

GRUNDLAGEN & THEORIE

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

BILDUNGSFORSCHUNG FÜR PRAKTIKER IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Die Online-Vortragsreihe
des Weiterbildung Hessen e.V.



Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

EB 
LBL 

**BILDUNGSFORSCHUNG
FÜR PRAKTIKER IN
DER ERWACHSENENBILDUNG**

Die Online-Vortragsreihe
des Weiterbildung Hessen e.V.



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung – Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004185
ISBN 978-3-7639-4848-2

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Forschung und Praxis:

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens

Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis
Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624
ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotlüschen/Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens
Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626
ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie
Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627
ISBN 978-3-7639-3335-8

Band 13

Roland Holten/Dieter Nittel (Hg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung

Einsatzchancen und Erfahrungen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001628
ISBN 978-3-7639-3342-6

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629
ISBN 978-3-7639-3344-0

Band 16

Christel Lenk

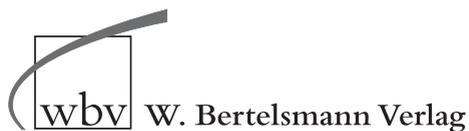
Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

**BILDUNGSFORSCHUNG
FÜR PRAKTIKER IN
DER ERWACHSENENBILDUNG**

Die Online-Vortragsreihe
des Weiterbildung Hessen e.V.



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4910-6 (Print) **Best.-Nr. 6004200**

ISBN 978-3-7639-4911-3 (E-Book) **Best.-Nr. 6004200w**

DOI: 10.3278/6004200w

© 2011, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei Verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Inhalt

| | |
|---|----|
| Geleitwort | 7 |
| Das Projekt „Häng Dich rein!“, Die Förderung der Professionalisierung in der Weiterbildung durch E-Learningangebote <i>Dieter Nittel</i> | 9 |
| Netzwerke – Managementkonzept ein Mythos? Grundlegende theoretische Überlegungen und Gestaltungsvorschläge <i>Ralf Wetzel</i> | 15 |
| Neue Wege des Lehrens und Lernens <i>Rolf Arnold</i> | 29 |
| Professionelle Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Anlässe, Anbieter und Herausforderungen <i>Christiane Schiersmann</i> | 41 |
| Bildungscontrolling: Wirtschaftsphantom in einer Seifenoper? <i>Joachim P. Hasebrook</i> | 53 |
| Zielgruppenorientierung und Marketing in der Weiterbildung <i>Rudolf Tippelt</i> | 67 |
| Abschlussdiskussion: „Häng Dich rein!“ (17.03.2010) | 83 |
| Autoren | 99 |
| Weitere Inhalte im Netz: www.wbv.de/info/haeng-dich-rein.html Dort finden Sie alle Originalbeiträge als Podcast (mp3) zum Download und als Videostream (über youtube). | |

Geleitwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

Beschäftigte im Bildungsbereich investieren viel Zeit und Engagement in die eigene praxisbezogene, fachliche und pädagogische Weiterbildung. Dabei ist es ihnen wichtig, innovative Anregungen für den Alltag zu erhalten.

Für die Lektüre umfangreicher wissenschaftlicher Spezialwerke verbleibt im Alltagsgeschäft meist nur wenig Raum. Es fehlt den in der Berufspraxis stehenden die Zeit, an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen.

Was also tun, um dennoch die Erkenntnisse der Wissenschaft nutzen und so die Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich weiter verbessern zu können?

Mit der Veranstaltungsreihe „Häng Dich rein!“ hat Weiterbildung Hessen e. V. hier eine Lücke geschlossen. Zwischen Oktober 2009 und März 2010 hat der Verein in Kooperation mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main fünf Vorträge renommierter Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung sowie eine Podiumsdiskussion aufgezeichnet und live für Beschäftigte in seinen Mitgliedereinrichtungen übertragen. Die Beschäftigten hatten so die Möglichkeit, Weiterbildungsveranstaltungen auf universitärem Niveau an jedem beliebigen Ort mit Internetanschluss live zu verfolgen und sich in einem Kommunikationsforum sowohl untereinander als auch mit den Vortragenden auszutauschen. Die Aufzeichnungen der Vorträge stehen heute online auf der Homepage des Vereins (www.weiterbildunghessen.de) öffentlich zur Verfügung. In Ergänzung dazu bietet nun das vorliegende Buch als „klassisches Bildungsmedium“ allen Interessierten die Möglichkeit, sich in knapper, verständlicher und zugleich fundierter Weise von führenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Faches in wichtige Themen der aktuellen Bildungsforschung einführen zu lassen.

Damit verfolgt Weiterbildung Hessen e. V. als größte Branchenvereinigung von Bildungseinrichtungen im Bundesland Hessen das Ziel, Qualität, Transparenz und den Verbraucherschutz sowie die Innovation im Bildungsbereich zu fördern.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle Herrn Professor Dr. Dieter Nittel vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und seinen Studierenden, ohne deren Anregungen und Engagement weder die On-

line-Vorträge noch dieses Buch entstanden wären. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir zahlreiche neue Impulse bei der Lektüre.

Weiterbildung Hessen e. V.

Ass. Claus Kapelke

Vorstandsvorsitzender

Barbara Ulreich

Geschäftsführerin

Das Projekt „Häng Dich rein!“: Die Förderung der Professionalisierung in der Weiterbildung durch E-Learningangebote

DIETER NITTEL

I.

Ein ehemaliger Kollege, der heute als Direktor einer Volkshochschule tätig ist, hat die wechselvollen Themenkonjunkturen in der Weiterbildung einmal recht drastisch, aber dennoch – wie ich finde – sehr pointiert umschrieben. Sinngemäß lauteten seine Worte: „Alle paar Jahre wird eine neue Sau durchs Dorf getrieben, mal sind es die Schlüsselqualifikationen, die neue Lernkultur, anschließend die Kompetenzbiographie, und plötzlich ist dann das interkulturelle Lernen wieder dran – bei all diesen Aspekten frage ich mich, findet eigentlich noch eine Vorwärtsbewegung in der Wissenschaft statt, oder bewegen wir uns im Kreis? Anstatt immer neue Sachen zu beforschen, sollte sich die Wissenschaft viel mehr Gedanken machen, wie sie ihre Ergebnisse an den Mann (und an die Frau, D.N.) bekommt.“

Natürlich kann man die Dynamik der Themenwechsel auch ein wenig differenzierter sehen, ohne auf Vergleiche mit dem Tierreich zurückgreifen zu müssen. Aber jede Übertreibung enthält ja schließlich auch ein Körnchen Wahrheit! Der eben sinngemäß zitierte Kollege hat sicherlich in seiner Auffassung recht, dass bestimmte Debatten schlicht nicht ausdiskutiert worden sind und quasi in einer Zone des markierten Nichts versanden.

Welche Auseinandersetzungen und Diskussionen zeichnen sich im gegenwärtigen Weiterbildungsdiskurs ab? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier exemplarisch die folgenden Themen genannt: die Gestaltung des europäischen Bildungsraums und die damit korrespondierende Rolle der Weiterbildung; die Frage nach effektiven Formen der Kooperation und der Vernetzung; die Umsetzung des lebenslangen Lernens im Hinblick auf eine verbesserte Gestaltung von Übergängen; die Frage nach den weiterbildungspolitischen und berufspolitischen Konsequenzen des demographischen Wandels; die Suche nach einer zielgerichteten und wirkungsvollen Alphabeti-

sierungsarbeit; die Umstellung einer rein kollektiv orientierten pädagogischen Fallarbeit in Richtung individualisierter Interventionsformen.

II.

Als wir vor circa vier Jahren in einem kooperativen Setting, nämlich unter Beteiligung der Geschäftsführerin von Weiterbildung Hessen, Frau Ulreich, mehreren Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Frankfurter Goethe-Universität und in Anwesenheit des Autors, erste Überlegungen zu einem denkbaren Projekt zwischen Goethe-Universität und dem Verein anstellten, war den Beteiligten stillschweigend eines klar: Wir sind nicht an einem nur tagespolitisch verwertbaren, sondern nachhaltigen Thema interessiert. Ein nach dem Prinzip eines Strohfuebers modelliertes Projekt wollten alle vermeiden. Nach einer längeren Klärungsphase richtete sich der Blick der Entwicklungsgruppe auf die Kombination von zwei ganz unterschiedlichen Sachgebieten. Einerseits sollte unser Projekt einen Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildung leisten, und andererseits wollten wir Anschluss an das über die Grenzen der Pädagogik außerordentlich intensiv diskutierte Thema E-Learning herstellen. Da die Qualität eines Vorhabens maßgeblich von einer möglichst intelligenten Verschränkung von Form, Inhalt und Ziel abhängt, haben wir lange an den Wechselbezügen zwischen den drei Ebenen gefeilt. Hier das Ergebnis:

Das Ziel

„Häng Dich rein!“ will einen bescheidenen und nachweisbaren Beitrag zur Professionalisierung der hessischen Erwachsenenbildung leisten. Unter Professionalisierung verstehen wir gewöhnlich das Ineinandergreifen mehrerer Prozessebenen (Nittel 2011). Neben dem Vorgang der Verrechtlichung kommen dabei noch drei weitere Prozessebenen zur Geltung: Während sich die Verwissenschaftlichung auf die Steigerung der Reflexivität bezieht, die institutionelle Expansion mit der Erweiterung des Angebotsspektrums einhergeht, zielt die Akademisierung auf die Ausdehnung der Studienangebote im erziehungswissenschaftlichen Hauptfach. Der primäre Anknüpfungspunkt beim Projekt „Häng Dich rein!“ ist die Ebene der Verwissenschaftlichung. Der Goethe-Universität ging es im Verbund mit dem Verein Weiterbildung Hessen um nicht mehr und nicht weniger als um eine gefällige und gut verpackte Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis. Die schlechte Diversifikation von wissenschaftlichem Wissen ist zugleich das größte und das am seltensten diskutierte Problem im Theorie-Praxis-Verhältnis der Weiterbildung.

