

Nuissl von Rein, Ekkehard; Dollhausen, Karin
Kulturen der Programmplanung

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 1, S. 114-129

urn:nbn:de:0111-opus-87052



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2011

■ *Beiträge*

Möglichkeiten und Grenzen der
Willenserziehung

Die Metrisierung der Pädagogik und
die Pädagogisierung des Meters

Ironie als Bildungsziel?

Nietzsche – nur Narr?

Die soziale Herkunft von Mathematik-
Lehrkräften in Deutschland

Selbstgesteuert lernen im Projekt?

Kulturen der Programmplanung

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung:

Dietmar Langer

Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung. Über die Erziehung zur
und durch Vernunft bzw. Freiheit 1

Ulrich Binder/Lukas Boser

Die Metrisierung der Pädagogik und die Pädagogisierung des Meters.
Wie Pädagogik modernisiert wird 19

Henning Schluß

Ironie als Bildungsziel? 37

Christian Niemeyer

Nietzsche – nur Narr? Die Sprache des Zarathustra – und die Pädagogik.
Eine Zwischenbilanz nach 125 Jahren Rezeptionsgeschichte 55

Nele Kampa/Mareike Kunter/Kai Maaz/Jürgen Baumert

Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der
Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen
bei Sekundarstufenlehrkräften 70

Silke Traub

Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen
Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden 93

Ekkehard Nüssli von Rein/Karin Dollhausen

Kulturen der Programmplanung 114

Besprechungen

Juliane Jacobi

Ariane Baggermann/Rudolf Dekker: Child of Enlightenment. Revolutionary Europe reflected in a Boyhood Diary 130

Elisabeth Badinter

Der Infant von Parma oder die Ohnmacht der Erziehung 130

T. C. Boyle

Das Wilde Kind 130

Berit Ötsch

Frank Surall: Ethik des Kindes. Kinderrechte und ihre theologisch-ethische Rezeption 134

Ewald Terhart

Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement 136

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 140

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Offizin Verlags, Hannover und des Kohlhammer Verlags bei.

Table of Contents

Contributions to Educational Theory and Research:

Dietmar Langer

Possibilities and Limits of an Education Promoting the Values of Free Will.
On the concept of an education aiming at and relying on reason and freedom 1

Ulrich Binder/Lukas Boser

The Metrication of Pedagogics and the Pedagogization of the Meter. How
pedagogics is being modernized 19

Henning Schluß

Irony – An Educational Goal? 37

Christian Niemeyer

Nietzsche – Only a Jester? The language of Zarathustra – and pedagogy.
An interim assessment of 125 years of reception history 55

Nele Kampa/Mareike Kunter/Kai Maaz/Jürgen Baumert

The Social Background of Maths Teachers In Germany. Its connection with
professional occupation and job-related convictions among teachers at
secondary schools 70

Silke Traub

Self-Controlled Learning in Projects? Expectations regarding project-based
instruction and its evaluation by teachers and learners 93

Ekkehard Nuisl von Rein/Karin Dollhausen

Cultures of Program Planning 114

Book Reviews 130

New Books 140

Impressum U3

Kulturen der Programmplanung

Zusammenfassung: Die Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung stehen heute sowohl in organisatorischer, wirtschaftlicher und pädagogischer Hinsicht vor neuen Anforderungen. Weitgehend unerforscht ist bislang, wie sich die Einrichtungen auf veränderte Bedingungen und Anforderungen einstellen und welche Konsequenzen dies für die Planung von Angeboten und Programmen haben kann. Der vorliegende Beitrag greift diese „Lücke“ auf. Ergänzend zu den bisherigen Forschungsansätzen wird ein systemtheoretisch-kulturanalytisch ausgerichtetes Forschungsdesign zur empirischen Analyse von Programmplanungen in Weiterbildungsorganisationen sowie dadurch ermöglichte Einsichten in verschiedene „Kulturen der Programmplanung“ vorgestellt.

1. Einleitung

Die Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung¹ sehen sich seit den 1990er Jahren, vermittelt durch ordnungs-, finanzierungs- und bildungspolitische Entwicklungskonzeptionen neoliberalen Zuschnitts, mit veränderten Rahmenbedingungen ihrer Arbeit konfrontiert. Stagnierende oder gar zurückgehende institutionelle Fördermittel, eine gestiegene Abhängigkeit von Mechanismen des Marktes, neue Rechenschaftspflichten und Anforderungen an die Einführung eines Qualitätsmanagements – all dies drängt in Weiterbildungseinrichtungen auf die Umsetzung eines organisatorischen Selbstverständnisses, das mehr oder weniger eng an der Modellvorstellung des modernen Dienstleistungsbetriebs orientiert ist (vgl. Merk, 2006). Gleichzeitig wird von Weiterbildungseinrichtungen aber auch gefordert, dass sie die gestiegene gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit für Bildung und Lernen sowie damit einhergehende Erwartungen an die Verbesserung der pädagogisch-didaktischen Qualität und Effektivität der Weiterbildung beachten. So sollen in der Planung von Weiterbildungsangeboten und -programmen angemessene Antworten auf das öffentliche Bewusstsein für die (erwerbs-)biografische Relevanz des Lernens, auf zunehmend differenzierte Weiterbildungsinteressen (vgl. Tippelt, 1997; Barz & Tippelt, 2004) sowie auf die bildungspolitische Forderung der Unterstützung des lebenslangen Lernens *aller* Bürgerinnen und Bürger (vgl. EU-Kommission, 2000; BLK, 2004) gefunden werden.

1 Mit dem Begriff der öffentlichen Weiterbildung ist der Ausschnitt des Weiterbildungsgeschehens gemeint, der auch mit Mitteln der öffentlichen Hand realisiert wird, wobei dies nicht allein durch öffentlich-rechtliche Träger und Einrichtungen der Weiterbildung geschehen muss. Zunehmend werden öffentlich geförderte Weiterbildungsprojekte und -maßnahmen auch von privaten Träger und Einrichtungen akquiriert und realisiert.

