

Hellriegel, Jan

Gesellschaftlicher Bildungsbedarf als Leitkategorie öffentlicher Erwachsenenbildung. Programmplanung im Spannungsfeld heterogener Einflussfaktoren

Bildungsforschung 30 (2024) 1, 15 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hellriegel, Jan: Gesellschaftlicher Bildungsbedarf als Leitkategorie öffentlicher Erwachsenenbildung. Programmplanung im Spannungsfeld heterogener Einflussfaktoren - In: Bildungsforschung 30 (2024) 1, 15 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307249 - DOI: 10.25656/01:30724; 10.25539/bildungsforschung.v30i1.1049

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307249>

<https://doi.org/10.25656/01:30724>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gesellschaftlicher Bildungsbedarf als Leitkategorie öffentlicher Erwachsenenbildung – Programmplanung im Spannungsfeld heterogener Einflussfaktoren

Jan Hellriegel

Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung, FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung:

Aufbauend auf einer Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten, geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, vor welchen Herausforderungen Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung bei einer bedarfsorientierten Programmplanung stehen, welche sich an gesellschaftlichen Bildungsbedarfen orientiert. Die Sekundäranalyse beruht auf einer Fallstudie an Volkshochschulen. Die Ergebnisse verweisen insbesondere auf Schwierigkeiten, die mit einem Mangel an Ressourcen einhergehen.

Societal educational needs as a guiding category for public adult education – Program planning between heterogeneous influencing factors

Abstract:

Based on a secondary analysis of qualitative interview data, this article examines the challenges faced by public adult education institutions when planning a program that serves social needs. The secondary analysis is based on a case study of adult education centres. The results point in particular to difficulties associated with a lack of resources.

Les besoins éducatifs de la société comme catégorie directrice de l'éducation publique des adultes – La planification des programmes à la croisée de facteurs d'influence hétérogènes

Résumé:

Sur la base d'une analyse secondaire de données d'entretiens qualitatifs, le présent article examine les défis auxquels sont confrontées les institutions publiques d'éducation des adultes dans le cadre d'une programmation orientée vers les besoins de la société en matière de formation. L'analyse secondaire se base sur une étude de cas d'universités populaires. Les résultats mettent en évidence les difficultés liées au manque de ressources.

1 Einleitung

Anbieter der öffentlichen Erwachsenenbildung, wie Volkshochschulen oder auch kirchliche und gewerkschaftliche Einrichtungen, stehen vor der Herausforderung, nicht nur die bestehende Nachfrage nach Bildungsangeboten zu eruieren und dafür entsprechende Angebote zu schaffen, sondern auch auf mehr oder minder dringliche gesellschaftliche Bedarfe, die von außen an die Erwachsenenbildung herangetragen werden, zu reagieren und Anregungen zur Genese von Bildungsbedürfnissen zu schaffen – sprich Nachfrage nach relevanten Themen zu wecken (Haberzeth/Sgier, 2019, S. 11; Hellriegel/Rohs, 2023, S. 5). Laut Gieseke (2022): „[...] wird aus bildungspolitischer Sicht deutlich, wie wichtig und gleichzeitig anspruchsvoll die Bereitstellung von Bildungsangeboten ist – und zwar nicht nur in Reaktion auf die erhobene Nachfrage, sondern auch als Anregung und Impuls“ (S. 29). Programmplanenden in Einrichtungen der öffentlichen, allgemeinen Erwachsenenbildung kann eine zentrale Bedeutung beigemessen werden, eben solche Angebote bereitzustellen und zu bewerben (Gieseke/Hippel, 2019, S. 40). Gerade Volkshochschulen sind hierfür prädestiniert, da diese der zahlenmäßig größte Anbieter öffentlicher, allgemeiner Erwachsenenbildung in Deutschland sind (Rossmann, 2018, S. 140), sie flächendeckend in der Weiterbildungslandschaft verbreitet sind und ihr öffentlicher Bildungsauftrag fest in den Weiterbildungsgesetzen der Länder verankert ist (Hellriegel, 2022, S. 54). Sie erfüllen somit wichtige Voraussetzungen einen substantiellen Beitrag zu leisten, Nachfrage in breiten Teilen der Bevölkerung nach gesellschaftlich relevanten Themen zu wecken.

Unter der Annahme, dass gesellschaftlichen Bildungsbedarfen seitens der Programmplanenden in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung ein hoher Stellenwert beigemessen wird, stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, vor welchen Herausforderungen die Einrichtungen stehen, wenn diese Angebote planen, die als Impulsgeber dienen, um Nachfrage nach gesellschaftlich relevanten Themen zu wecken.

Hierzu wird im vorliegenden Beitrag zunächst eine begriffliche Unterscheidung zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Bildungsbedarfen getroffen (Kap. 3) und die Relevanz einer bedarfsorientierten Programmplanung herausgestellt (Kap. 4), um so die zuvor formulierte Annahme zu festigen. Eine Annäherung an die aufgeworfene Fragestellung findet beziehungsweise auf eine bereits abgeschlossene empirische Untersuchung in Form einer Fallstudie statt, die sich am Beispiel von Volkshochschulen näher mit Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln auseinandergesetzt hat (Hellriegel, 2022). Die Studie fokussierte gesellschaftliche Bildungsbedarfe zwar nicht primär, anhand einer Sekundäranalyse der vorhandenen Studiendaten lassen sich jedoch konkrete Schlussfolgerungen im Hinblick auf die dargestellte Fragenstellung am Beispiel des untersuchten Bildungsanbieters ableiten (Kap. 5). Das methodische Vorgehen der Sekundäranalyse sowie der zugrunde liegenden Fallanalyse werden nachfolgend in Kapitel 2 dargelegt.

