

Programmplanung und Bildungsmanagement

Wiltrud Gieseke

Vorbemerkung

An der Humboldt-Universität zu Berlin fand am 13. und 14. April 2000 ein Kolloquium zum Thema *Programmplanung und Bildungsmanagement* statt. An diesem Kolloquium waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beteiligt, die in den letzten Jahren umfangreicher empirisch oder theoretisch zu diesem Thema gearbeitet haben.

Außerdem waren Fachkollegen und Vertreter aus Weiterbildungsinstitutionen, zentralen Erwachsenenbildungsinstituten und Trägerorganisationen eingeladen, sowie ausdrücklich alle Vertreter konfessioneller Bildungseinrichtungen, da das Kolloquium anlässlich des Abschlusses eines Projektes zur „Berufseinführung für pädagogische Mitarbeiter in der konfessionellen Erwachsenenbildung“ stattfand, dessen wissenschaftliche Begleitung sich mit dem Planungshandeln in der konfessionellen Erwachsenenbildung beschäftigt (Gieseke/Robak/Heuer/Gorecki 2000). Die Diskussion war lebhaft und intensiv, sie fächerte die systematischen Kernpunkte der aktuellen Debatte auf. Es kann in diesem Beitrag keine übergreifende Zusammenfassung der Diskussion geleistet werden, so entsteht eine subjektive Analyse zu der wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Themas. Was sind wissenschaftliche Ergebnisse, was bildungspolitisch initiierte Absichten für die Erwachsenenbildung? Werden Veränderungen in der Praxis ausreichend begriffen, das heisst empirisch zur Kenntnis genommen? Welche Konsequenzen können gezogen werden?

Einzelne, vor allem jüngere Teilnehmer und Teilnehmerinnen fragten, ob die wissenschaftliche Perspektive in bildungspolitischen Konzepten aufgehen darf. Wissenschaft fügt sich oft zu schnell bildungspolitischen Setzungen und betätigt sich zu wenig als eigenständige Instanz.

Woher sollen neue, andere Entwicklungen kommen? Sind Wissenschaftler/innen für neue Entwicklungen verantwortlich? Ist Modernität, bildungspolitischen Strömungen zu folgen? Gibt es Alternativen? Welche Schlüsse sind aus empirischen Studien zu ziehen, werden sie konsequent gezogen?

Die Themen Programmplanung und Bildungsmanagement sind eher weniger beliebt, aber zentrale Themen in der Erwachsenenpädagogik. Sie befinden sich zwar im Handlungskern, werden aber von Studenten/innen nicht entsprechend nachgefragt. Charakterisieren läßt sich der jetzige Strukturwandel und die Positionierung erwachsenenpädagogischer Betrachtungsperspektiven aber genau an dieser Schaltstelle für die kommende Entwicklung. Die Begrifflichkeit hat eine Chance, sich an solchen Schaltstellen zu präzisieren und auszudifferenzieren. Wieviel und welche pädagogischen Betrachtungsperspektiven räumt die aktuelle Diskussion ein?

Entwicklungen und neue begriffliche Differenzierungen

Am Begriff und dessen Nutzung lassen sich veränderte Akzentsetzungen im Planungshandeln einer Bildungsinstitution in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung festmachen. In einen begrifflichen Zusammenhang sind die Begriffe Angebot, Programm, Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement zu bringen. Sie beschreiben institutionelle Ausdifferenzierungsprozesse im Planungshandeln und typische Anforderungen und Betrachtungsgegenstände der Erwachsenenpädagogik.

Angebot ist historisch der ältere Begriff. Er ist entstanden, als die Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor allem noch okkasionell bestimmt war. Angebot gehört für Tietgens (1982) zur Nachfrage und verweist auf spezifische Tauschbedingungen des Marktes. Dabei hat er weniger die finanzielle Perspektive im Blick, sondern Tauschbeziehungen verweisen auf Bildungsinteressen der Bevölkerung, die zu erschließen und zu befriedigen sind. Das Angebot verlangt nach der Passung zwischen Angebot und Nachfrage durch die Teilnehmer/innen. Die Entscheidung für ein Angebot oder für die Beibehaltung des Angebots folgt dem Modus der Erwartungsrelevanz. Angebot fragt nach makrodidaktischer Planung, aber noch aus der Perspektive des jeweils einzelnen Kurses. Mit dem Begriff Angebot ist sowohl das einzelne Angebot als auch das gesamte Programm gemeint. Dabei wird das Angebot als institutions-, teilnehmer- und situationsabhängig gesehen. Die Vielfalt der Träger und Institutionen sucht Teilnehmer mit ihren Angeboten. Für Tietgens stellt sich nun die Frage, ob die Institutionen das erbringen, was die Teilnehmer suchen. Dabei werden die Institutionen aber in der Rolle gesehen, den Teilnehmer erreichen zu müssen. Dieses können die Institutionen nur, wenn sie situationsbezogen, alltagsbezogen und komplexer auf verschiedene Verwendungssituationen reagieren. Es gibt aber keine Orientierungsraster, warum man welches Angebot nimmt und ein anderes ablehnt.

Tietgens unterscheidet begrifflich folgendermaßen:

Der Begriff „Angebot“ steht für den einzelnen Kurs, ebenso auch für die Bündelung der Vielzahl an Kursen. Das Angebot ist die Präzisierung der Veranstaltungsform in Abstimmung mit Kursanbietern und den Planern einer Institution. Der Agenturcharakter ist in dieser Phase, in der der Begriff Angebot genutzt wird, maßgeb-

lich. Tietgens beschreibt auf der Tagung noch einmal das Zufallsprinzip – den Anschluss an veränderte gesellschaftliche Tendenzen – als Ausdruck für Angebotsentwicklung. Das Marktprinzip war also schon immer bestimmend, nur war es bisher das individuelle Bildungsinteresse, auch als ein Interesse an allgemeiner Bildung im Sinne von Anschlussuchen an die Hochkultur. Gegenwärtig hat sich eher die Marktgängigkeit durchgesetzt im Sinne einer Entwicklung vom Teilnehmer zum Kunden. Aber ist das nicht eine falsche Gegenübersetzung, weil die Begriffe ganz unterschiedlichen Referenzsystemen angehören? Ist nicht der Teilnehmer, wenn er den Kurs größtenteils selber finanzieren muss, gleichzeitig auch ein Kunde? Er bleibt aber auch Teilnehmer, wenn er Kunde ist, denn als Teilnehmer wird er im pädagogischen Prozess angesprochen, als Kunde, wenn er sich bei der Durchsicht von Programmen für ein Angebot entscheidet.