Ich verrate bei alledem kein Geheimnis, dass die Berufskultur der Weiterbildung keine große Affinität zum wissenschaftlichen Sachbuch hat. Fachzeitschriften bleiben in den Regalen liegen, und stark wissenschaftsorientierte Fortbildungsangebote, sofern diese überhaupt existieren, verzeichnen auch keinen stürmischen Andrang. Gleichwohl bieten die Verlage geradezu ein Überangebot an wissenschaftlicher Literatur an. Dieser Umstand dürfte mehr mit der Logik des Wissenschaftssystems – und dem hier vorherrschenden Zugzwang „publish or vanish“ – zusammenhängen als mit einer irgendwie gearteten Nachfrage. Die Weiterbildung sieht sich einerseits einer immer

größeren Flut an wissenschaftlichen Befunden ausgesetzt, was angesichts der immer komplexeren Praxis auch begrüßenswert ist und auch auf einen objektiven Bedarf an wissenschaftlicher Rezeption hinzudeuten scheint. Andererseits ist die Weiterbildung mit der Tendenz konfrontiert, dass die Praktiker aufgrund des enormen Handlungsdrucks und Entscheidungszwangs im Berufsalltag kaum noch Zeit und Muße aufbringen können, um sich das verfügbare wissenschaftliche Wissen in einer angemessenen Form anzueignen. Wie soll vor dem Hintergrund dieser Konstellation eine Steigerung der Professionalität als Signum für die Einheit von akademischem Wissen und beruflichem Können auf den Weg gebracht werden? Spätestens an dieser Stelle kommt die Form ins Spiel.

Die Form

Wir können uns in der Wissenschaft nicht damit begnügen, die Diskrepanz zwischen frei verfügbaren Forschungsergebnissen auf dem Zeitschriften-/Büchermarkt und deren potentieller Nutzung verbal zu beklagen und ansonsten die Hände im Schoß liegenzulassen. Auch erscheint es müßig, neue Aufbaustudiengänge oder Fortbildungsangebote im Bereich Erwachsenenbildung zu erfinden und Mechanismen zu kreieren, um diese für das Personal verpflichtend zu gestalten, wenn nicht gleichzeitig dafür gesorgt wird, dass entsprechende berufliche (Aufstiegs-)Positionen geschaffen werden. Die aktuellen Problemlagen erzwingen beherzte und zugleich umsichtige Reaktionen, ein Handeln, das auch kurzfristige Effekte ins Auge fasst. Hier bietet sich die Nutzung technikunterstützter Formen der Kommunikation an! Was spricht dagegen, häufiger und zugleich kreativer als bisher auf das Internet als Medium zur Optimierung von Professionalität und Qualität in der Weiterbildung zurückzugreifen?

Bei der konzeptionellen Umsetzung von „Häng Dich rein!“ spielte der eben angedeutete Aspekt eine entscheidende Rolle. Eigentlich schwebte bei der Feinjustierung des Projektes klammheimlich die Hoffnung mit, die positiven Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Public Viewing bei der letzten Fußballweltmeisterschaft partiell in die Weiterbildung hineinzutragen. Das erklärt, warum wir in der Realisierungsphase einen so großen Wert auf den Live-Charakter bei der Erstausstrahlung gelegt haben, warum es für uns so wichtig war, dass alle Mitgliedseinrichtungen über die jeweiligen Live-Events informiert waren.

Die Inhalte

Auf den ersten Blick wirken die einzelnen Vortragsthemen sehr unterschiedlich. In der Tat ist ein sachlogischer Zusammenhang zwischen den jeweiligen Vorträgen erst beim zweiten Hinsehen zu identifizieren. Die Festlegung der Inhalte und die Auswahl der Referenten sind primär dem Interesse des Vereins und einigen befragten Mitgliedseinrichtungen geschuldet. Darin liegt ein gewisser Charme, da der Auswahl- und Entscheidungsprozess den Charakter eines konstruktiven Brainstormings annahm und die Vereinsleitung in relativ kurzer Zeit das fachliche Interesse bei den Mitgliedseinrichtungen inhaltlich spezifizieren und antizipieren musste.

Rufen wir uns die einzelnen Vorträge noch einmal in Erinnerung: Der vom Kollegen Prof. Dr. Tippelt präsentierte Vortrag behandelt das wohl wichtigste Instrument in der Weiterbildung, um zielgerichtet adressatenorientierte Ansprache- und Werbemaßnahmen durchzuführen, nämlich das Zielgruppenmarketing. Wenn Prof. Dr. Hasebrook die zahlreichen Facetten des Bildungscontrollings in seinem Beitrag ausbreitet, stellt er ein weiteres strategisch wichtiges Managementinstrument in modernen Weiterbildungsorganisationen dar. Der Vortrag von Prof. Dr. Schiersmann wechselt die Ebene, da hier nicht mehr die Sphäre der Organisation, sondern die der Professionalität, also die Ebene der unmittelbaren personengebundenen Dienstleistung angeschnitten wird. Obwohl der Titel von Prof. Dr. Arnolds Vortrag („Neue Wege des Lehrens und Lernens“) im ersten Moment den Eindruck erweckt, hier gehe es um die neue Lernkultur, zeichnet sich eine ganz andere Akzentsetzung ab. Unter Zuhilfenahme konstruktivistischer Ansätze versucht Arnold, unsere eingeschliffenen Haltungen gegenüber dem Lehren und Lernen einer Revision zu unterziehen. In dem letzten Vortrag schließlich problematisiert Ralf Wetzel das Netzwerk als neue Organisationsform. Unter dem Titel „Netzwerke – Managementkonzept ein Mythos?“ bewegt er sich ganz unmittelbar auf die Interessen und Belange des Vereins Weiterbildung Hessen zu. Vereine können sich heute schließlich als moderne und innovative Einrichtungen nur dann behaupten, wenn sie selbst Teile eines Netzwerkes sind und selbst solche schaffen. Den Schlusspunkt setzt die Diskussion zwischen Vertretern von dem Verein angehörenden Einrichtungen. Obwohl die Diskussion auf hohem Niveau stattfand, zeichnete sich doch eine gewisse Ungeübtheit in der kreativen Applikation höhersymbolischen Wissens auf situative und/oder fallspezifische Phänomenbereiche ab.

III.

Welche Ausblicke in die Zukunft sind erkennbar? Ist an eine Fortsetzung von „Häng Dich rein!“ gedacht? Obwohl die Resonanz bei den auf den Tag und die Stunde genau datierten Live-Vorträgen zunächst eher bescheiden war, kann sich die Beteiligung an dem Projekt auf mittlere und längere Sicht unter dem Strich sehen lassen. Über mehrere Monate hinweg haben viele Einzelpersonen aus den unterschiedlichsten Weiterbildungseinrichtungen auf die Vorträge zugegriffen, die auf der Internetseite des Vereins platziert sind. Zunächst war die Internetseite nur Vereinsmitgliedern, später dann Personen aus anderen Einrichtungen zugänglich. Für den Zeitraum von Oktober 2009 bis März 2010 konnten nur Vereinsmitglieder partizipieren. Doch das Erstau-nliche ist: Bereits hier haben circa 1200 Zugriffe stattgefunden. Diese Zahl ist dann in den nächsten Monaten aufgrund der Öffnung beträchtlich in die Höhe gegangen. Über den quantitativ messbaren Erfolg hinaus gibt es auch ein qualitatives Alleinstellungsmerkmal. Schließlich ist in keinem einzigen deutschen Bundesland ein ähnliches Vorhaben auf den Weg gebracht worden!

Der Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität würde es begrüßen, wenn die Vorträge möglichst lange auf der Website des Vereins erhalten bleiben und hier einsehbar wären. Mittelfristig planen wir in meinem Arbeitsbereich „Profession und Organisation“, die Vorträge gezielter und systematischer in die uni-

versitäre Lehre zu integrieren. So findet bereits im Wintersemester 2011/2012 eine Einführungsveranstaltung mit dem Titel „Jongleure der Wissensgesellschaft“ statt. In dieser Veranstaltung werden die Studierenden die Vorträge gemeinsam anschauen und unmittelbar danach diskutieren. Darüber hinaus soll aber auch eine reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten stattfinden. Die Studierenden sollen in ihren Hausarbeiten jene Aspekte vertiefend erörtern, die von den Vortragenden nur am Rande oder gar nicht behandelt wurden. Aus der hier skizzierte Verschränkung von universitärer Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung für die Weiterbildner hoffen wir auf lange Sicht Synergieeffekte im Hinblick auf die Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Praxis ziehen zu können.

Begrüßenswert wäre es, „Häng Dich rein!“ in den nächsten Jahren zu einem wirklichen Leuchtturmprojekt auszubauen, zu einer Einrichtung, die vielleicht sogar weit über das Land Hessen hinaus Strahlkraft entfalten könnte. Was spricht dagegen, „Häng Dich rein!“ als Prototyp zu begreifen, als eine Art Blaupause einer dann verstetigten internetbasierten Fortbildungsplattform, die in der Verfügung von Weiterbildung Hessen und in Kooperation mit der Goethe-Universität eine fruchtbare Partnerschaft zwischen Weiterbildungspraxis und der Wissenschaft verkörpern könnte? Die Grundidee ist ebenso einfach wie überzeugend. Anvisiert werden könnte, ein der hessischen Weiterbildung frei zugängliches Archiv in Gestalt von Einzelvorträgen zu etablieren, wobei diese Vorträge durch flankierendes Informationsmaterial und Literaturlisten ergänzt werden müssten. (Wir wollen ja nicht das Internet gegen das klassische Medium Buch ausspielen, sondern eher dazu beitragen, dass dieses wieder häufiger in die Hand genommen wird.) Der Nukleus dieses Archivs würde aus Vorträgen bestehen, die dann unter Beteiligung von Studierenden und dem Verein fortlaufend aktualisiert und erweitert werden müssten, um möglichst viele Aspekte, Dimensionen, zentrale Themen und Diskurse in der aktuellen Weiterbildung abzudecken.

Diese Vorträge könnten dann in größere Fortbildungsveranstaltungen mittels Beamer oder in Audioform eingebunden werden. Natürlich läge auch der Einsatz im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen vor Ort nahe. Auf diese Weise kann Fortbildung dezentralisiert werden. Ebenso gut könnten sie als Lehrmaterial eine wichtige Funktion in universitären Veranstaltungen spielen. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit „Häng Dich rein!“ wäre es allerdings ratsam, im Zuge des neuen Vorhabens dann vollständig auf aufgezeichnete Vorträge umzusteigen und nicht mehr live ausgestrahlte Vorträge zu nutzen. Damit zeichnet sich ein realistisches, keineswegs visionäres Vorhaben ab, das auf einer soliden Erfahrungsbasis beruhen würde. Dieses müsste von Anfang an mit einer angemessenen finanziellen, organisatorisch-logistischen und wissenschaftlichen Ausstattung versehen werden.