2 Methodisches Vorgehen

Die der Sekundäranalyse zugrunde liegende Fallstudie ist als Forschung mit kleinen Fallzahlen gekennzeichnet, welche auf einem Sample, bestehend aus vier Volkshochschulen innerhalb des Landesverbandes Rheinland-Pfalz beruht. Das Sample wurde aus kontrastierenden Kriterien gebildet (ebd., S. 202). Die Fallstudie umfasst zwei Studienteile. Da der erste Studienteil¹

¹ Der erste Studienteil bestand aus einer Programmanalyse mit einem Fokus auf Medienkompetenz als Lehrinhalt der Programmangebote (Hellriegel, 2022).

jedoch keinen hohen Bezug zu den aufgeworfenen Fragestellungen hat, wird dieser nachfolgend nicht eingehender fokussiert. Der zweite Studienteil – welcher für die genannten Fragestellungen dieses Beitrags relevante Erkenntnisse liefert – ging der Frage nach, welche Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln an Volkshochschulen einwirken. Die Einflussfaktoren wurden anhand von zehn qualitativen leitfadengestützten Expert*innen-Interviews expliziert, welche qualitativ inhaltsanalytisch in Anlehnung an Gläser und Laudel ausgewertet wurden (ebd., S. 271). Eine statistische Generalisierbarkeit ist anhand der geringen Fallzahlen zwar nicht möglich, allerdings wurde unter Einbezug der bestehenden Studienlage eine analytische Generalisierbarkeit angestrebt (ebd., S. 22). Die Interviews wurden Ende 2020 bis Anfang 2021 (nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie) mit Personen geführt, die in der Programmplanung an den untersuchten Volkshochschulen tätig sind, dies waren insbesondere die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden sowie das Leitungspersonal der jeweiligen Einrichtung. Im Zuge des Auswertungsprozesses der Fallstudie wurde ein Kategoriensystem gebildet, ein Set aus Faktoren, die Einfluss auf das Programmplanungshandeln nehmen. Das Kategoriensystem wurde zunächst in einem deduktiv geleiteten Vorgehen anhand der bestehenden Studienlage entwickelt. In das Modell eingeflossen sind beispielsweise die Arbeiten von Dollhausen (2008); Gieseke/Gorecki (2000); Hippel (2007) sowie Egetenmeyer et al. (2020). Aufbauend auf den Interviewergebnissen wurde das Kategoriensystem dann in einem induktiv geleiteten Prozess weiter ausdifferenziert (Käpplinger/Robak, 2019, S. 71). Das abschließend entwickelte Modell umfasst insgesamt 34 Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln, für die 107 Indikatoren gebildet wurden. Die Faktoren wurden schließlich kategorisiert und in ein Drei-Ebenenmodell nach Hinz et al. (2014, S. 95) eingruppiert. Neben dem internen, nahen und fernen Umfeld (ebd.) wurde auch Ungeplantes als querlaufende Kategorie erfasst (Abbildung 1 in Kap. 5).

Eine Annäherung an die Fragestellung dieses Beitrags findet einleitend in Kapitel 5, unter direkter Bezugnahme des entwickelten Modells zu Einflussfaktoren statt. Vorteil dieser Betrachtungsweise ist der niedrigschwellige Zugang anhand der bereits vorliegenden Studienbefunde. Im Verlauf des Kapitels werden Herausforderungen einer bedarfsorientierten Programmplanung anhand einer Sekundäranalyse der bereits vorhandenen Studiendaten näher bestimmt. Hierzu bieten die Transkripte der qualitativen Leitfadeninterviews (10 Transkripte mit rund 170 Seiten Umfang), eine geeignete Grundlage. Um die Frage zu beantworten, wurden im Rahmen der Sekundäranalyse in einem ersten Durchlauf die Transkriptpassagen analysiert, die in der zugrunde liegenden Fallstudie bereits codiert wurden. Insgesamt wurden 801 Codierungen zu Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln aus den Transkripten entnommen (Hellriegel, 2022, S. 278). In der Summe wurden also 801 Verweise auf Einflussfaktoren im Zuge der Auswertung berücksichtigt. In einem zweiten Durchlauf wurden die 10 Transkripte erneut im Hinblick auf weitere inhaltliche Bezüge zur Fragestellung analysiert, um die Transkripte auch über das Forschungsinteresse der Fallstudie hinausgehend in den Blick nehmen zu können. Die Auswertung beider Durchläufe erfolgte inhaltsanalytisch. Berücksichtigt wurden Codierungen (Durchlauf 1) und Transkriptausschnitte (Durchlauf 2), welche auf Herausforderungen einer bedarfsorientierten Programmplanung verweisen. Hierzu wurde der Sinngehalt im Gesamtkontext berücksichtigt und ein Fokus auf die Perspektive der Programmplanenden und deren Deutungen und Auslegungen gelegt. Die explizierten Herausforderungen werden in aggregierter Form in Kap. 5 beschrieben. Zunächst findet im nachfolgenden Kapitel eine begriffliche Hinführung statt.

3 Begriffliche Annäherung

Öffentlich verantwortete Einrichtungen der Erwachsenenbildung weisen eine Orientierung am Gemeinwohl auf. Im Hinblick auf deren Bildungsauftrag wird zumeist auf die Förderung der individuellen Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung respektive Teilhabe verwiesen (Hippel, 2022, S. 78; Meisel, 2011, S. 66). Bedarfe, die im Rahmen programmplanerischen Handelns der Einrichtungen Relevanz erfahren, sind jedoch keine stabile Größe und nicht per se objektivierbar, Bedarfe sind vielmehr Konstrukte (Arnold, 2011, S. 431), die je nach Ziel und Auftrag der Einrichtung und innerhalb der Einrichtung in Abhängigkeit der subjektiven Auslegung durch die beteiligten Akteure variieren (Gieseke/Stimm/Schmidt, 2022, S. 253). Somit lassen sich vielfältige Bezugspunkte für die Formulierung von Bedarfen identifizieren. Ganz allgemein gesprochen lässt sich Bedarf verstehen als „eine generelle Anforderung in der Breite für bestimmte Gruppen“ (Gieseke, 2019b, S. 30). Ableiten lassen sich diese Anforderungen aus „gesellschaftlichen und technologischen Herausforderungen“ (ebd.). Eine mögliche Fokuslegung verweist somit auf „gesellschaftliche, sozial einzufordernde“ (Gieseke, 2022, S. 24) Bedarfe, welche sich in Bildungskontexten als gesellschaftliche Bildungsbedarfe² umschreiben lassen (Gieseke, 2022, S. 24; Zeuner, 2022, S. 8). Zeuner verweist darauf, dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe „von der Makroebene gesellschaftlicher Subsysteme, wie dem sozialen, dem politischen und dem ökonomischen System“ (Zeuner, 2022, S. 8) an die Erwachsenenbildung herangetragen werden. Rückschlüsse auf Bedarfe dieser Systeme lassen sich beispielsweise anhand verschiedener Dokumente ziehen, wie den Weiterbildungsgesetzen der Länder (gemäß des föderalen Bildungssystems). Die darin festgeschriebenen Bezüge lassen sich deuten als „Impulsgeber, um die Berechtigten anzuregen, subjektive Bildungsbedürfnisse [...] zu entwickeln“ (Zeuner, 2022, S. 18). Bedürfnisse hingegen sind subjektiv, sie variieren von Person zu Person und werden von diesen ausgehend entwickelt. Bedürfnisse sind stetigen Änderungen unterworfen, sie „wechseln entsprechend der Lebenslage“ (Gieseke, 2022, S. 24). Sowohl die individuellen Bedürfnisse als auch die gesellschaftlichen Bedarfe „sind der Motor, um Lernprozesse voranzutreiben“ (Gieseke, 2019b, S. 32). Gemeinsam haben Bedarfe und Bedürfnisse, dass sie einer subjektiven Auslegung bedürfen, da weder Bedürfnisse noch Bedarfe objektiv erfassbar sind.