Weiterbildungseinrichtungen geraten so in das Schnittfeld von unterschiedlichen, zum Teil auch inkompatiblen Erwartungen und Anforderungen. Doch wie stellen sich Weiterbildungseinrichtungen darauf ein? Kommt es zu einer Neuausrichtung des pädagogischen Planungshandelns an betriebswirtschaftlichen und geschäftsstrategischen Kriterien? Werden resignative Verteidigungshaltungen geschürt? Ist eine reflektierte systematische Entwicklung der Einrichtungen und der in ihnen geleisteten pädagogischen Arbeit möglich? – Fragen wie diese beschäftigen den erwachsenenpädagogischen Diskurs seit den neunziger Jahren (vgl. etwa: Jagenlauf & Wolgast, 1995; Derichs-Kunstmann, Faulstich, Schiersmann & Tippelt, 1997). Jedoch lässt sich bis heute keine konsensfähige Einschätzung der Konsequenzen des Weiterbildungswandels ausmachen: Neben äußerst kritischen Thesen einer fortschreitenden Ökonomisierung der öffentlichen Weiterbildung (vgl. Meueler, 1998) kursieren Thesen der strukturell bedingten Notwendigkeit zur betrieblichen Modernisierung, Organisations- und Qualitätsentwicklung (vgl. etwa: Zech, 1997; Meisel, 2001; Barz, 2006). Entsprechend disparat sind die Prognosen zur zukünftigen Entwicklung der öffentlichen Weiterbildung. Während auf der einen Seite das weitere Aufreißen von bereits bestehenden „Angebots- und Beteiligungslücken“ (vgl. Faulstich, 1997) befürchtet wird, wird auf der anderen Seite die Hoffnung formuliert, dass sich die öffentliche Weiterbildung zukünftig weniger an selbstgesetzten Orientierungen und stärker gesellschaftlichen Bildungsbedarfen und individuellen Bildungsbedürfnissen orientiert (vgl. Ehses & Zech, 2001; Schlutz, 2006).

In dieser unbestimmten Lage ist in Weiterbildungseinrichtungen mit einem erhöhten Orientierungsbedarf zu rechnen, der seinerseits nach einer erwachsenenpädagogischen Erforschung von Weiterbildungseinrichtungen verlangt (vgl. Schäffter, 2003; Gieseke, 2003a). Insbesondere besteht der Bedarf an empirischen Untersuchungen, die offen legen, mit welchen Handlungsanforderungen die Planenden in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen konfrontiert werden und auf welches Wissen sie sich beziehen, um zu Entscheidungen über zu realisierende Angebote und Programmprofile zu kommen (vgl. Schrader, 2003, S. 250).

Diese Fragestellung im Blick, stellen wir im Folgenden ein, im Rahmen eines von der DFG geförderten explorativen empirischen Forschungsprojekts entwickeltes Design für die Analyse von angebots- bzw. programmbezogenen Planungsprozessen in Weiterbildungsorganisationen vor (vgl. auch: Dollhausen, 2008). Vorgeschlagen wird ein systemtheoretisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das die Rekonstruktion der Programmplanung als einen organisationsinternen Wissens- und Entscheidungsprozess erlaubt. Des Weiteren wird eine (organisations-) kulturanalytische Perspektive gewählt, um die empirische Aufmerksamkeit auf organisationsspezifisch entwickelte Deutungs- und Interpretationsmuster von internen und externen Bedingungen der Realisierbarkeit von Weiterbildungsprogrammen zu verlagern. Welche Art von Erkenntnissen ein solches Forschungsdesign ermöglicht, werden wir abschließend exemplarisch skizzieren.

2. Der Organisationsaspekt der Weiterbildung

Bis in die neunziger Jahre hinein wurde die Organisation in der Erwachsenenpädagogik – wie in der Pädagogik insgesamt (vgl. kritisch: Böttcher & Terhart, 2004) – als „äußere“ Rahmenbedingung professionellen pädagogischen Handelns oder als Verfahren berücksichtigt, das gewährleistet, dass Weiterbildungsveranstaltungen tatsächlich durchgeführt werden können. Zwar wusste man, dass „das Organisatorische“ praktisch schon immer Bestandteile der pädagogischen Leitungs- und Planungstätigkeit in Weiterbildungseinrichtungen waren. Doch wurde dies allenfalls vereinzelt als Anlass des Nachdenkens etwa über ein spezifisches „Management der Erwachsenenbildung“ (Senzky, 1974) aufgegriffen. Überwiegend wurden die Organisationstätigkeiten von Leitungskräften und pädagogischem Personal in kritisch-defensiver Haltung als Belege für die Einschränkung von Entfaltungschancen des professionellen pädagogischen Handelns betrachtet (vgl. etwa: Ufermann, 1987).

Die Unterscheidung von Organisation und Pädagogik ist für das Verstehen von Entwicklungen auf der Ebene der Träger und Einrichtungen der Weiterbildung auch heute von zentraler Bedeutung. Doch werden unterschiedliche Relationierungsmöglichkeiten von organisatorischer und pädagogischer Handlungslogik zugestanden (vgl. Nittel, 1996, S. 741-742). So wird auch gesehen, dass eine stärkere Berücksichtigung des professionellen pädagogischen Gestaltungswissens die Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit organisatorischen Handelns zu verbessern hilft (vgl. Fuhr, 1994; Geißler, 2009) und dass der organisatorische Kontext im Sinne der Unterstützung pädagogischen Handelns gestaltbar und entwickelbar ist (vgl. Dietrich, 2007).

Den empirischen Hintergrund für solche Perspektivenerweiterungen bilden insbesondere Deregulierungsprozesse der öffentlichen Weiterbildung (vgl. Nuissl, 1996; Dröll, 1999, S. 39ff.). Weiterbildungseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund gefordert, sich wesentlich intensiver als zuvor mit ihrer betrieblichen Verfasstheit und ihrem strategischen Marktbezug zu befassen und ihre Entwicklung mit Hilfe von modernen Management- und Marketingkonzepten und neuen Finanzierungsstrategien ihres jeweiligen Leistungsangebots *selbst* voranzutreiben (vgl. exemplarisch: Nuissl & Schuldt, 1993; Burggraf, 1999). Gleichzeitig geraten die Einrichtungen als Adressen für verschiedenste Gestaltungsansprüche in den Blick (vgl. Harney, 1997). Weiterbildungseinrichtungen sehen sich so zunehmend in neuartige Beobachtungsverhältnisse eingestellt, in denen sie zur Offenlegung und vor allem auch offensiven Darlegung ihrer pädagogischen Leistungs- und Innovationsfähigkeit herausgefordert werden (vgl. exemplarisch Grotluschen & Beier, 2008). Weiterbildungseinrichtungen können daher nicht mehr, wie es in den erwachsenenpädagogischen Entwicklungsdiskursen der 1970er-Jahre noch der Fall war, als institutionalisierte und legitimierte Strukturen zur „Operationalisierung öffentlich zugewiesener Weiterbildungsfunktionen“ (Harney, 2002, S. 128) begriffen werden. Stattdessen gewinnen die Einrichtungen als Organisationen bzw. als eigenverantwortliche Entscheidungszusammenhänge an Gewicht, die als solche eine *eigenständige Steuerungsebene pädagogischer Leistungserbringung* innerhalb