Tietgens spricht von Angebotsstruktur. Der Programmbegriff ermöglicht hier eine neue Differenzierung, die einzelnen Angebote fügen sich zu einem Programm, das interdisziplinär auf unmittelbare Verwendungssituationen, bestimmte Zielgruppen, aber auch fachbezogen sein kann. Der Planer/die Planerin steht für ihren Plan, eben ihr Programm, gerade. Sie sind die verantwortlichen Akteure für die innere Philosophie der wechselnden flexiblen Programme der Institutionen, die sich mit Nachfrage, Bedarfen und diagnostischen Bildungsdefiziten beschäftigen. Unter Programmplanung verstehen wir alle Aktivitäten, die zur Erarbeitung eines differenzierten Angebots, eines Lehr-/Lernarrangements oder eines Beratungsangebots führen, wodurch ein Fachbereich oder eine Institution ein bestimmtes Profil, eine Produktlinie als Programm präsentiert wird.

Das Angebot ist aus der Tietgensschen Perspektive schon in der Perspektive der Vielfalt von Angeboten, die in einem Zusammenhang zu denken sind, zu sehen; aber die Gestaltungsprinzipien sind allenfalls intuitiv verfügbar. Das Angebot wird letztlich vom Kursleiter gemacht. Die Spezifik des Angebots in einer bestimmten Organisation benötigt mehr Hinweise. Erst mit der Perspektive der Curriculumdiskussion, die aufkam, als die Erwachsenenbildungsinstitutionen größer wurden und die Hauptberuflichkeit für die dispositiven Aufgaben bildungspolitisch gewollt war, wurde gezielt für verschiedene antizipierte Verwendungssituationen, für bestimmte Teilnehmergruppen, Zielgruppen geplant. Durch Siebert (1982) ist diese Rezeption eingeleitet worden, er macht neue übergreifend strukturierende Entscheidungsfelder aus und formuliert theoretische Rückbezüge. „Diese Programmplanung erfordert Entscheidungen über: 1. Zielsetzungen und thematische Schwerpunkte der Einrichtung, 2. die Zuordnung, Differenzierung und Stufung von Veranstaltungen (z. B. Grund- und Aufbaukurse, Verbindung von politischer und beruflicher Bildung), 3. die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe und die Teilnehmerwerbung, 4. die Auswahl und Beratung der Dozenten, 5. die Veranstaltungsformen, 6. die Auswahl aus vorhandenen überörtlichen Richtlinien, Zertifikatskursen und curricularen Empfehlungen.“ (Siebert³ 1982, S. 101)

Schäffter (1981) liefert für das Planungshandeln zur Zielgruppenarbeit als spezielles eigenständiges Planungshandeln eine theoretische Grundlegung. In dieser bildungspolitischen Phase war das Ziel, durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung,

Bildungsdefizite auszugleichen. Entsprechend entwickelten sich die Planungskonzepte, um hier Entwicklungs- und Finanzierungsbedarfe zu verdeutlichen (Kuhlenkamp 1982). Arnold/Wiegerling (1983) liefern eine umfassende Einordnung der sich in einer ausgebauten Weiterbildungslandschaft konstituierenden verschiedenen trägerspezifischen Programme. Das Angebot und das Programm werden dabei in ein neues Verhältnis gerückt. Das Angebot steht für den einzelnen Kurs, das Programm für einen Fachbereich oder eine Institution, je nach dem internen Gestaltungsprinzip. Die Erschließung von Bedarf und Bedürfnissen wird zu einer entscheidenden Aufgabe (Schlutz 1991). Mit der Einführung eines Konzepts von Programmplanung geht es um makrodidaktische Sinnstiftung. Sie hat eine Mixtur der Angebote, der Lehr-/Lernformen, eine neue Interdisziplinarität und verschiedene Verwendungssituationen im Blick. Die Nutzung des Begriffs Programmplanung als analytische Kategorie verweist auf Entwicklungen, die zwar nicht die Auflösung des Fächerprofils, aber zunehmend die deutliche Erweiterung des Angebotsprofils mit sich bringen und mehr in bezug auf Alltag, Verwendungssituationen und instrumentellen Nutzungen reagieren. Die Beschreibung von Höffer-Mehlmer (1994) liegt auf der gleichen Ebene. Er stellt die zeitlich systematische Strukturierung des Programms bei den unterschiedlichsten Konzeptionierungen der einzelnen Angebote, die Kommunikationsgebundenheit im Umfeld und die Marktabhängigkeit heraus.

Aber wie kommt man zu solchen Planungen? Das Programmplanungshandeln, Tietgens sprach in früheren Veröffentlichungen von Suchbewegungen und kommunikativem Handeln, verdient mehr Beachtung. Unter Programmplanungshandeln verstehen wir alle Aktivitäten in Form von Handlungen als absichtsvolles Tun, die unternommen werden, um ein Programm mit einer bestimmten konzeptionell entwickelten Mischung von Angeboten vorlegen zu können. Nach unseren Untersuchungen kann dieses, nicht, wie für den schulischen Kontext, als Planung in deduktiven Abfolgen gedacht werden, sondern wir haben es mit Planung im vernetzten Handeln, das sich über Angleichungshandeln und sukzessivem Handeln realisiert, zu tun (Gieseke/Gorecki 2000). Die schuldifferente Spezifik ergibt sich dabei natürlich auch durch die Marktsituation und die Trägerbezogenheit.

Das Handlungsinstrumentarium für die Programmplanung ist in der Forschung bisher nicht weiterentwickelt worden. Hier gibt es eine Reihe von Wissensinseln, die in ihrer Besonderheit noch zu entdecken sind (Gieseke 1999).

Sehr wohl sind seit den 80er Jahren Programmanalysen im umfassenden Sinne für Angebotsschwerpunkte, also für Programmabteilungen, aber auch trägerübergreifend für verschiedene Institutionen (Tietgens 1994, Kade 1992, Nolda 1998, Körber u. a. 1995, Henze 1998, Gieseke/Opelt/Rieckhoff 1999) vorgelegt worden. Hier liegen ausgewiesene Forschungsergebnisse vor, die sich zur Zeit, das zeigte das Kolloquium, weiter ausdifferenzieren. Über die Programmentwicklung kann inzwischen neu nachgedacht werden; die vorliegenden Ergebnisse geben einen Einblick in die bisherigen Entwicklungsverläufe.