Will man mit Blick auf „Häng Dich rein!“ vermeiden, wieder einmal jenes der eingangs erwähnten rosafarbenen Tiere bestaunen zu müssen, das durchs Dorf gejagt wird, um dann wieder auf Nimmerwiedersehen zu verschwinden, müssen die Bedingungen so beschaffen sein, dass die Beteiligten zum Erfolg verdammt sind.

Literatur

Nittel, D.: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Hrsg. von W. Helsper/R. Tippelt, Thema: Professionalität in der Pädagogik, 2011 (im Druck)

Netzwerke – Managementkonzept ein Mythos? Grundlegende theoretische Überlegungen und Gestaltungsvorschläge

RALF WETZEL

1 Worum es geht

Es gibt nicht viele Zauberwörter, die sich über lange Zeit in den Hitlisten der modernen Managementliteratur, aber auch des aktuellen medialen Sprachgebrauchs derart festgebissen haben wie das Netzwerk. Und es gibt wenige derartiger Zauberwörter, die noch dazu so schillernd sind. Das Netzwerk ist offenbar allgegenwärtig, und es wird inzwischen janusköpfig eingeschätzt. Seit Langem kennt man einerseits die Bemühungen im wirtschaftlichen und regionalpolitischen Bereich zum Aufbau von Netzwerken durch Organisationen. Schaut man auf die Bilanz, so macht sich recht rasch Ernüchterung breit. Die euphorischen Visionen sind selten eingetroffen, man stolperte vielfach über mannigfaltige Managementprobleme. Gleichzeitig besitzen sie an ganz anderer Stelle und mit deutlich weniger öffentlicher Unterstützung (verstanden nach den Prämissen westlicher Regional- und Wirtschaftspolitik) durchschlagende Wirkung: im modernen Phänomen des Terrors. Hier trifft man nicht auf Management-, hier trifft man auf Kontrollprobleme. Der Versuch, Netzwerke über Organisationen (am Terrorbeispiel etwa in Form von Regierungen, Armeen, Polizei etc.) zu kontrollieren, macht ihre Unberechenbarkeit und ihre subtile Effizienz klar. Das verweist nach mehr als 25 Jahren management- und politikwissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Thema auf ein ernüchterndes Fazit. Offenkundig haben wir es mit einem asozial enorm wirksamen Phänomen zu tun, aber in der bewussten Nutzung hapert es gewaltig.

Man wird sich ihm nochmals neu nähern müssen und insbesondere den unternehmensnahen Netzwerkmanagementansätzen ein gutes Maß an Vorsicht und auch Nüchternheit entgegenbringen. Plattitüden und Modeerscheinungen gehören mittlerweile zum *daily business* der Managementwelt, die es dem Einzelnen recht schwer

machen, relevante Aspekte und Probleme zu erkennen und solide Instrumente auszuwählen [1]. Hier soll es stattdessen um eine vorsichtige Erkundung gehen: Zunächst soll ein Blick auf das Netzwerk (Abschnitt 2) geworfen werden, der sich nicht von der üblichen Emphase anstecken lässt und auch typische Probleme benennt (Abschnitt 3). Daran anschließend sollen einige angemessene Instrumente für die Handlungsunterstützung (Abschnitt 4) vorgestellt und schließlich ein knappes Fazit gezogen werden.

2 Ein genauerer Blick auf das Netzwerk

Netzwerke sind seit Jahrzehnten in aller Munde, ihre Vorteile werden beschworen, ihre Ausbreitung wird beobachtet und intensiv gefördert. Damit ist nicht nur staatliche Förderung gemeint, gerade auch Unternehmen orientieren sich um und organisieren sich flexibler, temporärer, ja „virtueller“. Man hofft dabei auf Kompetenzbündelung sowie Effizienz- und Flexibilitätssteigerung [2]. Aber womit hat man es eigentlich zu tun, wenn man über Netzwerke spricht? Üblicherweise versteht man dahinter einen irgendwie losen, mehr oder weniger dauerhaft angelegten Zusammenschluss mehrerer unterschiedlicher Partner, die ein gemeinsames Ziel verfolgen wollen. Diese Partner geben in der Kooperation meist nicht ihre Rechtsform auf, sondern bleiben selbstständige Akteure. Die Beziehungen zwischen den Partnern können dabei sehr instabil sein, es können leicht Partner ausscheiden und neue eintreten. Das bedeutet aber auch, dass gerade diese Beziehungen und Kontakte der Teilnehmer entscheidend werden für die Steuerung und Koordination des Ganzen. Koordinations- und Abstimmungsweisen sind grundsätzlich sehr störanfällig und nur befristet haltbar [3]. Genau darin liegen auch die prinzipiellen Schwierigkeiten von Netzwerken: Es gibt für die Teilnehmer nur schwache Sicherheiten hinsichtlich der tatsächlichen Zielerreichung, das Netzwerk ist stark personenabhängig, Rechte und Pflichten sind nur schwer ableitbar, geschweige denn sanktionierbar. So entstehen hochkomplexe Gebilde, die mit hoher Dynamik und Planungsunsicherheit ausgestattet sind. Weiche Faktoren, wie etwa Vertrauen oder informelle Machtbeziehungen, spielen eine zentrale Rolle und sind gleichzeitig nur schwer zentral zu steuern. Nicht zuletzt kommt man als Teilnehmer in durchaus vertrackte Situationen, wenn man etwa plötzlich mit Wettbewerbern am Tisch sitzt oder wenn individuelle Interessen denen des Netzwerks plötzlich gegenüberstehen [4]. Dem versuchte man bisher zumeist abzuwehren, indem man etwa in der folgenden Weise Ratschläge gab:

- Stellen Sie Vertrauen her!
- Definieren Sie klare Ziele!
- Bauen Sie ein Management mit klaren Verantwortlichkeiten und Sanktionsgewalt auf!

Meist übersah man dabei, dass man entweder nicht wirklich weiterhalf (was kann man dem Ratschlag des Vertrauensaufbaus mehr entnehmen, als man bereits wusste?), oder aber man zerstörte mehr, als man gewann. Man erweckte die Vorstellung, man

müsse nur dies oder jenes tun und das jeweilige Problem sei erledigt. Dies ist einer der Gründe, die wir für das Scheitern vieler Netzwerke heranziehen: Die Form der Problembewältigung war unterkomplex angelegt. Offensichtlich liegen die Probleme komplizierter und sind „haltbarer“ als erwartet; das Netzwerk entpuppt sich bei genauem Hinsehen als widerspenstiger und unzählbarer, als man es sich vor allem im wirtschaftlichen und auch im politisch-administrativen Bereich vorgestellt hat. Dahinter liegt für uns der zweite Grund der Schwierigkeiten mit dem Netzwerk: Man hat dessen eigene Qualität unterschätzt und ist zu rasch davon ausgegangen, dass man es wie jedes x-beliebige Problem behandeln könne. Man muss sich wohl von einer anderen Seite dem Netzwerk nähern, um seine Funktionsweise besser verstehen zu können. Wir wollen dies hier mit der begrifflichen Unterscheidung von Organisation, Kooperation und Netzwerk tun. Dies sind Begriffe, die auf den ersten Blick nicht sonderlich weit auseinanderzuliegen scheinen, die es aber, durchaus in sich haben. Fangen wir bei Bekanntem an. Unter einer *Organisation*, wie etwa einem Krankenhaus, der Kassenärztlichen Vereinigung oder der Bundesregierung, kann man sich problemlos etwas vorstellen. Organisationen zeichnen sich durch folgende Features aus:

- Sie haben eine Grenze, man weiß immer, wo innen und außen ist.
- Das wird genau ablesbar am Status von Mitarbeitern. Es ist bekannt, wer dazugehört und wer nicht, und das ist nachprüfbar.
- Alle relevanten Aspekte der Organisation können entschieden werden. Es existiert für alle möglichen Fälle eine Position, die kraft Bestimmung entscheidungsbe-rechtigt ist. Das wird vor allem über eine formale Hierarchie geregelt, das bekannte „Machtwort“ fällt hier hinein.

Diese Eigenschaften deuten darauf hin, dass Organisationen sehr selbstständige Systeme sind, die sich ihre Grenzen selbst definieren und alles, was sie zum weiteren Bestehen brauchen, selbst herstellen können. Sie verhalten sich zuweilen etwas eigenwillig und irrational, aber das gehört dazu. Wichtig ist hier, dass sie über eine Grenze verfügen [5].

Im Zuge von Kontakten zwischen Personen und/oder Organisationen entstehen nun *Kooperationen*, also teilnehmer- und organisationsübergreifende Beziehungen, die einige der eben genannten Eigenschaften teilen, manche nicht. Kooperationen, also beispielsweise vertraglich geschlossene Zusammenarbeitsmodelle im Gesundheits- oder auch im Weiterbildungsbereich, haben auch eine Grenze, man kann die Mitglieder klar über die Verträge identifizieren. Die Kommunikation und auch die Entscheidung jedoch sind nicht mehr so stabil und fest gefügt wie in der Hierarchie einer Organisation. Es ist zunächst einmal Verhandlungsbasis. Nun gibt es noch ganz andere Kooperationen, die komplett ohne Verträge auskommen, bei denen also selbst diese formale Entscheidungsgrundlage fehlt. Zunächst einmal kann man sagen, dass Kooperationen offensichtlich Systeme sind. Sie emanzipieren sich von den ursprünglichen Organisationen, von denen sie zumeist betrieben werden, bilden eigene Ziele und Kommunikationsweisen aus usw., haben aber selten formale Positionen. Aber sind sie deswegen auch schon *Netzwerke*, wie oftmals durch die gleichzeitige Benutzung der Begriffe angezeigt wird? Unserer Ansicht [6,7,8] nach sind sie das nicht. Denn

Netzwerke sind viel fluidier, amöbenhafter als Kooperationen. Bei Netzwerken weiß man nie, wer momentan gerade dazugehört und wer nicht, und formalisiert sind sie schon gar nicht. Und wenn man nicht weiß, wer dazugehört und wer nicht, dann ist das ein Zeichen dafür, dass die Grenze fehlt; Netzwerke sind keine Systeme. Sie funktionieren auf einer bloßen Kontakt- und Beziehungsebene. Der Kern des Netzwerkes besteht nun darin, dass es *die Voraussetzung für Kooperation* ist. Indem Personen, die über Netzwerkbeziehungen ansprechbar sind, *Kooperationshandlungen* aufnehmen, wird das Netzwerk sichtbar und wirksam. Das heißt im Umkehrschluss: Das Netzwerk ist so etwas wie ein *Potenzial zukünftiger Zusammenarbeit*, und es äußert sich erst, wenn Kooperationen entstehen. Anders formuliert: Das Netzwerk ist keine Kooperation, sondern Voraussetzung und Folge derselben. Kooperationen entstehen aus Netzwerkbeziehungen, und wenn Kooperationen beendet sind, gehen sie wieder auf Netzwerkebene „zurück“, sie wechseln aus einem Aktivitäts- in einen Potenzialzustand, aus dem später, erfahrungsgesättigter, neue Kooperationen entstehen können.