eines eher „lose gekoppelten“ (vgl. Weick, 1982) Weiterbildungssystems konstituieren (vgl. Wittpoth, 1997; Schäffter, 1998).²

In der erwachsenenpädagogischen Beschäftigung mit dem Organisationsthema haben diese Entwicklungen seit Mitte der neunziger Jahre auch zu einer intensiveren theoretischen Auseinandersetzung mit dem Organisationsthema beigetragen. Vorschläge für einen erweiterten theoretischen Zugriff auf die Weiterbildungsorganisation liefern insbesondere die Arbeiten von Christiane Eheses und Rainer Zech (1999), Harm Kuper (2001, 2004), Ortfried Schäffter (1998, 2003) und Klaus Harney (1997). Gemeinsam ist den Arbeiten, dass sie die Weiterbildungsorganisation nicht mehr *per se* vom Standpunkt des professionellen pädagogischen Planungs- und Vermittlungshandelns aus beschreiben, sondern einen theoretisch begründeten Beobachtungstandpunkt einnehmen, der die Weiterbildungsorganisation als Einheit des Verschiedenen kenntlich zu machen hilft. Dabei finden die Autoren in der Systemtheorie Niklas Luhmanns (vgl. 1987, 2000, 2002) eine vornehmliche Grundlage.

So betonen Eheses und Zech (1999) wie auch Kuper (2001) die Tatsache, dass Weiterbildungsorganisationen zwar dem primären pädagogischen Zweck der Ermöglichung von Bildungsprozessen verpflichtet sind, dass sie jedoch immer auch wirtschaftliche und organisatorische bzw. betriebsbezogene und administrative Handlungslogiken aktivieren müssen, um den eigenen Bestand zu sichern. Während Eheses und Zech hier von ausgehend ein Modell eines Managementhandelns in Weiterbildungsorganisationen entwerfen, dessen Professionalität in der angemessenen Balancierung von betriebswirtschaftlichen, organisatorischen und pädagogischen Belangen der Weiterbildungsorganisation zu sehen ist, betont Kuper die konstitutive Bedeutung der Verzahnung von wirtschaftlichen, administrativen und pädagogischen Operationen für die Bestandserhaltung bzw. fortlaufende Reproduktion von Weiterbildungsorganisationen. Schäffter (2003) betont insbesondere die Aspekte der Relationierung, Koordination und Vernetzung von arbeitsteilig organisierten Handlungsprozessen. Zugleich öffnet er den Blick für die Bedeutung von Weiterbildungsorganisationen als Mittler von ordnungs-, finanz- und bildungspolitischen Vorgaben auf der einen und den Aneignungsstrukturen bzw. Lernkulturen auf der anderen Seite. Weiterbildungsorganisationen werden dabei jedoch keineswegs als umweltdeterminierte Zusammenhänge gefasst. Vielmehr gesteht Schäffter zu, dass Weiterbildungsorganisationen im Umgang mit „systemischen“ bildungsbezogenen Gestaltungsvorgaben sowie individuellen Aneignungsweisen durchaus eigenständige Übersetzungs- bzw. Didaktisierungs- und Formalisierungsvorgänge entwickeln können.

2 Wir legen hier ein Verständnis der Unterscheidung von Institution und Organisation im Anschluss an Baecker (1999, S. 316ff.) zugrunde. Demnach sind Institutionen als „Form gewordene Idee“ zu begreifen, die als Leistungslieferanten für Andere fungieren. Organisationen hingegen entwickeln aus der Differenz zur Umwelt heraus eine interne Organisationsidentität, eine Eigenwelt, die mitbestimmt was in einer Organisation als relevante Umwelt wie beobachtet und behandelt wird.

Harney (1997) rückt gar von Vorstellungen eines gegebenen pädagogischen Funktionsprimats und der prinzipiellen Gebundenheit der Weiterbildung an bildungssystemspezifische Vorgaben ab. Er kommt zu dem Schluss, dass sich Weiterbildung kaum als ein eigenständiges Funktionssystem innerhalb des Bildungssystems begreifen lässt. Vielmehr siedelt sich Weiterbildung als Sinnform in den verschiedensten gesellschaftlichen Funktionssystemen an und ermöglicht hier den Aufbau von strukturellen Kopplungen zwischen Systemen und ihrer Personenumwelt sowie die strukturelle Kopplung zwischen dem Selbst-Bewusstsein von Personen und ihrem Lebenslauf. Man mag dies am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung verdeutlichen, die in den Organisationen des Wirtschaftssystems gleichermaßen als Faktor der Produktivitätssicherung und als Unterstützung individueller beruflicher Karriereperspektiven relevant wird.

Zusammengenommen verdeutlichen diese Theoretisierungsansätze Weiterbildungsorganisationen als mehrdeutige und vielschichtige Zusammenhänge, die in der Gesellschaft die strukturellen Bedingungen der Möglichkeit weiterbildungsspezifischen pädagogischen Handelns sicherstellen, die sich dabei jedoch mit limitierten Möglichkeitsspielräumen zur Ausgestaltung des pädagogischen Handelns konfrontiert sehen. Dieses Verständnis weist eine deutliche Nähe zu solchen organisationstheoretischen Arbeiten auf, die die Konstitution und den Wandel von Organisationen im Zusammenhang mit der Entwicklung der funktional differenzierten Gesellschaft interpretieren (vgl. Take, 2001). Demnach werden Organisationen in der funktional differenzierten Gesellschaft stets als Adressaten für unterschiedliche Funktionserwartungen relevant. Umgekehrt sichern Organisationen ihre Reproduktion dadurch, dass sie ihre gesellschaftliche Anschlussfähigkeit kenntlich machen, indem sie in sich Bearbeitungsstrukturen für verschiedene Umwelanforderungen und -erwartungen ausprägen, sich also als „Multireferenten“ etablieren (vgl. Take, 2004; Lieckweg, 2001). Die funktionale Bedeutung von Organisationen liegt in dieser Sicht vor allem darin, dass sie als „Multireferenten“ strukturelle Kopplungen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen ermöglichen und in diesem Sinne eine systemintegrative Bedeutung haben (vgl. Schimank, 2001).