Mit der Diskussion über Bildungsmanagement und die institutionellen Veränderungen als Folge von gesetzlichen Veränderungen treffen wir auf eine aktuelle Zäsur.

Der Staat oder besser die Länder ziehen sich stärker aus der Verantwortung zurück. Das Thema Chancengleichheit im Zugang zur Weiterbildung soll nun neu beantwortet werden. Die SPD-regierten Länder stehen hier an vorderster Stelle. Gegenwärtig wird mit Weiterbildung in traditioneller Weise vor allem berufliche Bildung verbunden. Zu wenig zur Kenntnis genommen wird, wie sich hier Veränderungen, gerade auch in den Angeboten, ja Programmen zur beruflichen Weiterbildung abzeichnen (Gieseke 1996). Der neue Diskurs ist also eine notwendige Folge bildungspolitischer Neuorientierungen mit offenem Ausgang. Die Institutionen müssen sich in ganz neuer Weise um ihre verändernden Strukturen kümmern. Die Leitungsaufgaben wachsen; sie sind neu zu bestimmen. Bildungsmanagement wird zum Garanten für eine entwickelte Programmplanung. Programmplanung benötigt dabei eine neue Positionierung unter den sich wandelnden Anforderungen der Institutionalentwicklung. Es wird eine Neustrukturierung der Institution bei sinkenden Kosten nötig. Programmplanung benötigt eine neue Platzierung in Bezug zu den veränderten Anforderungen an das Bildungsmanagement. Es ist zu fragen, wie unabhängig dann die pädagogisch begründete Programmplanung vom Bildungsmanagement sein kann. Durch welche Prämissen lässt sich das Bildungsmanagement bei welchen Trägern leiten? Was sind die spezifischen Fachkompetenzen für Programmplanung, und was sind diejenigen für Bildungsmanagement? Begrifflich systematisch steht hier aufgrund der Veränderungen eine neue Abgrenzung an, die anderer theoretischer und empirischer Zugänge bedarf. Bildungsmanagement denkt von dem organisatorischen und institutionellen Handeln her. Es hat Bildung und Qualifizierung auf dem Markt aus der Perspektive von Finanzierung, nicht mehr nur im Sinne von Bildungsinteressen der Teilnehmer, neu zu platzieren. Dies verändert das Programm, aber auch die Angebotsentwicklung. Können sich Erwachsenenpädagogen in Non-Profit oder Profitinstitutionen über gleiche Bildungsmanagementkonzepte verständigen? Verändern sich bildungstheoretische Begründungen durch diese Strukturen? Gibt es eine Spezifik im Management von Bildung?

Schiersmann konstatiert auf der Tagung für die Familienbildung bereits einen vollzogenen Wandel zum betriebswirtschaftlich begründeten Bildungsmanagement. Solange Abnehmer nicht als Teilnehmer, sondern als Kunden, Unternehmer oder andere Verbände auftreten, ist die Bezahlbarkeit geregelt und Angebotsabsprachen können zielgenau erfolgen. Aber Untersuchungen belegen auch, dass gerade von den Bildungsinstitutionen erwachsenenpädagogische Planungskompetenz, biographische Kompetenz und Kompetenzen für die Sicherung einer Lernkultur erwartet werden (Schmidt-Lauff 1999). Es wird also darum gehen, Bildungsmanagement interdisziplinär zu formulieren. Das setzt aber besonders von erwachsenenpädagogischer Seite voraus, Organisationsentwürfe für einen neuen Typ von Bildung oder einer Vielfalt an Lernkonstellationen zu begründen, die unterschiedliche Profilbildungen tragen. Daneben muss sich die Programmplanung neu überdenken.

Die begriffliche Trennung zwischen Programmplanung und Bildungsmanagement wird vor dem Hintergrund der Handlungsanforderungen trotz einer kontroversen

Diskussion ersichtlich. 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 Zielgruppenerschließung, einer abwägenden Kostenkalkulation, der Teilnehmeranalyse, der Ankündigung und der Evaluation.

Vorgetragene Thesen im Verlaufe des Kolloquiums

Nach diesen knappen begrifflich systematischen Einordnungen sollen hier die aufgestellten Thesen aus dem Tagungsverlauf skizziert werden:

Tietgens, Harney und Schiersmann sehen eine Entwicklung weg von der öffentlichen Förderung hin zur betriebswirtschaftlichen Ausrichtung auf den Markt, wo Kunden gesucht werden. Schiersmann betont, dass die pädagogische und soziale Zielsetzung jetzt auf den Markt verwiesen ist. Die Zielgruppenorientierung muss einer neuen Kundenorientierung weichen. Aber es wird auch weniger institutionelle Eigenprofile geben, eher sind Kooperationen und Vernetzungen zu ermitteln. Bildungsmanagement verlangt mehr Einbeziehung der Mitarbeiter und weniger hierarchische Funktionsstrukturen. Harney betont, dass sich die Programmplanung mehr marktorientiert rechtfertigen muss. Die Lehrfunktion bekommt für ihn eine prekäre Autonomie. Man plant in Zukunft von den Ressourcen ausgehend und nicht von den Zielen und Konzepten her. Allerdings konstatiert Harney, dass lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Die Interpretation zum Lernen im Erwachsenenalter hat sich gegenüber den 60er Jahren geradezu verkehrt: Gesellschaftliche Anerkennungen hängen heute von der Partizipation an Weiterbildung ab. Das lebenslange Lernen bleibt aber individuell verantwortet, auch im Sinne der Finanzierung der eigenen Bildung. Man könnte sagen: Zum Erwachsenensein gehört jetzt nicht nur, die nachfolgende Generation zu versorgen und soweit möglich für seine Arbeit Geld zu verdienen, das heisst in der Arbeitsgesellschaft integriert zu sein, sondern auch sich ständig weiterzubilden. Dieses geschieht vor allem wiederum, um seinen Arbeitsplatz zu erhalten oder neu zu gewinnen oder um aufzusteigen, das heisst um Geld für den eigenen Lebensunterhalt zu sichern. Diese auf permanente Veränderung orientierte Flexibilität soll von den Individuen selbstverantwortlich gesichert bleiben. Das gilt auch für andere Fragen der Lebensgestaltung und der Verarbeitung neuen Wissens.