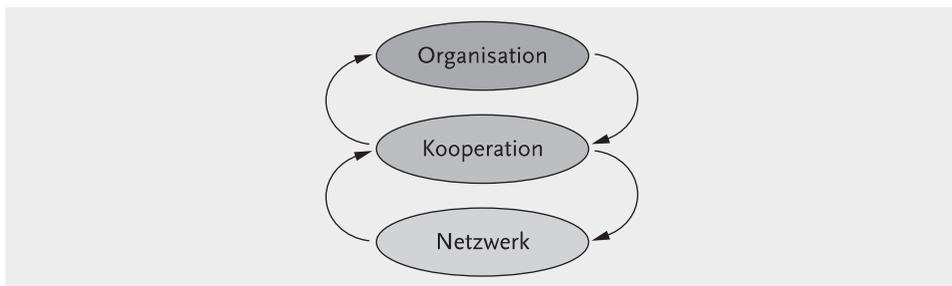


Abb. 1: Zusammenhang von Netzwerk, Kooperation und Organisation, nach [9]

3 Netzwerkprobleme

Die Bedingungen, wann aus Netzwerken Kooperationen entstehen, sind bislang nur grob analysiert. Fakt ist aber, dass mit dieser Konstellation bestimmte Probleme verbunden sind. Der Komplexität des Netzwerk-Kooperationsverhältnisses geschuldet lassen sich die Probleme, die oben bereits angesprochen wurden, nicht dauerhaft aus der Welt schaffen. Vertrauen als Problem etwa ist schlicht ein „Dauerbrenner“, und zwar auf Netzwerkebene und auf Kooperationsebene. Zudem sind Versuche der Problemlösung prinzipiell nicht nebenwirkungsfrei. Das geht so weit, dass man in Situationen kommt, in denen man nicht weiß, was wichtiger ist: den Vorteil der beabsichtigten Lösung zu erzielen oder die Nebenfolgen der Lösung zu vermeiden. Man kommt, anders gesprochen, regelmäßig in dilemmatische Konstellationen, in denen die Befolgung einer unreflektierten „One-best-practice-Lösung“ (s. o.) manchmal schlimmere Folgen hat als gar nichts zu tun. Aber wie sehen nun einige solcher Probleme aus [9]?

Tab. 1: Unterschiede von Organisation, Kooperation und Netzwerk

| Kriterium | Organisation | Kooperation | Netzwerk |
|------------------------------------|--|--|--|
| Koordinationsmechanismus | Uneingeschränkte Hierarchie | zeitlich begrenzte Projekte, ggf. mit wechselndem Zweck, unsicher | Zufällige, emergente Potenzialentstehung und unstrukturiert entstehende Potenzialerwartung |
| Führungsmittel | Vertrauen, Verständigung, Machtaushandlung IM RAHMEN von Autorität | Vertrauen, Verständigung, Machtaushandlung NEBEN Autorität | Kontaktanbahnung, -pflege, -bewertung |
| Ansprüche an Mitarbeitende | Vorgabe von Inhalten und Mitteln (wenig Autonomie) | Vorgabe von Ergebnissen (wachsende Autonomie bei MA hinsichtlich Abläufen, Inhalten,...) | - |
| Mikropolitische Bedingungen | abgrenzbare Fürstentümer, professionsbasiert | durch Effektivitätsdruck laufend wechselnde Koalitionen | Laufende Beobachtung von Kooperationen, Personen und Erwartungsverchiebungen |

a) Das Dilemma der Vertrauensbildung

Vertrauen ist wichtig, keine Frage. Vertrauen scheint das wesentliche Medium zu sein, über das sich Netzwerke koordinieren. Aber wonach bemisst man Vertrauenswürdigkeit, etwa bei der Auswahl von Partnern? Und wie unterscheidet man strategisches von authentischem vertrauenswürdigem Handeln bei anderen Partnern? Dies gilt natürlich auch für das eigene Verhalten: Wann und wie signalisiere ich Vertrauenswürdigkeit? Es bleibt einem interessierten Teilnehmer lediglich die Möglichkeit, *Vertrauenswürdigkeit zu signalisieren*, also etwa über die Preisgabe kritischer Informationen anzuzeigen, dass er bereit ist, in das Netzwerk „sozial“ zu investieren. Aber was, wenn seine Signale, besonders die sensiblen Informationen, anders genutzt werden, als er es beabsichtigte? Was, wenn ihm daraus Nachteile erwachsen? Es wird klar, dass die „Bereitstellung“ von bzw. die Investition in Vertrauen für den Einzelnen ein heikles Unterfangen ist. Das heißt: Signalisiert er Vertrauenswürdigkeit, läuft er in Missbrauchsrisiken ein und muss sich derartiges Verhalten ggf. auch noch als strategisches Verhalten anlasten lassen. Tut er nichts, so bleiben er und sein Potenzial, seine Investitionsbereitschaft unentdeckt. Was also sollte man tun? Aber dies ist nicht nur für den Einzelnen ein Problem, sondern auch für das Netzwerk. Agieren mehrere Teilnehmer in dieser zurückhaltenden Form, so ist fraglich, ob überhaupt noch Kooperationen aus dem Netzwerk heraus entstehen können. Das sind Fragen, die also zunächst auf der Ebene des Netzwerks relevant sind und von da aus in Kooperationen mit „hineingeschleppt“ werden. Die Signalisierung und „Prüfung“ von Vertrauen bleibt ein ständig heißes Eisen in Kooperationsbeziehungen, in denen unpersönliche Formalität fehlt.

b) Das Konvergenzdilemma

Damit ist ein Problem angesprochen, das mit der „Organisation“ von Kooperationen zu tun hat. Es geht einerseits darum, wie die Kooperationen aus Netzwerken entstehen bzw. gebildet werden. Nutzt man darauf spezialisierte Mittler oder „Netzwerkmakler“,

entstehen unter Umständen Zeitvorteile beim Kooperationsaufbau, allerdings greift man intensiv in Netzwerkbeziehungen ein und kann diese durchaus auch zerstören. Verzichtet man auf Makler, kann die Auswahl und Verhandlung sehr lange dauern und ist störungsanfälliger. Nutzt man sie nun oder nicht?

In etablierten Kooperationen lebt das Problem der Organisation insofern fort, als eine zunehmende Formalisierung der Kooperation zwar Koordinationsvereinfachungen erbringt, allerdings immer auch auf Kosten der Lebendigkeit und Innovativität der Kooperation geht. Es steht also die Entscheidung an, welche Form der Verhandlung bei der Kooperationsbildung man wählt und wie man anschließend das Verhältnis von Formalismus und Spontaneität bearbeitet. Organisiert man sich nun, oder nicht?

c) Das Subventionsdilemma

Geld ist regelmäßig ein gezielt ausgestreuter Anreiz zur Kooperationsbildung. Die potenziellen Partner sind regelmäßig nur schwer zur Investition in Aufwendungen zu motivieren, die zu Beginn von Kooperationen zwangsläufig zu Buche schlagen, da sie gerade dann hoch risikoreich sind. Fördermittel können hier die Beteiligungsbereitschaft deutlich erhöhen. Allerdings wirkt auch dies nicht ohne Nebenfolgen. Denn die Förderung ist selten langfristig gegeben und wirkt zu Beginn wie ein Vertrauensersatz. Insofern kann es dazu führen, dass die anfänglich „subventionierte Unverbindlichkeit“ sich verstetigt und in dem Moment, in dem das Geld nicht mehr zur Verfügung steht, die Kooperation buchstäblich zusammenbricht. Insofern ist es fraglich, ob nicht die komplette *Selbstfinanzierung* die Kooperationsbildung unmöglich macht oder im Grunde eine langfristige Beziehungsgrundlage überhaupt erst schafft.

Bei diesen Fragestellungen gibt es keine einzelne beste Entscheidung, und es existiert auch keine dauerhafte Lösung. Man schleppt die Entscheidungsprobleme ständig, also auch nach einer vermeintlichen Lösung weiter mit sich herum und muss in regelmäßigen Abständen neu entscheiden, was man tun kann oder besser unterlassen sollte.

4 Gestaltungsvorschläge

a) Zur Differenz von Netzwerk- und Kooperationsmanagement

Regelmäßig hat man bislang von Netzwerkmanagement geredet, das Kooperationsmanagement damit gemeint und das eigentliche Netzwerk, das „Dahinter“ unberücksichtigt gelassen. Bevor wir zu einzelnen Instrumenten kommen, die beides unterstützen können, ist erst einmal die Trennung dieser beiden Managementbereiche sinnvoll.

Netzwerkmanagement

Netzwerkmanagement hieße im hier dargelegten Verständnis die Steuerung von etwas Latentem, kaum Beobachtbarem. Das ist nur schwer zu leisten. Sie blitzen offensichtlich nur kurz auf, etwa gehäuft im Vorfeld einer „Kooperationserzeugung“, und sobald

eine Kooperation zustande kommt, treten sie wieder dahinter zurück, bleiben aber latent wirksam. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass nichts getan werden kann, um Netzwerke zu erhalten bzw. aufzubauen. Es geht hier vor allem darum, ein Adress- und Kontaktmanagement zu etablieren, um die Akquise und Pflege von Kontakten, die zukünftig Potenziale bereithalten können, und um die Potenzialprüfung von Netzwerkpartnern an sich. Das Potenzial liegt dabei gerade nicht nur in der Person des Adressaten, sondern vor allem in den *über ihn bzw. sie erreichbaren Kontakten*. Die Akquise und Pflege der Adressen, Kontakte und Potenziale kann man planen und auch steuern. Nicht steuern kann man die tatsächlich realisierten Anschlüsse, die zu einer Kooperation führen. Man kann Kooperationen vielleicht an sich „provizieren“, sie vorwegnehmen; sie am grünen Tisch entscheiden kann man nicht. Die Kooperationsentstehung ist ein hochgradig eigengesteuerter Prozess, der kaum von einzelnen Personen gezielt beeinflussbar ist, sondern von der Gesamtheit der Kontaktpflegetätigkeiten im Netzwerk abhängt.