In dieser Perspektive wird es möglich, die in der Erwachsenenpädagogik diagnostizierte Differenziertheit und funktionale Offenheit von Weiterbildungsorganisationen auch als Resultat und Bedingung ihrer gesellschaftlichen Anerkennung zu begreifen. Demnach sind Weiterbildungsorganisationen gehalten, Veränderungen in ihrer Umwelt auch als Veränderung ihrer gesellschaftlichen Anerkennungsbedingungen wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Damit wird es zu einer empirisch zu klärenden Frage, wie Weiterbildungsorganisationen mit den eingangs skizzierten Änderungen in den Rahmenbedingungen umgehen, wie sie auf veränderte wirtschaftliche und pädagogische Anforderungen reagieren und welche Bedeutungsveränderungen dabei pädagogische Handlungsorientierungen und -logiken erfahren. Hinweise darauf, dass sich das pädagogische Handeln in Weiterbildungsorganisationen heute auf neue Bedeutungszuschreibungen und neue praktische Anforderungen einstellen muss, liefert die erwachsenenpädagogische Programmforschung.

3. Programmplanung als erwachsenenpädagogischer Reflexions- und Forschungsgegenstand

Die Programmplanung, also die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten gemäß eines Programms bzw. eines orientierenden Selektions- und Strukturierungsprinzips (vgl. Gieseke, 2003b, S. 189), wird in der Erwachsenenpädagogik seit jeher als ein Kernbereich der professionellen pädagogischen Arbeit reflektiert (vgl. Arnold & Wiegerling, 1982; Schlutz, 2006). Die Programmplanung wird dabei als Vermittlung „zwischen systemisch vorstrukturierten Rahmenbedingungen und konkreten individuellen Lernanlässen und Bildungsbemühungen“ (Behrmann, 2006, S. 19; vgl. Tietgens, 1982; Kuhlentkamp, 1982) begriffen. Hiervon ausgehend hat die erwachsenenpädagogische Programmforschung bis heute zwei Zugriffsmöglichkeiten auf den Gegenstand entwickelt, einen rekonstruktiven Zugriff im Rahmen von Programmanalysen und einen explorativen Zugriff in Form von empirischen Untersuchungen zum pädagogischen Planungshandeln in Weiterbildungsorganisationen.

Im Kontext von Programmanalysen richtet sich das Auenmerk auf die Texte, „die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebs enthalten“ (Nolda, 2003, S. 212). Das Analyseinteresse ist darauf gerichtet, die in Programmen dokumentierten Funktions-, Zeit- und Sozialbezüge der Weiterbildung herauszuarbeiten (vgl. Körber, 1995; Schrader, 2003; Gieseke & Opelt, 2003; Käßplinger, 2003). Vorgelegt werden etwa quantitative Analysen im Sinne einer Feststellung von Verteilungen bestimmter Angebote innerhalb des Programms einer Einrichtung oder innerhalb einer Gruppe von Einrichtungen (vgl. Tietgens, 1998). Ebenso werden qualitative Untersuchungen zu den in den Programmen sich vermittelnden Sinnstrukturen, Wissensformen, pädagogischen Konzepten durchgeführt (vgl. Kade, 1992; Nittel, 1992). Obzwar einige Programmanalysen auch die Gewinnung von Hinweisen auf die Situation der Anbieterorganisationen einschließen (vgl. Kade, Nittel & Nolda, 1993), bleibt der direkte Zugang zu den organisationsinternen Prozessen des Zustandekommens von Programmen zumeist versperrt. Gieseke (2000) optiert daher für eine Verschränkung der Programmanalyse mit der Analyse pädagogischen Planungshandelns in Weiterbildungsorganisationen.

Die aktuell vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Planungshandeln (vgl. Gieseke & Gorecki, 2000; Robak, 2003; Peters, 2004) sind im Schnittfeld von erwachsenenpädagogischer Professionsforschung und sozialwissenschaftlichen Arbeitsplatzstudien (vgl. etwa: Luff, Hindmarsh & Heath, 2000) angesiedelt. Die Untersuchungen konzentrieren sich vor allem auf die Rekonstruktion von Handlungsprozessen sowie auf das professionelle Selbstverständnis der pädagogisch Handelnden in Weiterbildungsorganisationen. Die Erforschung des beruflichen pädagogischen Handelns in Weiterbildungsorganisationen hat bis heute dazu beigetragen, die hohe Kommunikationsabhängigkeit und geringe Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns zu bestätigen sowie den „intermediären“ (Brödel & Bremer, 2002) Charakter des pädagogischen Handelns offen zulegen. Gieseke (2003a) und auch Robak (2003) stellen beispielsweise heraus, dass die Programmplanung sowohl pädagogisch-professionelles Handeln als auch orga-

nisationsbezogenes Managementhandeln impliziert. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Programmplanung nicht allein an pädagogischen Orientierungen des Bedarfs, der Teilnehmerorientierung und an didaktischen Möglichkeiten usw. orientiert, sondern ebenso organisatorische, betriebswirtschaftliche und marktbezogene Aspekte einschließt.

Hinweise auf diese spezifische Vermittlungsfunktion der Programmplanung liefern insbesondere Ehses und Zech (1999), wenn sie unterschiedliche, im pädagogischen Handeln wirkende „Steuerungsrationalitäten“ herausstellen. So sind in der Programmplanung in pädagogischer Hinsicht etwa die Bildungs- und Wertziele des Programms, die inhaltliche Fokussierung auf aktuelle oder grundlegende Themen, die didaktische Struktur und der Adressaten- und Teilnehmerbezug festzulegen. In betriebswirtschaftlicher Hinsicht geht es darum, die Kosten und Preise, die Kalkulationen von Teilnehmerzahlen, Entwicklungs- und Overheadkosten zu berücksichtigen. In organisatorischer Hinsicht sind Erwartungen an Personalqualifikationen, das angestrebte Einrichtungsprofil, die Positionierung auf dem Markt als Realisierungsbedingungen des Programms zu berücksichtigen.