Die Programmplanung sieht Schaffter dabei als Zentrum des Institutionalierungsprozesses in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Sie ist für ihn eine intermediäre Instanz zwischen Mikro- und Makroentwicklung. Zwei Bewegungsrichtungen der Strukturierung institutioneller Entwicklung zeichnen sich für ihn ab. Er sieht zum einen lebensweltlich orientierten bestimmten Bildungsanlässe und zum anderen die Auftragsbildung. Der Institutionalierungsprozess dieser Entwicklun-

gen steht noch aus. Weil es hier noch keine gelungenen organisatorischen Antworten gibt, stellen sich sogenannte Transferprobleme ein. Die Verwendungszusammenhänge und die Lernorte befinden sich in ständiger Bewegung.

Es stellt sich aus meiner Sicht die Frage, ob der Verlust einer gesellschaftlichen, gesetzlich gesicherten Finanzierung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu neuen Institutionenformen führt.

Welche werden das sein? Gibt es ein Institut „Lebenslanges Lernen“ (hier im Sinne von Lepsius), das für die Herausbildung von neuen Organisationen und Institutionen leitend sein wird und entsprechende Ausgrenzungskriterien entwickelt vermag? Hier scheinen die Entwicklungen offen zu sein. Wenn die Erwachsenenpädagogik allerdings bei der Begleitung dieser Entwicklung eine Rolle spielen will, muss sie sowohl in bezug auf die institutionelle Konzeptionsentwicklung, in bezug auf Programmgestaltung und die Lernkulturen als auch in bezug auf die Verbindung von Einzellernen in Multimedia einen theoretischen Zukunftsentwurf erarbeiten, in den sich die Professionsvertreter aufgenommen fühlen. Zur Zeit zeichnen sich noch keine alternativen Konzepte einer zukünftigen Entwicklung ab. Begriffe wie Selbstorganisation und Selbststeuerung oder der Kompetenzbegriff sind dafür nicht hinreichend. Auf dem Kolloquium wurde vor allem die marktwirtschaftliche Wende in der Institutionenentwicklung konstatiert, ohne aber die Konsequenzen für verschiedene Bevölkerungsschichten, für individuelle oder betriebliche Nachfragen absehen und diskutieren zu können.

Der Themenblock „Programmplanung“ im Kolloquium bezog sich vor allem auf empirische Untersuchungen. Nolda erarbeitete die methodischen Zugänge und stellte fest, dass zwar über die Programme ein Weg zur Erschließung der Erwachsenenbildungsrealität möglich ist, dass es aber natürlich eine davon unabhängige Veranstaltungsrealität gibt. Programmanalysen zeigen, wie weit die Praxis ihren eigenen Prämissen als auch den Marktgesetzen folgt und vom Zeitgeist bestimmt ist. Da die Theoriebildung zur Programmplanung ins Stocken geraten ist, füllt die Bildungspolitik hier theoretische Lücken. Die vielfältige Abhängigkeit der Programmentwicklung wurde am Thema der Angebotsankündigung deutlich. Das Programm enthält eine Vielzahl von Angebotsankündigungen, die entweder auf bildungspolitische Programme zugeschnitten sind, um die Finanzierung zu sichern, oder die sich am Zeitgeist orientieren, um Teilnehmer zu gewinnen; andere wiederum arbeiten mit deutlichen Ausschlussformulierungen, um ein spezifisches Klientel zu gewinnen. Ob die Ankündigungen etwas über den Inhalt der Kurse aussagen, bleibt offen. Was erforscht man aber, wenn man Ankündigungen analysiert? Über diese Frage entwickelte sich eine interessante Diskussion, in der die Vertreter aus der Praxis, der Bildungsverwaltungen und der Wissenschaft ein differenziertes Mosaik an Wissen zusammengetragen und ausgewertet haben. Die Hoffnung ist, dass erwachsenenpädagogische Standards für Angebotsankündigungen das Image und die Qualität der Institution bestimmen. Dem folgend definiert Schrader das Weiterbildungsprogramm als Leistungsausweis und Versprechen der Institution. Er konstatiert eine Kommerzialisierung der Weiterbildung und fragt

nach der Leitkompetenz von Pädagogik oder Betriebswirtschaft. Dazu ist anzumerken, dass zum Beispiel auch Arztpraxen ein neues Betriebsmanagement brauchen. Aber keiner würde ernsthaft fragen, ob Heilen und Krankheitsdiagnose noch die inhaltlichen Aufgaben sind, die die Eigenständigkeit der Profession sichern. Für Schrader zeichnet sich ab, dass das Planungshandeln vom neuen freiberuflich Lehrenden übernommen wird. Analytisch stellt er, die Bremer Studie (Körper u. a. 1995) referierend, eine Veralltäglichere der Weiterbildungsangebote fest, wobei das Wissenschaftswissen zugunsten des Alltagswissens zurückgeht. Gefragt wurde im Kolloquium, ob Freiberufliche tatsächlich die Planung übernehmen können, da sie doch bei mehreren Institutionen Angebote machen. Allenfalls agieren sie im Selbstmanagement. Auch hier sollten die Begriffe Programmplanung und Angebotsentwicklung nicht vermischt werden.

Gieseke grenzt das Programmplanungshandeln vom Bildungsmanagement ab. Sie sieht Bedarf an einem neuen Abstimmungsprozess der jeweiligen Aufgaben. Ihrer Studie zufolge hat sich bereits ein neuer Typus des Programmplanungshandelns herausgebildet, welchen man nach den vorgenommenen Arbeitsplatzanalysen als vernetztes Planungshandeln mit den Charakteristika Angleichungshandeln und sukzessives Handeln beschreiben kann. Die Nutzung betriebswirtschaftlicher Managementmodelle für das Programmplanungshandeln wird den Anforderungen in diesem Feld nicht gerecht. Das zeigten die Auswertungen von Videomitschnitten in der Fortbildung. Es stellte sich eine unterkomplexe Behandlung der dort anstehenden Probleme ein, das heißt die Begriffe konnten nicht das erfassen, was sie beschreiben wollten. Im Kolloquium wurde von einem unpassenden Referenzsystem gesprochen. Eine neue Programmplanungstheorie ist angemahnt, dazu legt die Untersuchung empirische Grundlagen vor. Allerdings kommt der systematischeren Behandlung von Bildungsmanagement eine zusätzliche Relevanz zu. Überschneidungen zwischen Bildungsmanagement-Entscheidungen und Programmplanungsaufgaben sind neu zu bestimmen. Die alltägliche Praxis des sich Überschneidens – inzwischen wird von Schnittmengenmanagement gesprochen – kann nicht nahtlos in eine systematische pädagogische Analyse überführt werden.