Eine wesentliche Prämisse des lebenslangen Lernens ist die Annahme, dass *Interessengenese* „angeregt werden können“ (Gieseke, 2022, S. 24) und Fähigkeiten von Erwachsenen zur Selbst- und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Belangen lebenslang gefördert und weiterentwickelt werden können. Erwachsenenbildung kann angesehen werden als ein „Anstoß zum Streben nach höherer Autonomie“ (Fuhr, 2013, S. 31), im Sinne einer „Fähigkeit der Bewältigung anstehender Herausforderungen“ (ebd.). Programmangebote können ein solches Mittel sein, Interessen zu wecken. Diesen Grundannahmen folgend, wäre es eine verkürzte Sicht auf die öffentliche Erwachsenenbildung, diese alleine daran auszurichten, was die Teilnehmenden ohne Weiteres von sich aus anfragen, sprich, sich auf die bestehende Nachfrage zu beschränken (Fuhr, 2013, S. 30). Denn Erwachsenenbildung ist „mehr als nur Dienstleistung, die sich nach dem geäußerten Willen der Auftraggeber richtet.“ (ebd., S. 31). In Anerkennung der Selbstbestimmung von Erwachsenen, kann es demnach geboten sein, Bildungsangebote anzuraten oder zumindest anzubieten, die sich seitens der Programmplanenden als gesellschaftlich relevant erachten lassen, selbst wenn die Teilnehmenden von sich aus in der Vergangenheit keine dezidierte Nachfrage nach solchen Angeboten zeigten.

² Der vorliegende Beitrag fokussiert diese Form des Bedarfs – der gesellschaftliche Bildungsbedarf.

4 Relevanz gesellschaftlicher Bildungsbedarfe für das Programmplanungshandeln

Dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe für Programmplanende selbst eine bedeutsame Planungsgröße darstellen, lässt sich aus dem bestehenden Forschungsstand ableiten. Zunächst lässt sich anhand der in Kap. 2 beschriebenen Fallstudie (Hellriegel, 2022) feststellen, dass gesellschaftlichen Bildungsbedarfen (im Sinne einer subjektive Auslegung durch die befragten Personen) von der Mehrzahl befragten Programmplanenden (8 von 10 der befragten Personen) eine hohe Relevanz für das Programmplanungshandeln zugeschrieben wird, wie beispielhaft nachfolgender Transkriptausschnitt (kurz „T.“) mit einem befragten VHS-Leiter verdeutlicht:

„da [...] sollten wir, wenn wir unseren Job ernst nehmen, Angebote machen und auch versuchen, die Leute zu erreichen, auch wenn die von sich aus jetzt mit Sicherheit keine politische Bildung bei uns nachfragen würden, ja? Das heißt, unsere ganzen Projekte und neuen Formate, die wir haben, zielen ja gerade darauf hin, dass wir zu den Leuten gehen und die nicht zu uns kommen. Oder auch Alphabetisierung. Also, auch das ist im Bereich, der läuft, auch wenn es nur fünf Teilnehmer sind. Also, das ist einfach wichtig, dass wir da ein Angebot machen. Schulabschluss [...]. Ich meine, das ist jetzt ein anderes Thema, müssen wir nicht vertiefen, bei weitem nicht ausreicht, um das kostendeckend zu finanzieren. Aber das machen wir natürlich trotzdem, weil das zu unserem Bildungsauftrag gehört.“ (T. 2, VHS A, Abs. 28)

Kurze Zeit später verweist der befragte Leiter zudem auf folgende Bereiche im Programm:

„Datensicherheit, diese Geschichten, das ist, da sind so viele Leute recht naiv, was das angeht, und da muss man auch manchmal wirklich sagen, da müssen wir erst mal, oder auch so Fake News Geschichten, das ist jetzt die Überschneidung von, von politische Bildung und EDV, wenn man so will oder, oder neue Medien. Dass man einfach sagt: Hier muss man Gefahren aufzeigen und Bildungsangebot machen, auch vielleicht für Leute, die das noch gar nicht wissen, dass das wichtig ist.“ (T. 2, VHS A, Abs. 30)

Hinweise darauf, dass für Weiterbildungsinstitutionen, wie Volkshochschulen gesellschaftliche Bildungsbedarfe von hoher Bedeutung sind, finden sich auch in vielfältigen weiteren Veröffentlichungen, so misst Gieseke Weiterbildungsinstitutionen ein hohes Potenzial bei, gesellschaftlich relevante Themen in Programme zu überführen. Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung seien „im positiven Sinn Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren“ (Gieseke, 2003, S. 203). Programme können demnach Inhalte an „gesellschaftlichen Umbrüchen“ (Gieseke, 2019a, S. 24) ausrichten oder auch dynamisch auf gesellschaftliche Entwicklungen antworten (Egetenmeyer/Kröner/Thees, 2021, S. 117f.). Die Programme seien somit dazu in der Lage eine gesellschaftliche Auslegung von (Erwachsenen-)Bildung abzubilden (Hippel, 2017, S. 199; Gieseke, 2015, S. 165). Eine relativ autonome Programmplanung (Robak et al., 2020, S. 277) bilde die Voraussetzung für „innovative Angebote, die die aufgespürten gesellschaftlichen Trends und feldspezifischen Entwicklungen prospektiv aufgreifen (kann)“ (ebd.). Demnach gelte es Impulse zu schaffen, um Nachfrage zu wecken (Gieseke, 2022, S. 29) und somit eine Bedürfnisgenese nach gesellschaftlich relevanten Themen anzuregen. Die wbmonitor-Umfrage 2022 verweist darauf, dass insbesondere Volkshochschulen, mehr noch als andere befragte Weiterbildungseinrichtungen „der Ableitung zukünftiger Bildungsbedarfe aus gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Entwicklungen“ (Echarti et al., 2023, S. 39) eine sehr hohe Relevanz beimessen, was darauf verweist, dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe für Programmplanende von hoher Wichtigkeit sind. Die

Autor*innen des wbmonitor folgern daraus, „dass es sich bei der Weiterbildung um einen dynamischen Bildungsbereich handelt, der neue oder veränderte Bedarfe aufgreifen und in marktfähige Angebote umsetzen kann“ (ebd.), was klar der Lesart von Gieseke (2019a) oder auch Egetenmeyer/Kröner/Thees (2021) entspricht. Allerdings stellt sich die Frage, ob mit dem Erkennen und Benennen dieser Relevanz (einer Anspruchshaltung) auch sichtbare Veränderungen in der Programmplanung (Praxis des Programmplanungshandelns) einhergehen.