Kooperationsmanagement

Etwas handfester geht es beim Kooperationsmanagement zu. Dort kristallisieren Systemstrukturen, Mitgliedschaften, Koordinationsprinzipien, und fast käme man auf den Gedanken, klassische Managementtechniken und -instrumente (etwa aus dem Personalmanagement oder der Organisationsgestaltung) einfach zu übertragen. Das funktioniert jedoch allein deshalb nicht, da Kooperationen sich von Organisationen maßgeblich unterscheiden und ein komplettes „Eigenleben“ führen. Moderne Kooperationen sind hochtemporalisierte Gebilde, die sich deutlich von der Stabilität klassischer Kooperationsmodelle, etwa von langfristigen, strategischen Allianzen, unterscheiden. Moderne Kooperationszusammenhänge lassen sich eher als „Expeditionen“, „Partys“ oder „Kommunen“ [10] charakterisieren, in denen die Verträge offener, der Wechsel von Teilnehmern leichter und die gemeinsame, verbindliche Zielausrichtung hinter ein wiederholtes „Definieren-im-Gehen“ zurücktritt. Für das Management der Kooperation bedeutet das, zwar unter Systembedingungen operieren zu können – jedoch grundsätzlich mit begrenzter Wirksamkeit, eingeschränkter Autorität, höherer Zieldivergenz und abnehmenden Zeithorizonten leben zu müssen.

b) Ein Blick in die Instrumentenkiste

Dies ist nun der Punkt, an dem man prüfen muss, ob die klassischen, vor allem in stabilen Organisationsumfeldern bewährten Instrumente noch helfen. Die veränderten Anforderungen, die das Netzwerk und die Kooperation mit sich bringen, stellen auch neue Anforderungen an Instrumente bzw. stellen Anforderungen, für die es bislang noch gar keine Instrumente gab.

Regelmäßig geht es um die instrumentelle Unterstützung folgender Aspekte:

- Pflege/Akquise aktueller potenzieller Partner, evtl. auch Partner, mit denen momentan keine aktiven Beziehungen bestehen (Netzwerkmanagement)
- Verbesserung der Transparenz hinsichtlich Potenzialen und Beiträgen der Partner (Netzwerk- und Kooperationsmanagement)

- Bewältigung von Macht- und Einflussasymmetrien, Informalität, Vertrauensproblemen unter Ermangelung formaler Hierarchien und bei externem Druck (Kooperationsmanagement)
- Organisation von Support bei Überforderung, Einbindung externer Beratung, Moderation (Kooperationsmanagement)

Hier erfolgt nun eine kleine Auswahl an neuen und modifizierten Instrumenten, die für derartige, unterschiedlich komplex gebaute Netzwerk- und Kooperationsprobleme entwickelt worden sind und dabei zwangsläufig auch selbst unterschiedlich komplex angelegt sind. In diesem Rahmen kann es lediglich um ein Anskizzieren gehen, für eine ausführlichere und erweiterte Instrumentenübersicht siehe die jeweiligen Literaturangaben bzw. nochmals [6]:

Das Konzept lateraler Führung [Kühl und Schnelle, 10]

Kooperationen sind Gefilde, in denen hierarchische Steuerungsmöglichkeiten begrenzt sind. Folglich steht hier die Frage, wie der Kooperationszusammenhang ebenso wie einzelne Personen geführt werden können, wenn keine formalen Weisungsbefugnisse bestehen. Das Konzept der lateralen Führung versucht über drei Steuerungsformen, nämlich über Verständigung, Macht und Vertrauen, diesen Mangel zumindest teilweise zu kompensieren. Über *Verständigung* sollen verfestigte Ansichten aufgebrochen und neue, gemeinsam akzeptierte Handlungsweisen entwickelt werden. Über die Steuerungsform der *Macht* sollen explizit Machtarenen geschaffen und durch die Veränderung von Machtspielen in der Kooperation auch strategische Veränderungen erreichbar werden. Mit dem Mechanismus des Vertrauens schließlich sollen wiederum Arenen verfügbar gemacht werden, in denen Vertrauen experimentell und langsam aufgebaut, stabilisiert und hin und wieder auch hinterfragt werden kann. Um etwa *Verständigung* in veränderter Form zu erreichen, kann man etwa mit inkompatiblen Axiomen arbeiten, man kann Verfremdungen herbeiführen oder die aus der systemischen Therapie bekannten paradoxen Interventionen nutzen. Im Kern geht es um eine sehr implizite Erzeugung von Diskrepanzerlebnissen, die über formalen Druck (selbst wenn er verfügbar wäre) nur schwierig zu schaffen sind. Ähnlich sublim lassen sich auch Machtverhältnisse beeinflussen, etwa indem gezielt Spielfelder für die Machtauseinandersetzung hergestellt werden, auf denen man sich dann „austoben“ kann, unter Umständen auch durch Hinzuziehung neuer Mitspieler oder der Einrichtung von „Tauschbörsen“. Es geht dann also gerade nicht um die Verhinderung von Auseinandersetzungen, sondern um ihre gerichtete und kontrollierte Gestaltung. Bei der Gestaltung von Vertrauensarenen schließlich steht die Austarierung von Vertrauensbeziehungen, die Bestimmung eines angemessenen Einsatzes und die Offenlegung existierender Zwänge im Vordergrund. Dabei laufen diese Prozesse grundsätzlich nicht getrennt voneinander ab, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Sie können sich also begünstigen, blockieren oder sich auch gegenseitig ersetzen.

Sleep-Mode-Management [Roehl und Rollwagen, 11]

Netzwerkmanagement ist auch und vor allem Kontaktpflegemanagement, wie bereits gesagt. Roehl und Rollwagen bezeichnen einen Modus, in dem das geschehen kann, als „Sleep-Mode-Management“. Hier geht es darum, wechselnde Interaktionsintensitäten bei der Netzwerkpflge zu berücksichtigen. Man ist mit Netzwerkpartnern in unterschiedlichem Maße intensiv verbunden. Wichtig wird insbesondere, Partner „in Ruhe“ nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, sondern Erinnerungsanker in regelmäßigen Abständen zu platzieren. Das verkürzt Wiederaufnahmeprozesse, beschleunigt Lerneffekte und erhält Basisnetzwerke. Dazu ist die Kommunikation von Updates, Ergebnissen aus anderen Kooperationen oder informalen Treffen geeignet.

COIN [Beelitz von Busse, 12]

Das Instrument COIN ist ein psychologisch orientiertes Instrument, mit dem man abschätzen kann, ob der Aufbau einer neuen Kooperation bzw. die Weiterführung einer bestehenden Kooperation sinnvoll ist. Dabei wird eine Selbst- und Fremdanalyse über mehrere Dimensionen bei den potenziellen Partnern durchgeführt. Relevante Dimensionen sind etwa: der Stellenwert der Zusammenarbeit, die einzelnen und gemeinsamen Ziele, eingebrachte und benötigte Ressourcen, die Verlässlichkeit, das Kooperationstempo, der gepflegte Arbeitsstil. Anhand dieser Dimensionen schätzen in einem ersten Schritt die potenziellen oder tatsächlichen Kooperationsteilnehmer jeweils ihre eigene Position sowie die Erwartung/Wahrnehmung der anderen Teilnehmer ein. Im Anschluss werden diese Informationen über alle Teilnehmer gesammelt und verglichen. Die Auswertung der Informationen geschieht entweder wieder in Einzelgesprächen oder aber in Workshopform mit allen Teilnehmern, wobei es zunächst um eine rein deskriptive Darstellung der Ergebnisse geht. Hier kommen dann regelmäßig Vertrauens- und Ressourcenprobleme auf den Tisch, unterschiedliche Zeitlogiken werden transparent, hin und wieder auch spezifische Abwägungskalküle. Im Anschluss werden die Ergebnisse bewertet und Schlussfolgerungen gezogen. Dies kann in Form der Definition gemeinsamer oder einzelner Entwicklungsziele für die Kooperation vorgenommen werden oder auch in Rückzugsentscheidungen enden. In jedem Falle kann über COIN eine grundsätzliche Transparenz über unterschiedliche Wahrnehmungen einzelner spezifischer Probleme erreicht werden. Diese Transparenz ist keineswegs selbstverständlich und zudem ein wichtiger Ausgangspunkt, überhaupt gemeinsam weitere Problemlösungsanstrengungen koordinieren zu können.

Ressourcenlandkarten [Lilie, 13]

Eine ähnliche Transparenzfunktion haben Ressourcenlandkarten. Hier geht es darum, für eine aktuelle oder geplante Kooperation anhand der Zerlegung der Aufgabenstellung in unterschiedliche Teilprozesse und jeweils benötigte Ressourcen zu klären, welcher der beteiligten (potenziellen) Partner bereits Ressourcen beisteuert, welche Ressourcen gut verteilt sind, welche ggf. mehrfach zur Verfügung stehen, welche man zusätzlich noch benötigt und entweder selbst entwickeln oder von außen zuführen muss.

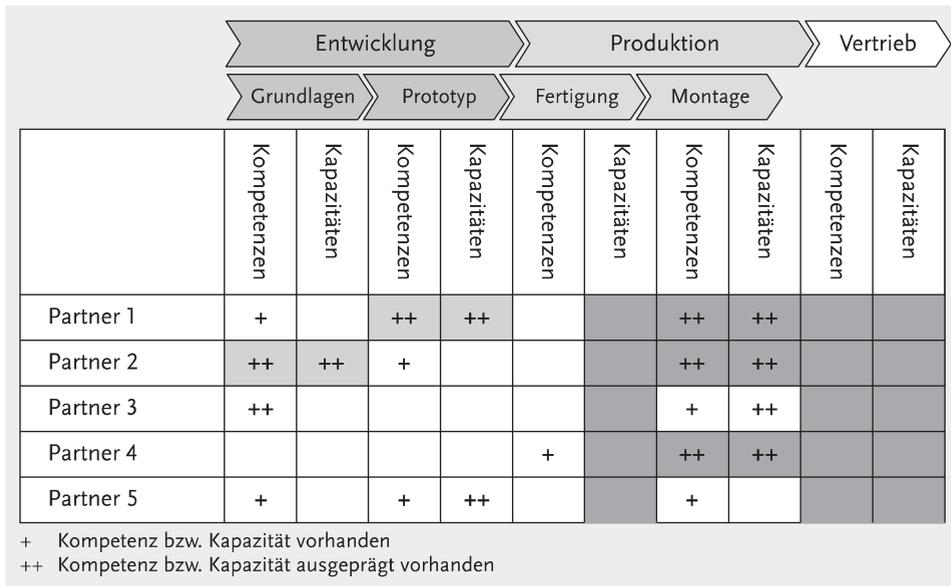


Abb. 2: Ressourcenlandkarten [aus 13, S. 312]

Auch darüber wird klarer, wer mit welchen Beiträgen beteiligt ist und auf welche Ziele man dies einsetzt. Die parallele Kartierung von Kooperationsnutzen und -aufwendungen bietet sich hier geradezu an.