Arnold berichtet über die Entwicklung von Programmplanung und Bildungsmanagement in der betrieblichen Bildung und stellt eine dreifache Entgrenzung fest. Die Inhalte verflüssigen sich, sie folgen nicht mehr den üblichen Strukturierungen. Dieses belegen bereits Programmanalysen. Darüber hinaus zeigt sich eine Tendenz zur Entinstitutionalisierung des Lernens und eine Entgrenzung der Lernsubjekte. Hierzu entfachte sich eine heftige Diskussion, wobei auch die Frage, ob es lernende Organisationen gibt oder ob nicht die Individuen lernen und dabei die Institutionen verändern, noch einmal aufgegriffen wurde. Die Entindividualisierung wurde kritisiert, wo doch gleichzeitig die Individualisierung und Flexibilisierung der Subjekte gefordert wird. Arnold verweist, vom Konstruktivismus herkommend, auf einen notwendigen Lernkulturwandel, um mit mehr methodenorientierten Konzepten ein lebendiges Lernen in bezug auf die neuen geförderten Kompetenzen zu fördern. Die gesellschaftliche und marktwirtschaftliche Dimension dieser Vorstel-

lungen vom flexiblen, gefügigen, im Organisationshandeln organisch aufgehenden Menschen wurde als Diskussionsbild präsent. Hier sind zukünftige anthropologische Diskurse und kontroverse Vorstellungen zur Rolle von Wissen und Bildung für das Individuum und für den Markt zu erwarten.

Faulstich stellte, bezogen auf Bildungsmanagement, einen neuen Ansatz für Managementstrategien von Bildungsinstitutionen vor. Die öffentliche Verantwortung verlagert sich für ihn in ein neues Netz von Interessenorganisationen, die neue Fonds zur Finanzierung der Weiterbildung zur Verfügung stellen. Unter einer solchen Entwicklung von neuem marktorientierten Bildungsmanagement könnten Spielräume für professionelles Handeln entstehen. Hier bekämen eine erwachsenpädagogisch begründete Programmplanung und neue Lernkulturen im Arnoldschen Sinne ein Zuhause. Die Entgrenzung der Lernorte, wenn es dafür erwachsenpädagogische Begründungen gibt, verlangt ebenfalls nach organisatorischen Antworten. Dass eine Begriffs- und Tätigkeitsvermischung nicht unbedingt in der Praxis anzutreffen ist, zeigt sehr präzise Meisel, der pädagogische Aufgaben für die Programmplanung in einer Weiterbildungsinstitution von Bildungsmanagementaufgaben nach einer Gruppenbefragung von Leitern in den Bildungsmanagementseminaren abgrenzt. Managementtheorien bieten danach eine wichtige Handlungskompetenz für das leitende Personal. Organisationsentwicklungsprozesse in Bildungsinstitutionen müssten aber noch genauer durch Begleitforschung untersucht werden. Feststellbar ist, dass Managementkompetenzen beim Leitungspersonal den Wahrnehmungshorizont deutlich erweitern.

Es wird also in naher Zukunft außerordentlich interessant, aber auch notwendig sein, aus erwachsenpädagogischer Perspektive die neuen Entwicklungen zu begleiten. Gerade die Wissenschaft sollte diesen Ausdifferenzierungsprozess der Praxis nicht allein über bildungspolitische Themen und Leitkonzepte begleiten, sondern sie zu hinterfragen. Dafür kann man von der Erwachsenenpädagogik erwarten, dass sie erwachsenpädagogische Analysen zu dem Feld Weiterbildung/Erwachsenenbildung vorlegt, Anregungen gibt, Veränderungen konstatiert und Vorschläge macht. Sie benötigt dazu aber eine Begrifflichkeit, die sich mit der Praxis in der Weiterbildung orientiert und Phänomene benennt und unterscheidet, um den Praktikern damit auch einen eigenständigen Zugang zu ihrem Handeln zu geben. Das scheint mir der hauptsächliche Sinn von Wissenschaft zu sein.

Die Theorien und Untersuchungen wenden sich zunehmend mehr den feldspezifischen Anforderungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu und begründen damit deutlicher den wissenschaftlichen Auftrag der Erwachsenenpädagogik. Die Programmplanung, das Bildungsmanagement und die Entwicklung von Angeboten mit einer neuen Lernkultur bei veränderten technischen Möglichkeiten und den anderen Anforderungen der Teilnehmer/innen im Kurs, geben dazu reichlich Anlass.

Themenbezogene Kolloquien scheinen diesen Diskurs und auch die begrifflichen Abstimmungsprozesse zu fördern. Fruchtbare offene Kontroversen können ausgetragen und, wenn die Diskussionen fair sind, zu einem besseren wechselseitigen Verstehen führen, auch wenn man die Positionen der/des Anderen nicht teilt. Das

Klima in der Erwachsenenpädagogik ist zur Zeit für solche Diskurse ausgesprochen gut, entsprechend groß war das Engagement auf dem Kolloquium. Es regt zum Weitermachen an.