Untersuchungsergebnisse der zugrunde liegenden Fallstudie (Hellriegel, 2022) weisen darauf hin, dass gesellschaftlich relevante Themen (die auch aus Sicht der Programmplanenden als relevant erkannt und benannt werden), mitunter keinen Einzug ins Programm finden. So kann beispielsweise anhand des Themas Medienkompetenz festgestellt werden, dass insbesondere Programmangebote, die in einem beruflichen bzw. einem instrumentell-qualifikatorischen Zusammenhang stehen, Einzug in die Kursprogramme finden. Hierbei handelt es sich oftmals um Angebote, die in hohem Maße zur Kostendeckung beitragen und seitens der Teilnehmenden nachgefragt werden. Angebote, die sich kritisch-reflexiv mit Medien auseinandersetzen und für die erst Nachfrage geweckt werden muss, sind in deutlich geringerem Maß vorhanden, auch wenn sich diese als relevant im Hinblick auf den Bildungsauftrag von Volkshochschulen erachten lassen (ebd., S. 249; Buddeberg et al., 2021, S. 65). Probeweise Angebote, die einer Nachfragegenese nach gesellschaftlich relevanten Themen dienen, nehmen teils nur sehr wenig Raum im Gesamtprogramm ein. Eine vergleichbare Perspektive findet sich auch in anderen aktuellen Studien wider, so verweist beispielsweise Hippel (2007) am Beispiel des Themas Medienkompetenz darauf, dass vorrangig: „den Interessen der Adressaten nachgekommen wird [...], es jedoch weniger darum geht, Bedarf bzw. neue Bildungsinteressen zu wecken“ (S. 238).

5 Herausforderungen einer bedarfsorientierten Programmplanung

Auch wenn die zuvor dargestellten Feststellungen am Beispiel medienbezogener Themen nicht notwendigerweise auch auf andere Themen übertragbar sind, zeigt sich bereits anhand dieser Befunde, dass es im Programmplanungshandeln zu Widersprüchen zwischen der eigenen Anspruchshaltung der Programmplanenden und der Praxis des Programmplanungshandelns kommen kann. Theoretisch ist dies durch den Neo-Institutionalismus erklärbar, welcher auf eine Entkopplung von praktischem Handeln und äußeren Erwartungen verweist (Meyer/Rowan, 1977, S. 356 f.). Auch empirisch lässt sich eine Annäherung an die Gründe für diese Divergenz herstellen. Eine erste Annäherung findet nachfolgend unter Berücksichtigung eines im Rahmen der Fallstudie entwickelten Modells zu Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln statt (Abbildung 1). Aufgrund der Fülle an Einflussfaktoren sind diese nur auszugsweise in der Abbildung aufgeführt. Das vollständige Modell kann in der Veröffentlichung zur Fallstudie eingesehen werden (Hellriegel, 2022, S. 276).

Ebenen (3+1)	Kategorien (9)	Einflussfaktoren (34) (Auszugsweise dargestellt)
Internes Umfeld	Haltung & Engagement	
	Personelle Ressourcen	Fähigkeiten und Wissen der Dozierenden
	Nicht-personelle Ressourcen	Finanzielle Ressourcen
		Zeitliche Ressourcen
Nahe Umfeld	Institutionelle Funktionslogik	
	Teilnehmende	Nachfrage
Fernes Umfeld	(Einrichtungs-) Externes Umfeld	
	Recht & Politik	
Ungeplantes	Gesellschaft	(Bildungs-)Bedarf
		Covid-19-Pandemie
Ungeplantes	Ungeplantes	

Abbildung 1: Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln (Hellriegel, 2022, S. 276, gekürzte Fassung)

Wie dem Modell entnommen werden kann, wurden gesellschaftliche Bildungsbedarfe von den Interviewpartner*innen mit adressiert und sind demnach in das entwickelte Modell als eigenständige Kategorie eingeflossen. Die Einflussfaktoren wurden im Rahmen der Fallstudie weiterhin anhand der Häufigkeit der Verweise durch die Interviewpartner*innen ausgezählt. Insgesamt wurden 801 Verweise auf Einflussfaktoren anhand der Transkripte codiert. Dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe relevant im Programmplanungshandeln sind, wurde durch die Befragten mehrfach hervorgehoben (in den 10 Interviews wurde insgesamt 16 mal auf diesen Faktor durch die befragten Personen verwiesen).

Anhand der Untersuchungsergebnisse lässt sich allerdings auch feststellen, dass vielfältige Faktoren das Programmplanungshandeln bestimmen, was bereits auf eine ähnlich hohe Komplexität verweist wie das Modell der Wissensinseln nach Gieseke (Gieseke/Stimm/Schmidt, 2022, S. 240). Einige dieser Faktoren wurden besonders häufig von den befragten Personen hervorgehoben. So wurde auf die Nachfrage als relevanter Faktor 90 mal verwiesen (90 Codierungen). Auch die finanziellen Ressourcen (46 Codierungen) sowie institutionsspezifische Planungsroutinen und Muster (41 Codierungen) waren neben der Covid-19-Pandemie (39 Codierungen) Aspekte, die im Befragungszeitraum häufig als Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln benannt wurden (Hellriegel, 2022, S. 286). Diese Fülle an potenziell relevanten Planungsgrößen (34 identifizierte Einflussfaktoren) verweist darauf, dass stets nur ein selektives Set an Faktoren in der Planung der Einzelangebote eine Rolle

spielt und manche Faktoren nur bei der Planung weniger Angebote relevant sein können (Hellriegel, 2022, S. 291; Gieseke, 2003, S. 202).