Die bisherigen Ansätze und empirischen Befunde zur Programmforschung liefern wichtige Hinweise auf die Konstitution pädagogischen Planungshandelns in Weiterbildungsorganisationen. Jedoch steht die empirische Untersuchung der Art und Weise, wie sich diese Konstitution bei Entscheidungsfindungsprozessen in der Programmplanung bemerkbar macht und wirkt, bislang noch aus. Zu fragen ist also, „nach welchen Kriterien [die Planenden, d. Verf.] Umweltinformationen selektieren, mit welchem Wissen und welchen Handlungslogiken sie diese Anforderungen bewältigen, welche Entscheidungen sie treffen und wie sie diese Entscheidungen begründen“ (Schrader, 2003, S. 250). Im eingangs erwähnten Forschungsprojekt wurden daher die Orientierungsgesichtspunkte in den Mittelpunkt gestellt, nach denen Programmplanende in Weiterbildungsorganisationen angebots- und programmbezogene Entscheidungen begründen und vorbereiten.

4. Empirische Analyse von Programmplanungen in Weiterbildungsorganisationen

Im Projekt haben wir entschieden, die Programmplanung vom Standpunkt der Weiterbildungsorganisation aus und hier speziell in einer system- und kulturtheoretisch orientierten Sicht (vgl. Bardmann, 1994; Baecker, 1999) zu begreifen. Analytisch kann die Programmplanung dann als ein wissensbasierter kommunikativer Prozess der Vorbereitung von angebots- und programmbezogenen Entscheidungen aufgefasst werden. In Programmen spiegeln sich somit einrichtungsspezifisch erwirkte Entscheidungen sowohl über zu verfolgende pädagogische Ziele als auch über die wirtschaftlichen Bedingungen und Erwartungen hinsichtlich der Durchführung von Angeboten wider. Programme sind in diesem Verständnis Bezugspunkte makrodidaktischer Vermittlungs- und zugleich betrieblicher Marketingstrategien; sie implizieren intendierte Bildungsziele ebenso wie marktbezogene Annahmen über Bildungsnachfrage- und -bedarfe (vgl. Schlutz, 2006).

In der empirischen Analyse können hiervon ausgehend die Wissensgrundlagen, Deutungs- und Interpretationsleistungen erfasst werden, mit denen organisationsspezifische Eingrenzungen des Spektrums von „machbaren“ Angeboten vorgenommen werden.

Die Eingrenzung von angebots- und programmbezogenen Entscheidungsmöglichkeiten gründet in Weiterbildungsorganisationen nicht im Voraussetzungslosen. Neben einer Vielzahl von materiellen und formalen Einschränkungen haben sich in Weiterbildungsorganisationen, vermittelt durch die Planenden, auch Werthaltungen, Überzeugungen, normative Orientierungen, Erfahrungen und bewährte planerische Vorgehensweisen als orientierende Wissensbestände sedimentiert, die in jeweils aktuellen Planungen angewendet und bearbeitet werden. Diese Wissensbestände tragen dazu bei, dass Entscheidungsmöglichkeiten über Angebote und Programme in Weiterbildungsorganisationen nicht beliebig erkannt und eingegrenzt werden, sondern innerhalb eines organisationsspezifisch entwickelten Möglichkeitsspielraums. Die Relevanz von planungsbezogenen Wissensbeständen ist zudem darin zu sehen, dass sie helfen, die Kontinuität des Entscheidens in Weiterbildungsorganisationen und mithin die Stabilisierung von Programm- und Organisationsprofilen sicherzustellen. Das planungsbezogene Wissen wird damit zu einer wesentlichen Ressource der Bestimmung von organisatorisch möglichen und „passenden“ Angebots- und Programmentscheidungen. Der Bezug auf organisationsspezifisch entwickelte, planungsrelevante Wissensbestände sowie deren Aufgreifen, Deutung und Interpretation im je aktuellen Planungsprozess impliziert zugleich den Gedanken, dass in der Planung nicht nur gegebene Vorgaben und Anforderungen in angebots- und programmbezogene Entscheidungsvorgaben übersetzt werden. Vielmehr beinhaltet die Planung auch und vor allem die kommunikative Konfrontation und Aushandlung von unterschiedlichen Sichtweisen und Auffassungen darüber, welche Ziele mit Angeboten und Programmen verfolgt werden sollen und welche externen und organisationsinternen Bedingungen dabei zu berücksichtigen sind.

Die hier angesprochene Wirklichkeitsebene bezeichnen wir als „Kultur“ der Programmplanung. Mit dem Kulturbegriff ist jener Ausschnitt der Planungswirklichkeit gefasst, der hilft, den forschenden Blick speziell auf die sozialen Praktiken zu lenken, mit denen die Programmplanung in Weiterbildungsorganisationen als sinnhaftes Geschehen kenntlich und begreifbar gemacht wird.³ In der empirischen Analyse von Programmplanungen geht es somit um die Herausarbeitung von solchen sozialen Praktiken, in denen an den Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang der Weiterbildungsorganisation rückgebundenes planungsbezogenes Wissen handlungsinstruktiv aktiviert und dabei weiterentwickelt wird.

