und stehen in komplexen Nutzungszusammenhängen.



## Literatur

- Bergold, R. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen 2000
- Gieseke, W./Gorecki, C.: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.), a. O., S. 59-114
- Heuer, U./Robak, St.: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.), a. O., S. 115-209
- Körper, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit Bd. 3. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, 1995 (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung; 3)
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden 2000
- Tietgens, H.: Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen. Arbeitspapier 102. Frankfurt/M.: DVV 1985