Dass es eine Vielzahl an Faktoren gibt, welche auf das Programmplanungshandeln einwirken und dieses beeinflussen, ist bereits länger bekannt. So lässt sich feststellen, dass im Programmplanungshandeln Bedürfnisse und Bedarfe nur Teilaspekte aus vielen unterschiedlichen Einflussgrößen darstellen (Gieseke, 2022, S. 23). Neben dem was inhaltlich geboten ist, spielen beispielsweise marktwirtschaftliche Überlegungen eine erkennbare Rolle (Gieseke, 2022, S. 25; Gieseke, 2019a, S. 24; Rohs, 2020, S. 39). Gerade in der modernen Erwachsenenbildung kann das „Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien“ (Hippel, 2013, S. 139) als eine wesentliche Herausforderung angesehen werden. Gründe hierfür sind u.a. eine Liberalisierung des Weiterbildungsmarktes, welche seit den 80er-Jahren mit sinkenden öffentlichen Mitteln einhergeht und „die weiterbildungspolitische Prämisse der öffentlichen Verantwortung immer mehr eingeschränkt“ (Meisel, 2011, S. 62). Spätestens seit Beginn der Covid-19-Pandemie stellen die finanziellen Mittel einige Einrichtungen vor erhebliche Herausforderungen (Koscheck et al., 2022, S. 14). Je nach Detaillierungsgrad lassen sich anhand der bestehenden Studienlage noch vielfältige weitere Einflussgrößen feststellen, so z.B. das organisatorische Selbstverständnis (Gieseke, 2019a, S. 24) und Einrichtungsprofil (Harberzeth/Dernbach-Stolz, 2022, S. 365), Ziele der jeweiligen Einrichtung, technische und administrative Ressourcen (ebd., S. 364), regionale Strukturen, personelle Ressourcen, Erwartungen von unterschiedlichen internen wie externen Akteuren als auch Traditionen (Hippel, 2013, S. 132; Gieseke/Stimm/Schmidt, 2022, S. 240) und weitere Faktoren. Das Programmplanungshandeln wird somit letztlich „von vielen Erwartungen überlagert und durchwirkt“ (Arnold, 2011, S. 430).

Wie eingangs in Kap. 2 erläutert, werden nachfolgend, beziehungsweise auf die Auswertung der Transkripte der qualitativen Leitfadeninterviews, die Befunde der Sekundäranalyse zu Herausforderungen einer bedarfsorientierten Programmplanung veranschaulicht.

Zunächst lässt sich anhand mehrerer Interviews erkennen, dass Programmplanende oftmals vor spürbaren Herausforderungen stehen, wenn diese Programme planen, die nicht ausreichend durch eine bereits vorhandene Nachfrage gedeckt werden und für die lediglich ein Bedarf antizipiert wird. Hier zeigt sich, dass das Wecken von Nachfrage ein Versuch ist, der trotz des damit einhergehenden Ressourceneinsatzes misslingen kann, beispielhaft veranschaulicht anhand des nachfolgenden Transkriptausschnitts mit dem Leiter von VHS C³:

„Ja, der Aufwand ist zu groß, wenn, weil Sie da alles machen müssen [...] und dann sitzen Sie mit 3 Hanseln da. Also, ich hab auch schon mal alleine da gesessen. Also, das motiviert wirklich. Obwohl die Themen wirklich gut und top sind, aber wenn der Fisch den Wurm nicht fressen will, dann kann ich als Angler auch nichts dran ändern.“ (T. 7, VHS C, Abs. 132)

Wie am Transkriptausschnitt mit einer Leiterin einer weiteren Einrichtung (VHS D) erkennbar ist, kann es auch vorkommen, dass die Aufnahme von relevant erachteten Themen auch an den Programmplanenden selbst und deren Vorbehalten scheitern kann:

„Dass ich vor zwei, drei Jahren, als digitale Medien noch nicht so groß waren, aber es wurde thematisiert, ich zu mir gesagt hab: Ich hab noch Zeit. Also wir hier im Landkreis D, da ist die Nachfrage noch nicht. Und natürlich, Lockdown hat uns gezeigt, wir müssen uns auch auf dieses Pferd jetzt schon aufsteigen, damit wir, ja, gerüstet sind, zumindest mal für die Teilnehmer, die es jetzt brauchen.“ (T. 11, VHS D, Abs. 18)

³ Die vier untersuchten Volkshochschulen wurden mit den Kürzeln VHS A, B, C und D versehen.

Dollhausen (2008) stellte bezugnehmend auf eigene Forschungsbefunde zum Programmplanungshandeln zumindest in Einzelfällen „eine gewisse, der Erfahrung geschuldete Immunität gegenüber neuen Anforderungen und Herausforderungen“ (S. 82) fest. So stellt, in eine ähnliche Richtung verweisend, die Leiterin von VHS D im weiteren Verlauf des Interviews heraus:

„Da sehe ich die Tendenz für uns allgemein, für die Volkshochschulen, dass wir uns ändern. Dass wir hier, auch in der Geschäftsstelle, auch uns verändern müssen. Das wir einfach sagen, wir dürfen nicht auf das Alte hängen bleiben. [...] Das ist so meine Tendenz und meine insgeheime Befürchtung, dass ich das auch noch erleben muss.“ (T. 11, VHS D, Abs. 272)

Auch können Widerstände seitens der Dozierenden problematisch bei der Aufnahme neuer Angebote sein, wie eine Programmplanende herausstellt:

„[...] und da auch so ein bisschen neue Dozenten reindrücken auch bezüglich Themen, die von Alten schon besetzt sind, ja, und würde das dann sukzessive, kaum merklich so ein bisschen so langsam einführen, auch gegen leichten Widerstand.“ (T. 6, VHS B, Abs. 30)

Allgemeiner gefasst, mit Bezug auf die Grenzen der eigenen Planungsautonomie verweist ein Interview mit der Leiterin dieser VHS (VHS B):

„B: [...] dadurch, dass es diesen, diesen großen finanziellen Druck gibt, ist es auch, wird sozusagen die Programmplanung so gestaltet, dass wenn es Kurse gibt, die, also, ich sag mal so, die so versuchsmäßig sind und dann auch noch so viel Arbeit machen und dann auch noch nur noch wenig Unterrichtseinheiten bringen ja, dass die gar nicht mehr durchkommen. Die werden von vornherein aussortiert, weil wir die Zeit nicht haben. Und das ist sehr, sehr schade. Das war noch vor Jahren nicht so.“ (T. 6, VHS B, Abs. 82)

Das dargestellte Zitat verweist bereits auf Grenzen der eigenen finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die sich im Laufe der Zeit an der Einrichtung verschärft haben. Ebenfalls unter Bezugnahme auf finanzielle Faktoren stellt der Leiter von VHS A heraus:

„das ist zum Beispiel ein Bereich, wo wir defizitär sind, weil bald die Landesförderung nicht ausreicht. Ich meine, das ist jetzt ein anderes Thema, müssen wir nicht vertiefen, bei weitem nicht ausreicht, um das kostendeckend zu finanzieren. Aber das machen wir natürlich trotzdem, weil das zu unserem Bildungsauftrag gehört.“ (T. 2, VHS A, Abs. 28)

Ersichtlich wird an diesem Beispiel, dass finanzielle Ressourcen zwar eine Hürde darstellen können, aber diese nicht notwendigerweise dafür verantwortlich sein müssen, dass Angebote ins Programm übernommen werden. Andere Beispiele verweisen auf fehlende personelle Ressourcen, wie die nachfolgende Aussage einer Programmplanenden verdeutlicht:

„Umgang mit Medien, mit den Datenschutzgeschichten. Was geb ich alles von mir preis [...] das ist ein Programmbereich, bei dem ich sage: Das ist ein bisschen vernachlässigt worden, sträflich vernachlässigt worden. Weil ich aber auch hier niemanden Qualitatives habe.“ (T. 12, VHS D, Abs. 110)

Auch der Leiter von VHS C gesteht ein, dass es an der VHS Themen gibt, für die ein großer Bedarf wahrgenommen wird, für die die planenden Mitarbeitenden „aber überhaupt keinen Kursleiter“ (T. 7, VHS C, Abs. 14) finden. Fehlende personelle Ressourcen lassen sich auch in einen Zusammenhang mit fehlenden finanziellen Mitteln bringen, wie der Leiter von VHS C verdeutlicht, wenn er sagt, dass die wenigsten Dozierenden bereit wären in ihrer Freizeit für die geringen Stundensätze, die die kommunale VHS zahlen kann, tätig zu werden (T. 8, VHS C,

Abs. 16). Eine weitere Ressource, die als Herausforderung gelten kann, ist der Faktor Zeit, wie Leiterin von VHS B herausstellt:

„Sie haben überhaupt keine Möglichkeit mehr, sich einzuarbeiten und das gilt für alles, ja. Sie müssen immer husch-husch und dann wollen sie immer, soll es immer gleich umgesetzt sein. [...] Ich merke, dass, dass in vielen Sachen, es ist einfach kein Hintergrund mehr da. Es werden Entscheidungen getroffen auf Basis von keiner validen Sachen, von keiner validen Fachkenntnis, von einfach aus dem Bauch raus und dann hat man es entschieden, fertig, ab, so.“ (T. 5, VHS B, Abs. 98)

Auch an VHS C hat ein Mitarbeiter im Interview eingestanden, dass er bei manchen Themen, die bislang noch nicht Bestandteil vom Programm waren, nicht die Kompetenz besitze, zu beurteilen, ob diese eine sinnvolle Ergänzung seien (T. 9, VHS C, Abs. 46). Auch diesbezüglich sei fehlende Zeit sich mit neuen, bisher unbekannten Themen auseinanderzusetzen, ein Faktor, der einer bedarfsorientierten Programmplanung entgegenstehe.

Anhand von Forschungsbefunden zur beruflichen Weiterbildung verweisen Gieseke und Stimm (2022) darauf, dass marktorientierte Überlegungen auch an Volkshochschulen, bereits seit Langem ein wesentlicher Faktor im Programmplanungshandeln sind (ebd., S. 264) und mit Handlungsspielräumen im Programmplanungshandeln, die sich an Handlungs- und Urteilsfähigkeit orientieren, konkurrieren (ebd., S. 265). Fehlende Mittel, wie finanzielle, aber auch materielle, personelle und zeitliche Ressourcen können die als wichtig erachtete Impulsgeberfunktion der Einrichtungen gefährden, zumindest, wenn fehlende Ressourcen nicht mehr angemessen kompensiert werden können und dadurch die Autonomie im Planungshandeln behindern, worauf obige Zitate schließen lassen. Auch Dollhausen wies 2008 darauf hin, dass Ressourcenknappheit dazu zwingen könne „entwickelte pädagogische Ansprüche aufzugeben.“ (Dollhausen 2008, S. 89). Allerdings macht sich der Ressourcenmangel an den untersuchten Volkshochschulen in unterschiedlichem Maße bemerkbar, einige bekommen den Druck stärker zu spüren als andere (Hellriegel, 2022, S. 289). Wie am vorherigen Zitat von VHS A ersichtlich ist („Aber das machen wir natürlich trotzdem, weil das zu unserem Bildungsauftrag gehört.“ T. 2, VHS A, Abs. 28), können pädagogische Ansprüche mitunter trotz finanzieller Schwierigkeiten verteidigt werden. Auch der Leiter von VHS C betont, dass die gesellschaftliche Relevanz mitunter ausschlaggebend dafür sein kann, dass ein Angebot durchgeführt wird, auch wenn die Realisierung des Angebots mit einem hohen Aufwand verbunden ist: „[...] Sachen, wo wir sagen die sind gesellschaftspolitisch oder aus welchen Gründen auch immer, so wichtig, dass sie, Anführungszeichen, koste es, was es wolle, stattfinden müssen.“ (T. 8, VHS C, Abs. 126)

Weiterhin stellt sich anhand der Interviews heraus, dass Konkurrenz ein hemmender Faktor bei der bedarfsorientierten Programmplanung sein kann, wie der Leiter von VHS C herausstellt:

„[...] selbst da, wo Sie sagen, das ist ein gesellschaftliches Thema, auch Thema Nachhaltigkeit, dann müssten doch die Leute drauf anspringen. Aber da gibt es auch wieder so viele Faktoren. Es gibt noch weitere Anleiter, Bildungsanbieter vor Ort, die auch was machen. Oder in der Veranstaltungshalle macht mal Kulturreferat was, oder eine Buchhandlung. Das heißt, je größer die Stadt wird, umso größer ist natürlich auch die Konkurrenz.“ (T. 7, VHS C, Abs. 50)

Auch an anderen untersuchten Volkshochschulen verweisen die Befragten auf ähnliche Herausforderungen mit konkurrierenden Einrichtungen (T. 5, VHS B, Abs. 84; T. 11, VHS D, Abs. 14). Nicht zuletzt könne auch die Außenwahrnehmung auf Volkshochschulen die Aufnahme neuer Angebote behindern, wie ein Mitarbeiter an VHC herausstellt:

„Das wollte ich anbieten und dann meldet sich halt einfach niemand dazu an und ich nehme an, eigentlich würde es genug Leute geben, die da Interesse dran hätten, aber die kommen halt einfach nicht drauf, in der Volkshochschule danach zu suchen.“ (T. 9, VHS C, Abs. 44)

Auch der Leiter von VHS C betont „das Problem, dass die affinen Zielgruppen, [...] dass sie die nicht unbedingt bei Volkshochschulen suchen“ (T. 7, VHS C, Abs. 32). Leiterin von VHS D stellt ebenfalls Probleme heraus, wenn es darum geht eine jüngere Zielgruppe anzusprechen: „Also die jüngeren Menschen, sage ich, bis 30 sage ich mal, sind keine Volkshochschulleitende, sage ich mal, es sei denn, sie sind, in welcher Form auch immer, verpflichtet.“ (T. 11, VHS D, Abs. 274)