Netzwerkmoderation [Wetzel, Aderhold und Baitsch 4, 14]

Abschließend ein Blick auf etwas, was nicht nur als Instrument erscheint, aber als solches durchaus instrumentell eingesetzt werden kann: die Netzwerkmoderation. Sobald Bestrebungen erkennbar sind, aus einem Netzwerkzusammenhang eine Kooperation zu gründen, entsteht quasi mit diesem Bestreben eine netzwerkspezifische Anforderung: die Moderation des Entstehungs- und Kooperationsprozesses. Diese Anforderung entsteht unabhängig davon, ob sie personal oder funktional besetzt wird. Sie entsteht und wird grundsätzlich auch in irgendeiner Form – durchaus auch unbewusst – wahrgenommen und ausgeführt. Es gibt immer jemand, der Verhandlungen ausgestaltet, Sitzungen einberuft, Protokolle anfertigt, Aufgaben verteilt usw. Nun geht eine bewusste, gezielte Nutzung der Moderationsfunktion über diese reine „Protokollfunktion“ weit hinaus. Gerade im Blick auf die oben angesprochenen Dilemmata hat eine gezielt eingerichtete Moderation hier die Rolle, eben zwischen den beiden „Hörnern“ des Dilemmas und den damit verbundenen Entscheidungsproblemen zu vermitteln. Sie kann etwa durch die Definition von kleinen Arbeitspaketen, sogenannten „Testballons“, helfen, Vertrauensbekundungen im überschaubaren und ungefährlichen Rahmen zu halten. Sie kann dafür sorgen, dass Machtasymmetrien zumindest ansatzweise überhaupt thematisierbar werden und zumindest temporär auch bearbeitet (nicht zwingend: ausgeglichen) werden können. Sie kann bei der Diagnose von Überforderungen und Unsicherhei-

ten helfen und entsprechenden fachlichen Input oder Unterstützung in der Beziehungsarbeit heranzutieren. Schließlich hat diese Form der Moderation eine wichtige Reflexionsfunktion, die darin besteht, gezielt gemachte Erfahrungen vor einem Problem- oder einem Zielhintergrund aufzuarbeiten und so produktiv werden zu lassen. Netzwerkmoderation muss dabei nicht zwingend von externen Moderatoren ausgeführt werden, sondern kann durchaus, wenn auch unter schwierigen Bedingungen, intern ausgeführt werden. Bei all dem geht die Verantwortung der Moderation über das klassische Neutralitätspostulat hinaus, die Moderation hat hier klar das Mandat der Kooperation, sie ist in diesem Sinne durchaus parteiisch.

5 Ausblick

Nun liegt doch wieder ein postuliert übertragungsfähiges Konzept, untersetzt mit mehreren Instrumenten, vor. Und dies, obwohl eingangs um Nüchternheit und Vorsicht im Umgang mit derartigen Dingen verlangt wurde. Ein Widerspruch? Nun, einen Widerspruch müssten wir einräumen, wenn sich das Konzept und die Instrumente auf einfache, rezeptartige Orientierung im „Je-desto-Modus“ bringen ließe. Genau davon sollte es jedoch Abstand erzeugen. Mit der Netzwerk-/Kooperationsdifferenz soll deutlich werden, um wie viel komplizierter zumindest einige Probleme im Netzwerk bzw. in der Kooperation gebaut sind und um wie viel sensibler Handlungsorientierungen mit dem Gegenstand umgehen müssen. Das muss keineswegs bedeuten, dass die Instrumente kompliziert zu sein haben; vielmehr geht es um Angemessenheit, und die kann durchaus auch einfach sein. Vieles hängt in jedem Falle von der Verwendung des Netzwerkverständnisses und der Instrumente ab. Man kann einen Hammer auch sehr gut als Briefbeschwerer oder Untersetzer verwenden, manch einer schreibt damit sogar Nachrichten. Ebenso kann es diesen Instrumenten ergehen; der Sinn des Einsatzes und dessen Begrenzungen ergeben sich im Gebrauch.

Wofür wir in jedem Falle plädieren ist, diesen Instrumenten, wie auch allen anderen instrumentellen Hilfen, zumindest hin und wieder eine gehörige Portion Skepsis entgegenzubringen. Man sollte sich regelmäßig fragen, ob die Probleme, für die diese Instrumente eine Lösung sein sollten, noch in der damals ausschlaggebenden Form vorhanden sind, ob man mit den Instrumenten folglich noch die intendierten Effekte erzielt oder ob nicht die Nebenfolgen des Instruments alles andere mittlerweile überwuchert haben. Man könnte sich einigen Ärger mit neuen Problemen und neuen Instrumenten ersparen.

Unabhängig davon bleibt, dass man zur Bewältigung von Netzwerk- und Kooperationsproblemen zwingend auf Instrumente angewiesen ist. Und es scheint, als ob grundsätzlich wenig Alternativen zu einer stärker auf Vernetzung angelegten Arbeitsweise, sei es im gesamten Gesundheitswesen, aber auch in der Wirtschaft, der Politik, der Weiterbildung oder der sozialen Arbeit, existieren. Wichtig ist, sich bei der Netzwerkarbeit der Probleme bewusst zu sein, in die man dabei zwangsläufig einsteuert,

und gelegentlich auch darüber nachzudenken, ob nicht noch andere, durchaus auch klassische Ordnungsprinzipien (wie die Organisation) zumindest hin und wieder auch Effizienzvorteile einbringen können. Eine durchschlagende Wirkung wie andernorts wird man mit diesen Heuristiken und Tools sicher nicht erzeugen. Aber ganz so durchschlagend sollen diese Netzwerke sicherlich auch nicht sein.

Literatur

- Kieser A:** Moden und Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft. (56), H.1 (1996), S. 21–39
- Reiss M:** Grenzen der grenzenlosen Unternehmung. Perspektiven der Implementierung von Netzwerkunternehmungen. In: Die Unternehmung H.3 (1996), S. 195–206
- Sydow J, Windeler A:** Management von Netzwerken. Gabler Verlag (1999)
- Siehe illustrativ die Fallstudien in Wetzel R, Aderhold J, Baitsch C, Keiser, S:** Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive. In Baitsch C, Müller B (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering: Hampp (2001), S. 7–124
- Luhmann N:** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp (1993)
- Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.):** Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005)
- Aderhold J, Wetzel R:** Kopierfehler beim Beobachten. Die ‚Organifizierung‘ des Netzwerks als Problem. In OrganisationsEntwicklung H.3 (2004), S. 22–29
- Aderhold J:** Form und Funktion von sozialen Netzwerken in Wirtschaft und Gesellschaft. VS Verlag (2004)
- Hier wird lediglich eine Auswahl vorgestellt, zu einem Komplettüberblick siehe Duschek S, Wetzel R, Aderhold J:** Probleme mit dem Netzwerk und Probleme mit dem Management. Ein neu justierter Blick auf relevante Dilemmata und auf Konsequenzen für die Steuerung. In: Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005), S. 143–164
- Kühl S, Schnelle W:** Das Konzept des lateralen Führens. In: Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005), S. 185–212
- Roehl H, Rollwagen H:** Organisationale Gestaltung als Gestaltung von Kooperation. In: Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005), S. 164–185.
- Beelitz von Busse N:** COIN – CoOperation Im Netzwerk. In: Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005), S. 263–276

Lilie O: Bewältigung von „typischen“ Netzwerkproblemen. In: Aderhold J, Meyer M, Wetzel R (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder. Gabler Verlag (2005), S. 303–20

Aderhold J, Wetzel R: Netzwerkmoderation. Grundprobleme und Gestaltungsvorschläge für ein handlungsfähiges Netzwerkmanagement. In: Zeitschrift Führung + Organisation, H.1 (2005), S.18–24

Neue Wege des Lehrens und Lernens

ROLF ARNOLD

Wenn die konstruktivistische Erwachsenenbildung davon spricht, Erwachsene seien lernfähig aber unbelehrbar (vgl. Arnold/Siebert 2003), dann bezieht sie sich auf die didaktische Ausprägung der unvermeidbaren biographischen Rahmung, innerhalb derer das als Selbstbewegung möglich ist, was möglich ist. Erwachsene lernen zwar in Lehr-Lern-Veranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biographisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar „belehren“, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. „eigensinnigen“ Mustern in Kognition und Emotion. Lernen ist deshalb stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichneteter Weg, der sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon bloß *dann* stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und sich aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint, oder eben (mit zu-meist guten eigenen Gründen) nicht aufgreifen und sich nicht aneignen.