Für die empirische Untersuchung wurden sieben Weiterbildungseinrichtungen ausgewählt, die sich hinsichtlich der Trägerschaft, der Rechtsform, der Region, der Organisationsgröße sowie der Zielgruppen- und Angebotsstruktur unterscheiden und so die im Feld

3 Soziale Praktiken begreifen wir als raumzeitlich situierte, kognitiv und kommunikativ wie auch emotional und körperlich anspruchsvolle Prozesse, in denen Planende ihr Tun reflektieren, artikulieren, kommentieren und visualisieren. In diesem Sinne können soziale Praktiken als kontextspezifische „ways of worldmaking“ (Goodman, 1978) begriffen werden.

der Weiterbildung vorhandene Heterogenität der Organisationen exemplarisch zum Ausdruck bringen. Die Interviews wurden mit denjenigen Personen in den Einrichtungen geführt, die im Sinne von Wissens- und Entscheidungsträgern im Zentrum der Programmplanung stehen. Neben der Leitung waren dies pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Planungsverantwortung. Insgesamt wurden 16 leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviews waren auf die Erhebung von Wissensbeständen, Deutungen und Interpretationen des Selbst- und Aufgabenverständnisses der Einrichtungen, der Finanzierungsstruktur und der betriebswirtschaftlichen Seite des Planungsprozesses sowie auf die Erhebung von als relevant erachteten Entscheidungskriterien für „machbare“ Angebote ausgerichtet. Die Interviews wurden auf Audiokassetten aufgezeichnet und nach einem einfachen System transkribiert. Ergänzt wurde das Material durch einrichtungsspezifische Dokumente, wie etwa Jahresberichte, Broschüren, Internetauftritte usw.

Die Auswertung der Interviewtexte erfolgte zunächst inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Rekonstruktion von organisationsspezifischen Weisen der Einbettung der Programmplanung. In einem weiteren Schritt wurde das empirische Material wissenssoziologisch-hermeneutisch (vgl. Schröder, 1997) im Hinblick auf typische Deutungs- und Interpretationsmuster bzw. „Kulturen“ der Programmplanung, analysiert. Mit dieser Vorgehensweise konnten organisationsspezifisch entwickelte Kulturen der Programmplanung rekonstruiert und gemäß ihren typischen Ausprägungen differenziert werden. Zur Darstellung der verschiedenen planungskulturellen Ausprägungen zogen wir als grob orientierende Folie die aus der Organisationskulturforchung stammende Unterscheidung von integrierter, differenzierter und fragmentierter Organisationskultur (vgl. Martin & Meyerson, 1987; Frost et al., 1991) heran. Der Aspekt der kulturellen *Integration* verweist auf eine konsistente, von Leitung und Planenden gleichermaßen geteilte Programmplanungskultur. Der Aspekt der *Differenzierung* verweist auf das Wirken von unterschiedlichen, zum Teil auch gegensätzlichen Deutungen, Interpretationen und Praktiken der Programmplanung. Der Aspekt der Fragmentierung verweist auf ein Planungsgeschehen, das durch eine fortlaufende Neukombination und Variation von planungsbezogenen Deutungs- und Interpretationsmustern sowie daran anknüpfenden Planungspraktiken bestimmt ist. Jede Kultur bedingt dabei einen bestimmten Umgang speziell mit wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen. Um dies zu verdeutlichen wurden aus dem Set der sieben untersuchten Einrichtungen drei Fälle ausgewählt, in denen sich jeweils eine deutliche kulturelle Ausprägung beobachten ließ.

5. Drei Kulturen der Programmplanung

5.1 Integrierte Kultur: Pädagogisches Engagement und Distanzierung vom (betriebs-)wirtschaftlichen Paradigma

Der erste Typ von Programmplanungskultur ist durch ein in der Organisation gemeinsam geteiltes Organisationsverständnis sowie pädagogisches Selbst- und Aufgabenverständnis geprägt. Im vorliegenden Fall beinhaltet dies eine deutliche Ori-

entierung an pädagogischen Qualitäts- und Professionalitätsvorstellungen bei einer gleichzeitigen Distanz gegenüber allzu eng gefassten wirtschaftlichen Leistungs- und Erfolgskriterien.

In diesem Fall besteht in der Organisation ein weit gefasstes, gesellschaftsbezogenes pädagogisches Selbst- und Aufgabenverständnis. Die personenorientierte pädagogische Vermittlungsaufgabe wird als Ansatzpunkt für die Entwicklung etwa von bestimmten Berufsfeldern oder auch der beruflichen Integration von Benachteiligten (z.B. gering qualifizierte junge Erwachsene) betrachtet. Mit der Betonung des Gesellschafts- und Strukturbezugs der geleisteten Weiterbildungsarbeit wird zugleich der legitime Anspruch einer angemessenen öffentlichen Förderung betont. Die Förderung wird als unabdingbar notwendig angesehen, um eine pädagogisch professionelle, nachhaltige Lernerfahrungen ermöglichende Weiterbildungsarbeit insbesondere leisten zu können. Kennzeichnend für diesen kulturellen Typ ist die besondere Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung. Entsprechend werden die Ermittlung von inhaltlichen Weiterbildungsbedarfen und personenbezogenen Lernbedürfnissen, die Auswahl von geeigneten didaktischen Konzepten, die Suche nach qualifizierten Lehrkräften sowie ein zielgruppenorientiertes Marketing als vornehmliche Aufgabe der Angebots- und Programmplanung vorgestellt. Gleichzeitig wird Wert darauf gelegt, dass Angebote vornehmlich durch die Interessenten nachgefragt werden, die in das anvisierte Teilnehmerspektrum passen. Dies bedeutet auch, dass keine „offene“ Adressatenorientierung gepflegt wird, sondern bereits in der Planung „gewünschte“ Teilnehmerschaften und -figuren (vgl. Kade, 1997) vorgestellt und Auswahlkriterien von Interessenten sowie Marketingaspekte kommuniziert werden.

Diese Programmplanungskultur trägt sowohl altbekannte reformerische als auch modernisierungskritische Züge (vgl. Siebert, 1975). Doch werden ebenfalls wirtschaftliche Orientierungen und betriebswirtschaftliche Praktiken in der Planung berücksichtigt. Dies erfolgt in dem Wissen, dass hierdurch die beanspruchten öffentlichen Mittel und mithin die wirtschaftlichen Bedingungen der primär verfolgten professionellen pädagogischen Aufgabenerfüllung besser erhalten werden können. Betriebswirtschaftliche Praktiken der Leistungsbilanzierung und Kostenkalkulation werden daher als Teil der „Außenkommunikation“ der Einrichtung bzw. als Herstellung der Anschlussfähigkeit an die Informations- und Kommunikationserwartungen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwelt betrachtet. Man weiß offenbar, dass pädagogische Professionalität im relevanten Umfeld dann auf Anerkennung trifft, wenn sie in einer wirtschaftlichen Semantik als effiziente Leistungserbringung dargestellt wird. Insofern entwickelt sich hier, wenn es um wirtschaftliche Belange geht, eine spezifische betriebswirtschaftliche Darstellungskompetenz – dies allerdings um den Preis der Inkaufnahme einer Differenz zwischen einem „eigenen“ Professionalitäts- und pädagogischem Qualitätsverstehen und – selbst mitforcierten(!) – Leistungszuschreibungen durch die relevante Umwelt.