Literatur

- Arnold, R./Wiegerling, H.- J.: Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/M. 1983
- Gieseke, W./Gorecki, C. Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. u. a.: Band 2: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Manuskript Berlin 04/2000, S. 53 – 111 (KBE-Projektabschlussbericht – wird veröff.)
- Gieseke, W./Robak, S./Heuer, U./Gorecki, C.: Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Band 1: Evaluation als Prozessanalyse. Band 2: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Manuskript Berlin 04/2000 (KBE-Projektabschlussbericht – wird veröff.)
- Gieseke, W.: Vernetztes Planungshandeln im Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999, S. 212-220 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 18)
- Gieseke, W.: Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Zeitschrift für Pädagogik (35. Beiheft) Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim und Beltz 1996, S. 67-87
- Gieseke, W./Opelt, K./Rieckhoff, Chr.: Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen – Pilotstudie Volkshochschule Dresden 1945-1997. unveröff. Manuskript. Berlin 1999
- Henze, C.: Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster 1998
- Höffer-Mehlmer, M.: Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 629-636
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt am Main 1992
- Körber, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3. Bremen 1995
- Kuhlenkamp, D.: Programmplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und knappen Ressourcen. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 39-53
- Lepsius, R.: Die Institutionenordnung als Rahmenbedingung der Sozialgeschichte der DDR. In: Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 17-30
- Nolda, S.: Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main 1998, S. 139-236
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schlutz, E.: Erschließen von Bildungsbedarf, SESTMAT. Frankfurt am Main 1991
- Schmidt-Lauff, S.: Anforderungen an „freiberufliches“ Personal bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik,

- Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1999, S. 72-81
(Beiheft zum Report)
- Siebert, H.: Programmplanung als didaktisches Handeln. In Nuisl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 100-121
- Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt am Main 1994
- Tietgens, H.: Angebotsplanung. In: Nuisl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 122-144

Freie Träger auf dem Weiterbildungsmarkt

Ralph Bergold

Vorbemerkung

Dieser Beitrag ist aus der Perspektive der kirchlichen Erwachsenenbildung geschrieben.

Der Kernbereich ihres Handelns, die Entwicklung und Gestaltung von Lernangeboten für Erwachsene, unterscheidet sich nicht wesentlich von dem der Volkshochschulen und anderer Institutionen. Diese Einsicht ist nicht neu. Schon 1969 hat Willy Strzelewicz bei einer europaweiten Tagung zu Berufsbild und Ausbildung von Erwachsenenbildnern¹ vorhergesehen, dass die andragogischen Probleme bei der Förderung des lebenslangen Lernens über die verschiedenen Strukturen, weltanschaulichen Richtungen und sogar über die nationalen Unterschiede hinweg immer mehr Gemeinsamkeiten annehmen würden, weil sie von angeglichenen Lebens-, Daseins- und Produktionsformen auszugehen hätten.

Trotzdem ist mit der Beheimatung in einer der großen gesellschaftlichen Organisationen – wie hier der katholischen Kirche – ein spezielles fachliches, manchmal auch weltanschauliches Profil verbunden, das sich in inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, Themenkatalogen, Kompetenzen der Mitarbeiter und sogar im Zuschnitt der Bildungseinrichtungen ausdrückt. So ist es für die Katholische Erwachsenenbildung kennzeichnend, dass sie nicht nur örtliche Bildungswerke unterhält, sondern daneben Familienbildungsstätten, Heimvolkshochschulen und Akademien sowie eigene Bildungswerke der Sozialverbände.

Wie reagieren diese Einrichtungen auf die neuen Marktbedingungen, die durch die Reduzierung staatlicher Subventionen innerhalb der klassischen Erwachsenenbildungsgesetzgebung, den enormen Qualifikationsbedarf in der berufsbezogenen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung und eine gesteigerte Weiterbildungsbereitschaft bei gleichzeitiger Öffnung der Lernarrangements über das klassische Kurs- und Seminarlernen hinaus hin zu multimedial unterstützten Lernformen gekennzeichnet sind?

Dazu die folgenden fünf Überlegungen.

D 10967 F



Hessische Blätter für Volkshochbildung

Selbstständigkeitsprojekte

1 / 2000

Einmal bezahlt

Hessischer Volkshochschulverband Frankfurt / Main

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Ursula Apitzsch</i>	Beratungs- und Bildungsangebote für Selbstständigkeitsprojekte in Europa.....1
<i>Feiwel Kupferberg</i>	Selbständigkeit und beruflicher Neuanfang: die Affinität von Selbstständigkeits- und Biographieforschung.....14
<i>Regina Kreide</i>	Facetten der Selbständigkeit – Existenzgründungen von Frauen im Spiegel der Sozial- und Bildungspolitik.....26
<i>Maria Kontos</i>	Bildungsprozesse, Abbrüche und die Motivation zur Selbständigkeit – Überlegungen zum Konzept biographischer Ressourcen.....44
<i>Gabriella Lazaridis</i> <i>Maria Liapi</i> <i>Skevos Papaioannou</i> <i>Nikos Serdekakis</i>	Berufstätigkeit und Selbstständigkeitsförderung von Frauen und Migranten in Griechenland58
<i>Ingrid Lisop</i>	Entrepreneurship in Erwachsenenbildung, Wirtschafts- und Berufspädagogik.....76
KOMMENTARE – BERICHTE – DOKUMENTE	
<i>Andrea Nispel</i>	Projekt an der Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften: Evaluation von aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Existenzgründungen arbeitsloser Frauen in Frankfurt/Main.....88
NACHRICHTEN	91
NEUE LITERATUR	
Rezensionen.....	93
Mitarbeiter/innen dieses Heftes	96

Beratungs- und Bildungsangebote für Selbstständigkeitsprojekte in Europa¹

Ursula Apitzsch

Die Förderung von Selbstständigkeitsprojekten ist in Europa zu eine der wichtigsten Policies geworden, um Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Es wurde eine Reihe von Programmen aufgelegt (NOW, INTEGRA, HORIZON u. a.), die den an den Rand des Arbeitsmarktes gedrängten Gruppen und Einzelpersonen die Möglichkeit geben sollten, über spezifische Bildungsmaßnahmen in eine selbständige Tätigkeit zu gelangen, die ein ökonomisches Überleben sicherstellen sollte.