Lernen ist Aneignung

Ein solcher „Blick auf das Geschehen“ des Erwachsenenlernens – das äußere, wie das innere – fokussiert den Prozess, in welchem Erwachsene ihre Kompetenzen entwickeln und ihre Selbstreflexivität stärken. Indem wir das Geschehen in dieser Weise beobachten, konstruieren wir die Erwachsenenbildung als ein systemisches Geschehen, welches seiner eigenen Logik folgt, und lösen uns mehr und mehr von Vermittlungsideologien sowie Lehr-Lern-Kurzschlüssen und Bildungsvorstellungen – Annahmen, die nur das in den Blick treten ließen, was solche erwachsenenpädagogischen Leitkonzepte vorsahen. Die Entschiedenheit, aber Unmöglichkeit linear-mechanistischer Fremdsteuerung (Motto: „Gelernt wird, was gelehrt wird!“) wird dabei zunehmend abgelöst durch systemisch-ganzheitliche Konzepte einer biographiebasierten und lebensweltintegrierten Selbststeuerung (Motto: „Kompetenzen entwickeln sich durch subjektive Aneignung in Erfahrungskontexten!“), in denen die Logik gesehen und aufgewertet wird, welche ohnehin „am Wirken“ ist, obgleich diese von den vorherrschenden erwachsenendidaktischen Konzepten übersehen oder zu überwinden versucht wird: *Dies ist die Logik der selbstgesteuerten Aneignung durch selbstreferentiell operierende, autopoietisch geschlossene kognitiv-emotionale Systemiken, deren Erfolge nicht „erzeugt“, sondern lediglich „ermöglicht“ werden können (vgl. Arnold/ Schüßler 2003; Arnold/Goméz Tutor 2007).*

Systemisches Handeln ist ein Handeln aus zwei Wurzeln heraus: Zum einen ist es das Wissen um die unspektakuläre Konstruktivität der eigenen Gewissheit – gemäß dem Motto: „Wir wissen nicht, was wir erkennen, aber wir können wissen, wie wir erkennen“ (Arnold/Siebert 2003, S. 129); zum anderen ist es die Fähigkeit, die funktionale Bedeutung gewachsener Weltansichten zu erkennen und zu würdigen. Wandel und Veränderungen können – und dies ist eine ursystemische Grundmaxime – allein in einem Prozess entstehen, der Notwendiges belässt, aber Mögliches stört, um Angebote eines neuen Denkens und Handelns in den Erfahrungsraum des Subjektes zu rücken. Solche Überlegungen sind in der Erwachsenenpädagogik vereinzelt aufgegriffen (vgl. Arnold/Siebert 2003), in ihrer Radikalität bezüglich der Unmöglichkeit von Intervention(en) aber noch nicht wirklich durchdekliniert worden. Fragt man nach den Konsequenzen, welche sich in einem thematischen, nicht therapeutischen Kontext aus dem systemischen Blick auf das Erwachsenenlernen ziehen lassen, so lassen sich – mehr hypothetisch als bereits empiriebasiert – folgende Perspektiven für die Begleitung und Beratung von Lehr-Lern-Prozessen Erwachsener nennen:

- Erwachsenenlernen ist zumeist ein Lernen in thematischen Kontexten. Die Systemik des Erwachsenenlernens tritt deshalb an den Rändern der Thematiken, d. h. in deren Einwurzelung in Sichtweisen, ihrer Infragestellungs-Dynamik bezüglich des „Erarbeiteten“ sowie in der – bevorzugten – „Art“ der Wissenskonstruktion sowie der Visualisierung von Zusammenhängen zutage. „Widerstand“ ist zumeist überhaupt nicht auf inhaltliche Ablehnung, sondern auf Zurückweisung der biographischen Zumutung von Neuorientierung und Kompetenzdezentrierung zurückzuführen.
- Erwachsenenlernen ist auch Identitäts- und Transformationslernen. Ein solches Lernen nutzt die Erfahrungsschiene, da Kompetenzen und Identitäten, die über Erfahrung „gewachsen“ sind, auch lediglich über Erfahrung erweitert, transformiert oder neu entwickelt werden können. Aus diesem Grund gewinnt in der neueren Erwachsenenbildung die Methode des Erwachsenenlernens eine grundlegende Bedeutung, was einem bereits nahelegen könnte, von einer Methodenorientierung der Erwachsenenbildung zu sprechen. „Methoden“ sind nämlich nicht ausschließlich „Wege zum Ziel“, sie sind vielmehr auch Erfahrungsräume, d. h. durch die Wahl der Methode legt der Erwachsenenpädagoge bzw. die Erwachsenenpädagogin zugleich fest, welchen Selbsterschließungs- und Aktivitätsanteil den Lernenden zugetraut, aber auch zugemutet wird. Indem sich die Inhalts-Vermittlungsaktivitäten mehr und mehr auch durch E-Learning und andere, das Selbstlernen prinzipiell ermöglichenden Maßnahmen „regeln“ lassen, erweitern sich die Spielräume für eine methodische Inszenierung der Erwachsenenbildung im Sinne eines Erfahrungs- und Selbststeuerungslebens.
- Schließlich verdeutlicht der Blick auf die Systemik des Erwachsenenlernens auch, dass Dozentinnen und Dozenten ihre Rolle sowie die inneren Anteile, die in dieser zum Ausdruck kommen, sehen und didaktisch reflektieren lernen müssen. Wer sich bevorzugt auf inhaltliche Expertise zurückzieht (völlig unberührt von der lernpsychologischen Einsicht, dass Inhalte sich nicht „vermitteln“ lassen), der

wird in seinem didaktischen Handeln vorrangig durch andere als professionelle Maßstäbe bestimmt. Man muss seinen pädagogischen Narzissmus („Ich nutze Kurse auch als Bühne für meine Identitätsinszenierung!“) zähmen lernen, um den Systemiken des Erwachsenenlernens methodisch wirklich den Raum gewähren zu können, den Erwachsene – nach allem, was wir wissen – für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung, welche immer auch auf Identitäts- und Transformationslernen aufruht, wirksam nutzen zu können.

„Intervention“ – etwas freier übersetzbar als „Kunst des Dazwischengehens“ – ist das grundlegende Merkmal jeder professionellen Tätigkeit. Als „professionell“ lassen sich Tätigkeiten bezeichnen, welche es mit der Gestaltung komplexer Aufgaben, die eine verbindliche und wirkungssichere Ablaufregelung in den allermeisten Fällen ausschließen, zu tun haben. Den Professionals wird deshalb eine relative Autonomie bei der Gestaltung dieser Aufgaben zugestanden, da ihr sachangemessenes Handeln in seiner Effektivität unmittelbar davon abhängig ist, dass sie ihr Handeln in der Situation selbstständig entscheiden und verantworten. Basis eines solchen Handelns ist eine komplexe Kompetenz, welche in wissenschaftlichen Ausbildungen und Phasen der Praxiserprobung und -bewährung aufgebaut und zertifiziert wird. Der Grad der Professionalität ist geradezu ablesbar an dem Ausmaß der diesen Fachkräften „zugestandenen“ Autonomie, weshalb alle Versuche, dieses Handeln zu standardisieren, der Professionalisierung entgegenwirken und das Kind mit dem Bade auszuschütten drohen.

Begleiten und Beraten sind wesentliche Interventionsebenen in der Erwachsenenbildung. Um auf diesen Ebenen wirksam handeln zu können, benötigen die Professionals Orientierungen, welche ihnen Erwachsenenpädagogik und die Erwachsenenbildungstheorie bereitzustellen versprechen, was sie auch – in Hülle und Fülle – tun. Eine der grundlegenden Orientierungen jedoch, welche die neuere erziehungswissenschaftliche Forschung nahe legt, ist die, dass pädagogisches Handeln, will es situationsangemessen sein, auf Rezepte und Rezeptologien nach Möglichkeit zu verzichten habe und dass es gerade dieser Verzicht sei, der seine Professionalität ausmache. Es kommt demgegenüber darauf an, nicht wider bessere Einsicht so weiterzumachen wie bisher – indem ich als Lehrender die Lage so deute, wie ich sie deute, und deshalb auch nur erkenne (und tue!), was ich dabei zu erkennen und zu tun gewohnt bin.

Die Aufgaben der Lernbegleitung

Ein *ermöglichungsdidaktisches Vorgehen* orientiert sich an den Lernenden und traut diesen grundsätzlich mehr zu, als wir gewohnt sind, diesen zuzutrauen. Die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Schüßler 2003) richtet die Skepsis der Reflexion somit in erster Linie auch gegen das, was uns Lehrenden so zu sein scheint, wie es uns scheint. An die Stelle der „Vermittlung“, die nicht im Sinne einer Übertragung möglich ist, obgleich wir davon reden, muss die Konstruktion durch die Lernenden treten, welche durch nichts – und schon gar nicht durch das „Behandeln“ durch den oder die Lehrenden – wirklich ersetzt werden kann. Diese Ausführungen rücken andere Formen eines didaktisch begründeten „Intervenierens“ in den Blick, denen die Praxis selbst

aber mit einem zählebigen Traditionalismus entgegensteht und dadurch eine Lernkultur am Leben erhält, deren Kompetenzbildungswirkungen eine erschreckend geringe Nachhaltigkeit aufweisen.

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns darüber hinaus auch zu einer Neubestimmung des lernenden Subjektes, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner „Ich-Kräfte“ (Brater u. a. 1990) nicht wirklich gelingen kann. Dies wird in der neueren didaktischen Forschung immer deutlicher. Sie hat herausgearbeitet, dass methodische Kompetenzen von dem bisherigen Selbstwirksamkeitserleben und soziale Kompetenzen von den früh eingespurten Formen des Umgangs grundlegend (vor-)geprägt sind. Ähnliches gilt für die emotionale Kompetenz, die zudem wieder mehr und mehr als das Erleben und das Lernen des Subjektes durchwirkende Größe in den Blick gerät. Dieses Subjekt ist zudem nicht „Individuum“, sondern zugleich Schnittstelle verschiedener diachroner (historischer) und synchroner (aktueller) Dynamiken. Es ist nicht nur der Möglichkeitsraum erreichbarer Bildungsreife, sondern auch der Symptomträger der Pathologien der Systeme, in welche es eingebettet war und ist. Diese werden von der Pädagogik und der Didaktik noch zu wenig in ihren das Verhalten und die Lernfähigkeit fördernden oder hemmenden Wirkungen berücksichtigt. Noch immer hängt das pädagogische Denken – in der Tradition des aufklärerischen Subjektivismus – dem Individualisierungsblick an, welcher den Einzelnen als lernendes System konzipiert, ohne ausreichend zu erkennen, dass dieses lernende System selbst als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen, angesehen und erkannt werden muss.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen wendet sich die neuere Pädagogik gegen die „Überschätzung der erzieherischen Einflussmöglichkeiten“ (ebd., S. 67) und plädiert u. a. für eine „Selbstlimitation“ (Lenzen 1996, S. 151 ff.). Dieses Plädoyer ist nun nicht so zu verstehen, dass die Selbstwerdung des Menschen bereits als sich realisierendes Programm in einer eigenen Logik vorgegeben ist, weshalb Erziehung überflüssig sei. Sie ist vielmehr notwendig, aber wirkungsunsicher. Die eigene Logik der kognitiv-emotionalen Systemik realisiert sich nämlich paradoxerweise offensichtlich nur in der Auseinandersetzung mit erzieherischen und sozialisatorischen Ansprüchen im Wechselspiel zwischen Anpassung und Widerstand. Dieter Lenzen, der Berliner Erziehungswissenschaftler und derzeitige Präsident der Freien Universität Berlin, plädiert angesichts dieser unhintergehbaren Notwendigkeit, aber Wirkungsunsicherheit erzieherischen Handelns für „Zulassen statt Machen“ und „Teilhaben statt Fremdgestalten“ (ebd., S. 156); er erteilt somit der Vorstellung einer Fremdsteuerung bzw. Fremdsteuerbarkeit eine deutliche Absage.