5.2 *Differenzierte Kultur: Kollision von traditionalem und modernem, betrieblichen Planungsverständnis*

Der zweite Typ von Programmplanungskultur ist durch die Konfrontation von einem tradierten, institutionell geprägten und einem modernen betrieblichen, dienstleistungsorientierten Selbst- und Aufgabenverständnis geprägt. Zwar ist die „Sinnggebung“ der Einrichtung und der in ihr geleisteten Arbeiten unstrittig – und im vorliegenden Fall durch einen öffentlichen Bildungsauftrag bestimmt. Doch bestehen in dieser Kultur zum Teil erhebliche Differenzen über die angemessene Erfüllung des Bildungsauftrages. Die zum Teil sehr unterschiedlich ausgeprägten Relevanzsetzungen im Kontext der Planung sind auch durch eine eher „unscharfe“ Operationalisierung des Bildungsauftrages bedingt. Es gibt kein gemeinsam geteiltes Relevanzsystem, an dem sich die verschiedenen Ausdeutungen der Planungstätigkeit orientieren und vergleichen ließen. Während die Vertreter der „Tradition“ vor allem an der Beibehaltung eingelebter Routinen der Planung interessiert sind, werden von den Vertretern der „Modernität“ die wirtschaftlichen Verluste und die in vergangenen Zeiten wirtschaftlicher Prosperität ermöglichte mangelnde Fachlichkeit und Strukturierung der erwachsenenpädagogischen Planungsarbeit moniert. Praktisch entwickelt sich so eine teils disparate Planungswirklichkeit: Im Bestreben, das tradierte planerische Handlungswissen gegen die anbrandenden modernen Orientierungen zu retten, werden eingespielte Routinen der Planung und soziale Beziehungen mit freiberuflichen Kursleitern in eine, Modernität suggerierende Semantik der „Kompetenzentwicklung“, „Teilnehmerorientierung“ oder „Bedarfsanalyse“ gepackt. Insofern entwickelt sich diese Kultur vor allem auf der sprachlich-symbolischen Ebene.

5.3 *Fragmentierte Kultur: Changieren von Angebotsmöglichkeiten unter dem Diktat der Wirtschaftlichkeit*

Der dritte Kulturtyp ist durch die Konfrontation zweier Anforderungen an Weiterbildungsorganisationen geprägt, die auf der praktischen Ebene der Planung als widersprüchlich erfahren werden. Auf der einen Seite ist man bestrebt, das pädagogisch-programmatische Profil der Organisation zu entwickeln, dabei auch zu schärfen. Auf der anderen Seite ist man aus wirtschaftlichen Gründen gehalten, eine besondere programmatische Offenheit zu pflegen, um auf sich bietende Gelegenheiten der Akquisition von Fördermitteln schnell reagieren zu können. Charakteristisch für diesen Kulturtyp ist die Ausrichtung des eigenen Tuns auf die in der Umwelt auffindbaren aktuellen und potenziellen Bildungsinteressen. Ein relevanter Teil der Planungstätigkeit besteht in der Eruiierung und aktiven Erschließung von Bildungsbedarfen (vgl. Schlutz, 2006). Ebenso ist diese Programmplanungskultur durch einen hohen Grad an Vernetztheit der Planenden mit relevanten Akteuren im Umfeld der Einrichtung gekennzeichnet, die den Zugang zu weiteren Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten zu eröffnen helfen. Im Planungsprozess werden dementsprechend die Partizipationsinteressen der relevanten Umfeldakteuren beachtet und berücksichtigt. Planung bedeutet hier also immer auch: Ko-

operation und Abstimmung eigener mit fremden Vorstellungen von attraktiven, adressaten- und teilnehmerorientiert konzipierten Angeboten.

Typisch wird in dieser kulturellen Ausprägung eine besondere Dynamik der pädagogischen Erschließung und Umsetzung von Bildungsinhalten in Angebote freigesetzt. Die wirtschaftliche Bedeutung dieser Dynamik für den Organisations- und Stellenerhalt ist unbestritten. In Kauf zu nehmen ist dabei jedoch eine eher symbolische als strukturell wirksame Programmentwicklung.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Aus dem hier skizzierten Beispiel einer empirischen Analyse der Programmplanung in Weiterbildungsorganisationen lassen sich für die weiterführende wissenschaftliche Diskussion und Forschung einige Anregungen gewinnen. Zunächst wird deutlich, dass Weiterbildungseinrichtungen den Bedeutungsschub betriebswirtschaftlicher Konzepte, Verfahren und Instrumente erkannt haben und lebhaft dabei sind, ihre je eigenen Zugänge und Bearbeitungsweisen „des Betriebswirtschaftlichen“ zu entwickeln. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass die Akzeptanz der wirtschaftlichen Dimension der Weiterbildung in der Praxis noch keineswegs mit einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Weiterbildung gleichzusetzen ist. Die Probleme der Organisationen und ihrer Programmplanung scheinen anders zu liegen: Nicht die Unvereinbarkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen steht im Vordergrund, sondern das Problem einer tragfähigen, d.h. Programmstrukturen erhaltenden *Balancierung von pädagogischer und wirtschaftlicher Denk- und Handlungslogik*. Dabei zeigen die skizzierten Kulturtypen auch, dass aufscheinende Entwicklungsprobleme der Einrichtungen heute nicht mehr vornehmlich auf ein mangelndes Bewusstsein für betriebswirtschaftliche Erfordernisse zurückzuführen ist. Vielmehr deutet sich in den untersuchten Kulturen der Programmplanung eine Verunsicherung tradierter Sinnbestimmungen pädagogischer Planungsarbeit an.