Während einerseits in vielen Ländern Europas die Euphorie über Selbstständigkeitsprojekte ziemlich groß ist (vgl. Kupferberg im vorliegenden Band), wird andererseits Selbständigkeit als Prävention von Arbeitslosigkeit auch sehr kritisch betrachtet. Dabei sind die Diskussionsfronten aber alles andere als klar. Die Gewerkschaften weisen traditionellerweise darauf hin, daß Ausgründungen kleiner Betriebe aus Firmenverbänden häufig eine Scheinselbständigkeit und eine Flucht des Unternehmens aus der Rechtsform darstellt. Es wird ein Wandel des Wohlfahrtsstaatskonzepts festgestellt, bei dem den ökonomisch Schwächsten die Bürde ihrer ökonomischen und sozialen Integration in die Gesellschaft aufgehalst wird. Andererseits sind auch die Gewerkschaften an der Gründung und am Betrieb sogenannter „sozialer Unternehmen“ beteiligt (vgl. Evers 1998). Es handelt sich hierbei um Selbstständigkeitsprojekte, „die unternehmerische Ziele (Etablierung bestimmter z. T. innovativer Dienste und Angebote am lokalen Markt) und zugleich auch soziale Zielsetzungen verfolgen – sei es die Auswahl bestimmter Beschäftigtengruppen, Aufgaben der Ausbildung und sozialen Requalifizierung und die Auswahl bestimmter vorrangig bedeutsamer Güter und Dienstleistungsangebote des gemeinschaftlichen Bedarfs.“ (Evers 1998, S. 137). Bildungsangebote sind in den sogenannten sozialen Unternehmen (auch Unternehmen des Dritten Sektors genannt) häufig die Produkte, die vermarktet werden, während für die ausschließlich am Markt sich bewährenden kleinen Unternehmen marginalisierter Gruppen und Personen (wie vor allem Frauen und Ausländer) Bildung vor allem eine wichtige Voraussetzung und häufig eine Policy für die Existenzgründung selbst ist (vgl. den Beitrag von Kreide im vorliegenden Band).

D 10967 F



Hessische Blätter für Volksbildung

Lernchancen und
Zeitperspektiven

2 / 2000

Enggelt bezahlt

Hessischer Volkshochschulverband Frankfurt / Main

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Peter Faulstich</i>	Lernchancen und Zeitperspektiven.....	97
<i>Günther Böhme</i>	Zeit, Zeiten und Lebenszeit	106
<i>Rolf Dobischat</i> <i>Rudolf Husemann</i>	Jobrotation und regionale Netze. Zur Relevanz regionaler Steuerung und Kooperation bei der Umsetzung eines neuen Förderinstruments im Schnittfeld von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildungsförderung	117
<i>Hans-Peter Füssel</i>	Zwischen Arbeitszeit und Freizeit: Lernzeit	130
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i>	Lernzeitansprüche	136
<i>Lothar Jansen</i> <i>Theo W. Länge</i>	Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens?	145
<i>Hartmut Seifert</i>	Lernzeiten – Investitionen in die Zukunft organisieren	154
KOMMENTARE – BERICHTe – DOKUMENTE		
<i>Felicitas von Küchler</i>	Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Weiterbildungsspezifisch, professionell, breit umgesetzt und immer noch aktuell.....	162
NACHRICHTEN		168
NEUE LITERATUR		
Rezensionen – Hinweise mit Inhaltsangabe		179
Mitarbeiter/innen dieses Heftes.....		192

Lernchancen und Zeitperspektiven

Peter Faulstich

Wir alle sind in der Zeit. Dies ist so selbstverständlich, daß wir es meist nicht wahrnehmen. Wenn ich etwas anfangen will, verhalte ich mich zur Zeit. Ich folge ihrem Hauptmerkmal, der Synchronisation von Abläufen. Zeit regelt Ablauf-, Fahr-, Arbeits- und Schulpläne, Seminar- und Kurstermine. Zeit legt Anfänge fest und bestimmt das Ende. Zeit segmentiert und gibt den Takt des Lebens vor. Zwischen Beginn und Schluß sind die Ereignisse – auch Lernereignisse – in ihrer Gleichzeitigkeit eingesperrt.

Perspektiven des Lernens im 21. Jahrhundert sind gekoppelt an umfassende Horizonte der Zeitverwendung. Langfristig geht es um grundlegende Umverteilung zwischen Erwerbszeit, Freizeit und Lernzeit. Dies ist auch Voraussetzung, um lebensbegleitendes Lernen zu verwirklichen.

Wenn man einmal auf das Zeitproblem gestoßen ist, wird es zunehmend wichtiger und faszinierender. Selbstverständlichkeiten brechen auf. Traditionen der Vergangenheit werden fraglich, und Zukunftshorizonte werden offen. Im vergangenen halben Jahrhundert hat sich das Programmprofil der Erwachsenenbildung erheblich geändert. In der Diskussion spiegelt sich das in den verschiedenen „Wenden“: einer realistischen, einer lebensweltlichen und zuletzt einer betriebswirtschaftlichen. Allerdings sind diese „Wenden“ mit ihren Zyklen von etwa 15 Jahren eher noch kurzfristig gedacht. Die langfristigen Perspektiven entstehen durch grundlegende Verschiebungen im Verhältnis von Arbeiten und Lernen, wie sie in der Idee des „Lebenslangen Lernens“ aufscheinen. Hintergrund dafür sind – um einige Schlagwörter zu bemühen – eine Ökonomisierung der Lebenswelt, die Flexibilisierung der Produktion, eine Individualisierung der Biographien. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Zeiterleben und die Lernmöglichkeiten.¹

Zeitvergessenheit der Bildungswissenschaft und Zeitforschung

Erstaunlicherweise wurde – mit wenigen Ausnahmen (z. B. Mollenhauer 1981) – über das Verhältnis von Zeit und Lernen bisher kaum grundsätzlich nachgedacht.

D 10967 F



Hessische Blätter für Volksbildung

Planung unter dem Druck des Kommerzes

3 / 2000

Entgelt bezahlt

Hessischer Volkshochschulverband Frankfurt / Main

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Wolfgang Schönfeld</i>	Planung unter dem Druck des Kommerzes.....	193
<i>Peter Krug</i>	Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven	201
<i>Ekkehard Nuissl</i>	Erwachsenenbildung und Kommerz.....	213
<i>Harald Geißler</i>	Weiterbildungsmarkt und Pädagogik.....	222
<i>Dieter Timmermann</i>	Grundsätze der Finanzierung von Weiterbildung.....	233
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Programmplanung und Bildungsmanagement	242
<i>Ralph Bergold</i>	Freie Träger auf dem Weiterbildungsmarkt.....	253

KOMMENTARE – BERICHTE – DOKUMENTE

<i>Bernd-Uwe Domes</i> <i>Ekkehard Graser</i>	Der Weiterbildungsmarkt aus der Sicht eines privaten Trägers am Beispiel des HEMA- Berufsbildungsinstituts	259
--------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

NACHRICHTEN	266
--------------------------	-----

NEUE LITERATUR

Rezensionen	281
-------------------	-----

Mitarbeiter/innen dieses Heftes.....	288
--------------------------------------	-----

Mit freundlicher Unterstützung



Sehr geehrte Abonentinnen und Abonenten,

der von uns mit Vertrieb und Gesamtherstellung betraute Verlag hat die Hefte 3 und 4 der Hessischen Blätter für Volksbildung nicht vertragsgemäß geliefert, obwohl wir in finanzielle Vorleistung treten mussten. Dies hat zur Beauftragung eines anderen Verlags geführt.