Angesichts dieser Herausforderungen, stellt sich nachfolgend die Frage, mit welchen Möglichkeiten Volkshochschulen diesen begegnen können. Die Studienergebnisse zeigen, dass gerade bei solchen Angeboten, für die erst eine Nachfrage geweckt werden muss, Marketing als ein wichtiges Mittel angesehen werden kann, diese Angebote nicht nur anzubieten, sondern auch mit erforderlichen Teilnehmendenzahlen zu realisieren (Hellriegel, 2022, S. 297). Folgender Transkriptausschnitt mit einer Mitarbeiterin an VHS A verweist beispielhaft auf die Relevanz von Marketing:

„wenn ich jetzt, also, jetzt mal eine ganz neue Idee entwickle, wo ich sag: Ey, wir müssen auf jeden Fall einen Kurs oder ein Angebot zum Thema XY anbieten und eigentlich haben wir da gerade gar nicht die Zielgruppe für, dann müssen wir halt auch gucken, dass wir die irgendwie doch erreichen. Und ich muss dann halt wirklich Marketing betreiben und genau diese Zielgruppe ansprechen.“ (T. 4, VHS A, Abs. 70)

Mit kreativen Formen der Kundenansprache und einer breiten Kommunikation über mehrere Kanäle können so neue Zielgruppen erschlossen werden und neue Themengebiete ausgelotet werden (ebd.). Beispielhaft nennt eine Mitarbeiterin von VHS A: „Also, wir haben uns auch schon aufs Winzerfest gestellt und haben dort über Fake News gesprochen.“ (T. 4, VHS A, Abs. 68). Auch eine Aussage des Leiters von VHS C verweist in eine ähnliche Richtung, wenn er sagt:

„Das heißt, für so Angebote müssen Sie irgendwie intelligent die Werbetrommel rühren. Eine gute Pressearbeit machen, damit, also, das sind alles keine Selbstläufer. Sie müssen immer wieder überlegen: Wie erreiche ich die Zielgruppen?“ (T. 7, VHS C, Stefan Wenk, S. 14)

Allerdings geht mit der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit auch ein entsprechender Ressourceneinsatz einher. So können nicht nur finanzielle, auch personelle, materielle oder auch zeitliche Ressourcen gebunden werden, die an anderer Stelle fehlen. Dieser Ressourceneinsatz stellt manche Einrichtungen vor erhebliche Herausforderungen, zumal viele Angebote, die neu konzipiert wurden und einen Probecharakter haben nicht erst beim ersten Versuch die gewünschte Teilnehmendenzahl erreichen, sondern erst nach mehrmaligen Versuchen auf eine entsprechende Resonanz treffen (Hellriegel, 2022, S. 297).

Neben kreativen Formen des Marketings wird durch die Interviewpartner*innen auch auf den hohen Stellenwert von internen Netzwerken wie anderen Volkshochschulen, VHS-Arbeitskreisen, Landesverbänden oder dem Dachverband und externen Netzwerken wie Universitäten, Schulen, Kirchen, Unternehmen, Vereinen und Bibliotheken verwiesen. Nicht zuletzt sei auch die Rechtsform der VHS ein Faktor, der einen Einfluss haben kann. Gerade die Vereinsform könne neue Handlungsspielräume eröffnen, wie beispielsweise der Leiter von VHS C eröffnet:

„das ist enorm. Also, als eingetragener Verein, wie wir, haben Sie ganz andere Möglichkeiten. Sie können auch starre Gebührenordnungen aufheben, indem Sie sagen, in dem Bereich zahl ich jetzt das und dann beträgt die Gebühr halt XY, aber Sie haben viel mehr Freiheiten, oder ich kann sagen, ich investiere jetzt die nächsten Jahre enorm in Hybridtechnik und sonstige Geschichten. Da weiß ich von Kollegen, die haben schon Probleme, wenn sie wieder einen neuen Packen 500 Blatt Papier brauchen, dass sie das mitbekommen oder keinen neuen Toner. Also das ist, hat gewaltige Auswirkungen auf die, den Programmalltag und die Programmplanung, wie frei Sie agieren können.“ (T. 7, VHS C, Abs. 74)

6 Diskussion und Fazit

Anbieter der öffentlichen Erwachsenenbildung sind aufgrund ihres öffentlichen Bildungsauftrags wichtige Akteure, wenn es um die Befähigung der breiten Bevölkerung zur Teilhabe, zur Selbst- und Mitbestimmung in der Gesellschaft geht. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer vorausschauenden Planung und einer Antizipation der derzeitigen und bevorstehenden gesellschaftlichen Herausforderungen. Die bestehenden Bedürfnisse der Teilnehmenden zu erkennen und die vorhandene Nachfrage zu eruieren und in Programmangebote zu überführen ist ein zentraler Bereich des Programmplanungshandelns. Darüber hinaus gilt es auch gesellschaftliche Bedarfe zu erkennen und in solchen Fällen, in denen hierzu keine dezidierte Nachfrage besteht, diese zu wecken.

Die dargestellten Untersuchungsbefunde verweisen am Beispiel der Volkshochschulen darauf, dass das Programmplanungshandeln von einer Vielzahl von Einflussfaktoren bestimmt wird. Neben gesellschaftlichen Bildungsbedarfen wirken vielfältige Faktoren auf das Planungshandeln ein. Vor dem Hintergrund dieser Fülle an Einflussgrößen, stehen Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, das Verhältnis zwischen Reaktion (auf bestehende Nachfrage) und Impuls (nach relevanten gesellschaftlichen Themen) immer wieder neu auszutarieren. Um der impulsgebenden Funktion Rechnung zu tragen, können insbesondere Pro-beangebote als ein wichtiges Mittel angesehen werden. Um auf diese Angebote aufmerksam zu machen und Teilnehmende für Angebote zu finden, für die eine Nachfrage erst geweckt werden muss, ist Marketing unerlässlich. Allerdings geht sowohl mit der Konzeption und Bereitstellung der Angebote als auch mit den einhergehenden Marketingmechanismen ein entsprechender Ressourceneinsatz einher, der nicht nur finanzielle, sondern auch zeitliche, materielle und personelle Mittel binden kann.

Zwar mag es richtig erscheinen, dass „ob und in welcher Weise gesellschaftliche Entwicklungen“ (Egetenmeyer/Kröner/Thees, 2021, S. 118) sich in der Programmplanung niederschlagen „abhängig von Entscheidungen und professionellen Handlungen in der Programmplanung“ (ebd.) ist, allerdings muss konstatiert werden, dass diese Entscheidungen je nach Ressourcen der jeweiligen Einrichtung unter deutlichen Sachzwängen zustande kommen können, worauf die Befunde der Fallstudie verweisen. Demensprechend wird eine „Autonomie des Planungshandelns“ (Robak et al., 2020, S. 277) mitunter stark behindert, insbesondere bei solchen Einrichtungen, die, sei es durch die Folgen der Pandemie oder durch sich länger abzeichnenden Problemlagen (Meisel, 2011, S. 62; Koscheck et al., 2022, S. 14), in Schieflage geraten sind. Wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht das Maß an Programmplanung ermöglichen, welches die Programmplanenden für grundsätzlich geboten halten, um dem gesellschaftlichen Bedarf angemessen Rechnung zu tragen, dann sind diese in Ihrer Planungsfreiheit aufgrund der Sachzwänge eingeschränkt. Marktorientierte Überlegungen

können dann oftmals nicht gewollt, aber notwendigerweise das Planungshandeln dominieren, um das Fortbestehen der Einrichtungen zu sichern (Hellriegel/Rohs, 2023, S. 11).