Damit sollte der Weiterbildungsforschung auch die Anregung gegeben sein, die Erkundung des weiteren Organisationswandels der Weiterbildung weniger aus einer impliziten oder expliziten pädagogischen Verteidigungshaltung heraus anzugehen, als vielmehr mit dem offensiven Interesse der genaueren Bestimmung des pädagogischen Anspruchs von Weiterbildungsorganisationen als Leitorientierung auch und gerade im Umgang mit wirtschaftlichen Bedingungen und Erfordernissen.

Literatur

- Arnold, R., & Wiegerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung, ausgewählte Planungsstrategien, institutionelle Einflüsse*. Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg Verlag.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als soziales System*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Bardmann, T. (1994). *Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Barz, H. (2006). *Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 2: *Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (H. 115). Bonn: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [25.11.2009].
- Böttcher, W., & Terhart, E. (Hrsg.) (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brödel, R., & Bremer, H. (2002). Intermediäres Wissen als Professionswissen. In J. Wittpoth, B. Dewe & G. Wiesner (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Beiheft zum Report, S. 195-206). Bielefeld: wbv Verlag.
- Burggraf, D. (1999). Bildung, Kultur, Volkshochschule. Modernisierungsperspektiven am Beispiel der VHS Emden e.V.. In R. Zech & C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (S. 58-70). Hannover: Expressum Verlag.
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Schiersmann, C., & Tippelt, R. (Hrsg.) (1997). *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Dietch, S. (2007). Die – selbstgesteuert – lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. In K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung* (S. 75-98). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Dröll, H. (1999). *Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ehses, C., & Zech, R. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Dies. (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (S. 13-57). Hannover: Expressum Verlag.
- Ehses, C., & Zech, R. (2001). Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In R. Zech & C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Innovation* (S. 13-80). Hannover: Expressum Verlag.
- EU-Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [26.10.2009].
- Faulstich, P. (1997). Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven* (S. 77-97). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Frost, P. J., Moore, L. F., Reis Louis, M. R., Lundberg, C. C. L., & Martin, J. (Hrsg.) (1991). *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fuhr, T. (1994). Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. *Pädagogische Rundschau*, 48, 579-591.
- Geißler, H. (2009). Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 239-249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter Verlag.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003a). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Gieseke, W. (2003b). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In Ders. (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv Verlag.
- Gieseke, W., & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 59-114). Recklinghausen: Bitter Verlag.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Grotlüschen, A., & Beier, P. (Hrsg.) (2008). *Zukunft lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Harney, K. (1997). Sinn der Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 94-114). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Harney, K. (2002). Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 52, 125-136.
- Jagenlauf, M., & Wolgast, G. (Hrsg.) (1995). *Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren*. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kade, S. (1992). *Arbeitsplananalyse: Altersbildung*. Frankfurt a.M.: PAS-DVV.
- Kade, S., Nittel, D., & Nolda, S. (1993). „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 409-426.
- Käpplinger, B. (2003). Pädagogische Konzepte in Projekten gegen Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel Berlins. Ein Beitrag zu Lehr-Lernkulturforschung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 254-274). Bielefeld: wbv Verlag.
- Körper, K. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen*. Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kuhlenkamp, D. (1982). Programmplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und knappen Ressourcen. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 39-53). Braunschweig: Westermann Verlag.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 83-106.
- Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122-151). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lieckweg, T. (2001). Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisationen. *Soziale Systeme*, 7, 267-289.
- Luff, P., Hindmarsh, J., & Heath, C. (Hrsg.) (2000). *Workplace studies: recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Martin, J., & Meyerson, D. (1987). Cultural Change: An Integration of three different Views. *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.
- Meisel, K. (2001). *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merk, R. (2006). *Weiterbildungs-Management. Bildung erfolgreich und innovativ managen* (3. Aufl.). Augsburg: Ziel Verlag.
- Meueler, E. (1998). Erwachsenenbildung als Ware. In W. Markert (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung* (S. 54-81). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (1992). Die Verwendung gerontologischen Wissens in pädagogischen Handlungszusammenhängen. In E. Schlutz & H. P. Tews (Hrsg.), *Perspektiven zur Bildung Älterer* (S. 63-79). Frankfurt a.M.: PAS-DVV.
- Nittel, D. (1996). Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 731-750.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen: In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld: wbv Verlag.
- Nolda, S., Pehl, K., & Tietgens, H. (Hrsg.) (1998). *Programmanalysen. Analysen für die Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E. (1996). *Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E., & Schuldt, H.-J. (1993). *Betrieb statt Behörde*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realität*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Robak, S. (2003). Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 129-138). Bielefeld: wbv Verlag.
- Schäffter, O. (1998). Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In N. Vogel (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (S. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schäffter, O. (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59-81). Bielefeld: wbv.
- Schimank, U. (2001). Funktionale Differenzierung, Durchorganisation und Integration der modernen Gesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung* (S. 19-38). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228-253). Bielefeld: wbv Verlag.
- Schröer, N. (1997). Wissenssoziologische Hermeneutik. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 109-132). Opladen: Leske+Budrich.
- Senzky, K. (1974). Management der Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Weiterbildungsmanagement. In A. Beckel & K. Senzky (Hrsg.), *Management und Recht der Erwachsenenbildung* (S. 11-23). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Siebert, H. (1975). *Positionen zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung*. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.
- Tacke, V. (Hrsg.) (2001). *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 19-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 61-138). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Tippelt, R. (1997). Neue Sozialstrukturen: Differenzierungen von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven* (S. 137-152). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Ufermann, F. (1987). Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen. In H. Tietgens (Hrsg.), *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung* (S. 172-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Systems. *Phi Delta Kapan*, 63, 673-676.
- Wittpoth, J. (1997). Grenzfall Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 71-93). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Zech, R. (Hrsg.) (1997). *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen* (S. 22-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Abstract: Today, the institutions of public further education are faced with new challenges with regard to organization, economics, and pedagogics. So far, hardly any research has been carried out on how institutions adapt to these changed conditions and demands and what the consequences may be for the planning of educational programs and courses. The present contribution takes up this "lack". In addition to the research approaches applied so far, the authors present a system-theoretically cultural-analytically oriented research design for the empirical analysis of program planning in organizations of further education and give an outline of the insights into different "cultures of program planning" gained through this approach.

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Deutschland und Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berlinerplatz 6-8, 45127 Essen, Deutschland
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Deutschland und Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: dollhausen@die-bonn.de