Wir bitten um Verständnis für die von uns nicht verschuldete Verzögerung bei der Auslieferung an Sie. Wir hoffen, dass Sie trotzdem den Hessischen Blättern treu bleiben. Die Deutsche Lufthansa AG unterstützt den Hessischen Volkshochschulverband bei der Herausgabe der Hessischen Blätter ab dem Heft 3/2000 dankenswerterweise finanziell. Die drastische Kürzung des Zuschusses des Landes Hessen um 30% für den hvv hätte sonst zur Einstellung der Hessischen Blätter für Volksbildung geführt.

Für den Herausgeber

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Enno Knobel
Verbandsdirektor

Planung unter dem Druck des Kommerzes

Wolfgang Schönfeld

Programmplanung ist ein zentrales Thema der Erwachsenenpädagogik. Dass diese Aussage für die Wissenschaft weniger gilt als für die Praxis, wird allein schon dadurch belegt, dass bis heute das 1983 erschienene Buch von Arnold und Wiegerling „Programmplanung in der Weiterbildung“ das umfassendste Standardwerk ist. Das bedeutet nicht, dass Programmplanung für die Wissenschaft kein Thema ist; *Wiltrud Gieseke*¹ berichtet in diesem Heft über ein Kolloquium zum Thema „Programmplanung und Bildungsmanagement“. Dennoch steht der Umfang der wissenschaftlichen Erörterung des Themas in krassem Gegensatz zu seiner Bedeutung in der Erwachsenenbildungspraxis, wo Programmplanung die wichtigste und umfangreichste Aufgabe der hauptberuflich tätigen Pädagog(inn)en ist.

An der Formulierung des Schwerpunktthemas dieses Heftes „Planung unter dem Druck des Kommerzes“ ist Kritik geübt worden. Domes, der die Sicht eines privaten Trägers darstellt, ließ im Vorgespräch anklingen, dass die Formulierung zu hart sei. Nuissl meint in seinem Beitrag, das Schwerpunktthema setze einen irreführenden Akzent. Er verweist auf eine veränderte Struktur der „Planung unter er-

D 10967 F



Hessische Blätter für Volksbildung

Träger der Erwachsenenbildung
Situation und Perspektiven

4 / 2000

Entgelt bezahlt

Hessischer Volkshochschulverband Frankfurt / Main

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Detlef Oppermann</i>	Über den Wandel trügerschaftlicher Strukturen in der Weiterbildung289
<i>Rudolf Tippelt</i>	Die Trägerproblematik zwischen traditioneller Statik und pluraler Dynamik.....292
<i>Detlef Oppermann</i>	Ein historischer Blick auf die Trägerproblematik in der Erwachsenenbildung308
<i>Gerhard Strunk</i>	Erwachsenenbildung als Teil des öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereichs317
<i>Ingrid Schöll</i>	Volkshochschule im Spannungsfeld veränderter Rechtsformen und Verwaltungsstrukturen330
<i>Andreas Seiverth</i>	Die Kunst, den Alltag wichtig zu nehmen Evangelische Erwachsenenbildung in der Moderne...340
<i>Ralph Bergold</i>	Unterbrechen, begleiten und sich öffnen Anregungen für eine neue Verortung katholischer Erwachsenenbildung als Aufgabe katholischer Bildungsträger350
<i>Christiane Flüter-Hoffmann</i>	Maßgeschneiderte Weiterbildung für Betriebe – Chancen eines neuen Marktes auch für traditionelle Weiterbildungsträger358

KOMMENTARE – BERICHTE – DOKUMENTE

<i>Reinhard Kittel</i>	Erwachsenenbildung im Paritätischen Bildungswerk Hessen e.V.371
------------------------	----------------------------------------------------------------------

NACHRICHTEN	376
--------------------------	-----

NEUE LITERATUR: Rezensionen	382
------------------------------------------	-----

Mitarbeiter/innen dieses Heftes.....	384
--------------------------------------	-----

Mit freundlicher Unterstützung



Sehr geehrte Abonentinnen und Abonenten,

der von uns mit Vertrieb und Gesamtherstellung betraute Verlag hat die Hefte 3 und 4 der Hessischen Blätter für Volksbildung nicht vertragsgemäß geliefert, obwohl wir in finanzielle Vorleistung treten mussten. Dies hat zur Beauftragung eines anderen Verlags geführt.

Wir bitten um Verständnis für die von uns nicht verschuldete Verzögerung bei der Auslieferung an Sie. Wir hoffen, dass Sie trotzdem den Hessischen Blättern treu bleiben.

Die Deutsche Lufthansa AG unterstützt den Hessischen Volkshochschulverband bei der Herausgabe der Hessischen Blätter ab dem Heft 3/2000 dankenswerterweise finanziell. Die drastische Kürzung des Zuschusses des Landes Hessen um 30% für den hvv hätte sonst zur Einstellung der Hessischen Blätter für Volksbildung geführt.

Für den Herausgeber

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Enno Knobel
Verbandsdirektor

Über den Wandel trügerschaftlicher Strukturen in der Weiterbildung

Detlef Oppermann

Die scheinbar sichere Gewißheit, mit der Verabschiedung variantenreicher Weiterbildungsgesetze in den meisten Bundesländern zu einem verbindlichen Begriff von Rechtstrügerschaft in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu gelangen, hat – wie die Entwicklung der letzten dreißig Jahre gezeigt hat – kaum die Erwartungen erfüllt, die die Weiterbildner und Gesetzesverantwortlichen in diese Definition gesetzt haben.

Die Weiterbildung – nicht erst seit heute schwankend – zwischen ihrem Ideal als Corpus öffentlich verantworteter Einrichtungen und ihrer Realität, sich als Institutionen auf einem offenen Bildungsmarkt zu behaupten, hat gerade in den letzten zehn Jahren eine Dynamik erlebt, die die Vielfalt unterschiedlichster Einrichtungen – seien sie durch Gesetze mitgetragen oder nicht – in hohem Maße multiplizierte und so ihr Erscheinungsbild in der Öffentlichkeit durch Disparität unterstrich.