Die Volkshochschulandschaft in Deutschland ist sehr heterogen. Einige haben bessere Voraussetzungen als andere, sei es im Hinblick auf deren Netzwerke, deren finanzielle Freiheiten, durch die Rechtsform oder aus anderen Gründen. Andere wiederum haben nicht die nötigen Voraussetzungen den erforderlichen Ressourceneinsatz aus eigener Kraft zu stemmen (Hellriegel, 2022, S. 289f.). Es wäre verkürzt, aus den untersuchten Einzelfällen zu folgern, dass Volkshochschulen im Allgemeinen vor diesen Problemen stehen, es zeigt jedoch, dass es durchaus Einrichtungen gibt, die zwar eine Relevanz erkennen für Angebote, die zur Bedarfsweckung beitragen, diese jedoch aufgrund ihrer beschränkten Mittel nur in unzureichendem Umfang realisieren können.

Die vorgestellte Untersuchung (ebd.), anhand der sich Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln genauer bestimmen lassen, liefert für die vorliegende Fragestellung mehrere Indizien, allerdings muss konstatiert werden, dass der Fokus der Fallstudie nicht explizit auf gesellschaftlichen Bildungsbedarfen lag, zudem beruht die Studie auf einem eng umrissenen Sample (ebd., S. 201f.), was die Aussagekraft der Ergebnisse limitiert. Die um die Aussagekraft der Ergebnisse noch weiter zu erhöhen, sind weitere Forschungsarbeiten notwendig. Dementsprechend zeichnet sich ein Bedarf ab, genauer zu untersuchen, wie gut es der breiten Masse an Einrichtungen zur öffentlichen Erwachsenenbildung gelingt, gesellschaftlich relevante Themen in Programme zu überführen, wie gut sie dies aus eigener Kraft bewerkstelligen und welchen Unterstützungsbedarf diese haben und haben werden. Wie sich die Ressourcen und Handlungsspielräume der Einrichtungen auf lange Sicht entwickeln werden, lässt sich nur schwer abschätzen, es zeichnet sich jedoch eine Notwendigkeit für eine intensivere zielgerichtete öffentliche Zuwendung ab. Denn letztendlich dürfe nicht „dem Spiel der Marktkräfte überlassen werden, wer sich zukünftig wie und über was weiterbilden kann.“ (Rohs, 2020, S. 39)

Quellenverzeichnis

- Arnold, R. (2011). Der Lehr-/Lernprozess. In: Fuhr, T.; Gonon, P. & Hof, C. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 429–448.
- Buddeberg, K.; Dutz, G.; Heilmann, L. & Stammer, C. (2021). Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen von Datenkapitalismus. In: Bernhard-Skala, C.; Bolten-Bühler, R.; Koller, J.; Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld: wbv, S. 55–70.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Egetenmeyer, R.; Kröner, S. & Thees, A. (2021). Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* 44, S. 115–132.
- Egetenmeyer, R.; Reinhard, L.; Treusch, N. & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 3/2020, S. 24–33.
- Echarti, N.; Koscheck, S.; Martin, A. & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Bonn: Barbara Budrich.
- Fuhr, T. (2013). Kritik eines Modells. Erwachsene als freie Lerner. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Heft 4/2013, S. 29–32.
- Gieseke, W. (2022). Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive. *Education Permanente (EP)* 1/2022, S. 20–30.

- Gieseke, W. (2019a). Programm und Angebot. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, S. 18–27.
- Gieseke, W. (2019b). Bedarf und Bedürfnis. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, S. 28–37.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 189–211.
- Gieseke, W. & Gorecki C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschr  nkung*. Recklinghausen: Bitter, S. 59–114.
- Gieseke, W. & Hippel, A. v. (2019). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, S. 38–51.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2022). Programmplanung unter einer entgrenzten Ökonomisierung von Weiterbildung. In Fleige, M; Gieseke, W.; Hippel, A. v. & Stimm, M. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Berlin: Peter Lang, S. 263–272.
- Gieseke, W.; Stimm, M. & Schmidt, C. (2022). Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung. In Fleige, M; Gieseke, W.; Hippel, A. v. & Stimm, M. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Berlin: Peter Lang, S. 237–255.
- Haberzeth, E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* 45, S. 347–368.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung—Zur Einführung in den Band. In Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: Hep, S. 9–20.
- Hellriegel, J. (2022): *Bildungsauftrag Medienkompetenz. Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971770>
- Hellriegel, J., & Rohs, M. (2023). Medienkompetenzförderung als Auftrag der öffentlichen Erwachsenenbildung: Zwischen funktionaler Anpassung und kritischer Reflexion. *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 23, S. 1–15. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/08>.
- Hinz, J.; Hopen, A.; Käpplinger, B.; Koitz, K. & Rau, T. (2014). *Praxisleitfaden Weiterbildungscontrolling*. Berlin: RKW Berlin.
- Hippel, A. V. (2022). Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung. In Fleige, M; Gieseke, W.; Hippel, A. v. & Stimm, M. (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Berlin: Peter Lang, S. 74–81.
- Hippel, A. v. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* 40, S. 199–209.
- Hippel, A. v. (2013). Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und „An eignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger, B.; Robak, S. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–143.
- Hippel, A. v. (2007). Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. *Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland*. Band 14.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv, S. 64–75.
- Koscheck, S.; Christ, J.; Ohly, H. & Martin, A. (2022). *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bonn: Barbara Budrich.

- Meisel, K. (2011). Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 1/2011, S. 61–68.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 2/1977, S. 340–363.
- Robak, S.; Fleige, M.; Kühn, C.; Freide, S. & Preuß, J. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, O.; Iller, C.; Schüßler, I.; Felden, H. von & Lerch, S. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 273–283.
- Rohs, M. (2020). Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(2), S. 36–39.
- Rossmann, E. D. (2018). Die Volkshochschulen und ihre Verbände – eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule*, 71, 2/2018, S. 137–151.
- Zeuner, C. (2022). Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen. *Education Permanente (EP)* 1/2022, S. 8–19.