Konsequenzen für die Bildungspraxis

Welche Folgerungen ergeben sich aus solchen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen für das praktische Erziehungshandeln in Familie, Gesellschaft und Unterricht, dem wir alle entstammen oder mit dem wir selbst – als Eltern oder Dozenten/-innen – konfrontiert sind? Zunächst geht es um die Kenntnis solcher systemischen Zusammenhänge. Man muss wissen, was wirksam ist, und über die Fähigkeiten verfügen,

dieses in konkreten pädagogischen Handlungssituationen mit Hilfe einer aufdeckenden Methodik – dort, wo es nötig ist – ans Licht zu bringen. Die neuere systemische Pädagogik hat sich in den letzten Jahren deshalb verstärkt der Methodenfrage zugewandt (vgl. Reich 1996, S. 224 ff.) und dabei auch Zusammenstellungen und Sichtungen von Methoden entwickelt, die zwar nicht sämtlich neu sind, sich aber grundlegend von den Vermittlungsmethoden der mechanistischen Didaktik abgrenzen (vgl. Arnold/Schüßler 2002a; b). Neuartig sind in diesem Zusammenhang auch Methoden, die von der systemischen Aufstellungsarbeit (Virginia Satir u. a.) inspiriert worden sind.

Die neueren Systemtheorien entziehen dem „pädagogischen Bezug“ gewissermaßen den Boden, zeigen sie doch auch, dass solche Systeme eben gerade nicht „bezogen“ sind, außer auf sich selbst, d. h. ihre eigenen Zustände, Strukturen und Elemente. Die Ermöglichungsdidaktik greift diese systemtheoretische Einsicht auf und eröffnet dadurch den Weg zu einer nicht trivialisierenden Konzeption von Lernen, Bildung und Erziehung. Ausgangspunkt einer solchen nicht trivialisierenden Konzeption ist der Sachverhalt, dass „psychische Systeme ihre Gedanken (selbst erzeugen) (und) die sozialen Systeme ihre Kommunikationen selbst (erzeugen)“ (Bökmann 2000, S. 24). Als zentrale ermöglichungsdidaktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen. Zudem müssen „Lernbegleiter“ (Siebert 2002) einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können. Um hierzu in der Lage zu sein, ist eine systemische bzw. „konstruktivistische Haltung“ notwendig, „die recht anstrengend sein kann“ (Klein/Oettinger 2000, S. 73). Vornehmlich geht es um die Fähigkeit, die eigene Steuerungsleistung relativieren und „Unsicherheit ertragen (zu) können“ (ebd., S. 74). Dies bedeutet nicht, dass Lehrende sich aus ihrer Verantwortung für den Lernprozess nunmehr verabschieden könn(t)en. Es geht vielmehr um eine andere Art von Verantwortung, die man mit den in der folgenden Abbildung vorgestellten zehn Funktionsbeschreibungen konkretisieren kann.

Eine wesentliche Frage, die in diesem Zusammenhang jedoch nicht abschließend erörtert werden kann, bezieht sich auf die professionalisierungsstrategische Dimension der Theorie selbstreferentieller Systeme: Welche Wahrnehmungs-, Reflexions- und Gestaltungskompetenzen müssen Experten für die Initiierung und Begleitung hilfreicher Prozesse erwerben können? Und: Wie kann der Erwerb solcher Kompetenzen selbst ermöglicht werden?

- (1) Ermöglichungsdidaktische LernbegleiterInnen wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler bzw. Fehleinschätzungen aus (Irrtums Offenheit).
- (2) Sie können Widersprüchlichkeiten, Unvereinbarkeiten sowie Ungelöstheiten stehen lassen und vermeiden die abschließende „Verkündigung“ einer richtigen Lesart (Divergenztoleranz).
- (3) Sie planen den Lernprozess weniger linear als vielmehr aufgaben- und situationsbezogen, wobei sie von vornherein davon ausgehen, dass ihre Zielerwartungen und Zeitvorgaben von der Dynamik der Aneignungslogiken der Lernenden verändert werden (Veränderungs Offenheit).
- (4) Sie verfügen über ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das sie den Lernenden anbieten können (Methodenorientierung).
- (5) Sie sind darum bemüht, die eigenen arbeits-, kooperations- und kommunikationsmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken, da diese wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einer Konstruktionskompetenz beim Lerner darstellen (Methodentraining).
- (6) Sie können mit Unsicherheit umgehen, wissend, dass sich nur in unsicheren Phasen die Aneignungs- und Selbstorganisationsdynamiken der Lernenden wirksam entfalten können (Umgang mit Unsicherheit).
- (7) Sie wissen, dass sie Lerneffekte bei den Lernenden nicht sicher bewirken können (Wirkungs Offenheit).
- (8) Sie arrangieren Lernsituationen, die inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von möglichen Lernwegen eröffnen (Lernarrangement).
- (9) Sie können sich zurücknehmen und auf die Rolle der Ressourceperson, des Lernberaters und Lernbegleiters beschränken (Lernbegleitung).
- (10) Sie sind beständig darum bemüht, ihre eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemische Kontexte zu erkennen und sich selbst sowie anderen gegenüber eine Beobachterposition einzunehmen (Beobachterhaltung).

Abb. 1: Merkmale einer systemischen Professionalität

Mit dem Hinweis, dass der Erwerb einer systemischen Haltung eine notwendige Professionalitätsvoraussetzung sei (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2009), wurde bereits die Richtung der professionalisierungsstrategischen Argumentation aufgezeigt, die sich folgendermaßen auffächern lässt: Eine solche Haltung kann ihrerseits nicht durch Belehrung angebahnt und grundgelegt werden, sie erfordert vielmehr ein doppelbödig-transformatives Lernen, das die Systemik der eigenen Lernprozesse selbst als solche erleb- und beobachtbar werden lässt. Eine wesentliche Voraussetzung ist hierfür zunächst die Aneignung grundlegender systemtheoretischer Begrifflichkeiten und

Einsichten, denn auch für die Professionalität gilt: „Man sieht nur, was man weiß.“ Und dies bedeutet: Professionals, die Bildung und Lernen selbst in linearen Prozessen erlebt haben und über kein theoretisches Verständnis der Wirkungsmechanismen der an Lernprozessen interaktiv zusammenwirkenden Systemmuster verfügen, können solche Muster auch in der Praxis selbst nicht erkennen und gestalten. Deshalb ist der erste Schritt systemischer Professionalität notwendig eine entsprechende Alphabetisierung. Dies allein genügt aber bei Weitem nicht; notwendig ist vielmehr darüber hinaus auch ein Selbsterleben in systemischen Wirkungszusammenhängen mit ihren kognitiven und affektiven Dimensionen. Es spricht einiges dafür, dass eine systemische Professionalität neben der erwähnten systemtheoretischen Alphabetisierung auch Elemente einer emotionalen Selbstreflexivität beinhalten muss, die man systematisch entwickelt und stärkt.

Lernberatung – der Kern eines neuen didaktischen Konzeptes?

Eine Bildungseinrichtung, deren Kollegium Wert auf das selbstgesteuerte Lernen der Lernenden legt, muss die Voraussetzungen dafür schaffen, dass diese sich allmählich die Methoden eines solchen Lernens auch wirklich aneignen können. Dafür braucht sie ein didaktisches Leitkonzept. Die Entwicklung eines solchen Leitkonzeptes ist der Kern jeglicher pädagogischen Organisationsentwicklung. Denn Bildungshäuser können nicht von administrativen Vorgaben her entwickelt werden, sondern nur von ihrem didaktischen Kern her: Das gemeinsame didaktische Anliegen muss deshalb definiert und Umsetzungsschritte müssen besprochen und beschlossen werden.

Dies allein genügt aber nicht. Lehrende müssen auch ihre eigene Rolle im Lernprozess bewusst wandeln und ihre Unterrichtsarbeit mehr als Begleitung und Beratung des selbstgesteuerten Lernens begreifen und gestalten. Für diese sich zur Lernberatung wandelnde Rolle sind einige Merkmale von zentraler Bedeutung, über die in der aktuellen pädagogischen Diskussion stark nachgedacht wird (vgl. u. a. Gröning 2006). Die folgende Übersicht stellt diese Aspekte vergleichend zusammen.

| Lehren | Lernberatung |
|---|---|
| Auswahl und „Vermittlung“ These: „Wer über die Lerninhalte verfügt, verfügt über den Lernerfolg.“ (<i>Lehrerfixierung</i>) | Lernarrangement und Lernbegleitung These: „Wer vielfältige Anschlussmöglichkeiten schafft, erhöht die Nachhaltigkeit der Aneignung.“ (<i>Vielfalt gestalten</i>) |
| Implizite Defizitorientierung These: „Der Lernende ist unfertig, er kann zu seinem Lernprozess noch nichts beitragen.“ („ <i>Gelernte Hilflosigkeit</i> “) | Annehmende Beratung These: „Der Lernende ist ein kompetenter Lerner, der weiß, wie er seinen Lernprozess gestaltet.“ (<i>Selbstlernkompetenz</i>) |
| Sachfixierung These: „Der Inhalt ist für alle gleich, es kommt darauf an, ihn zu didaktisieren.“ (<i>Primat des Inhalts</i>) | Emotionale Selbstreflexivität These: „Der Lernprozess verläuft stets eingebettet in und beruhend auf Lernerbiographien und Gefühlen der Selbst(un)wirksamkeit.“ (<i>Primat des Selbst</i>) |

| Lehren | Lernberatung |
|--|--|
| Lernverantwortung These: „Wenn die Verantwortlichkeit für den Lernprozess nicht klar geregelt ist, wird nicht gelernt.“ (<i>Entmündigung des Lerners</i>) | Pädagogik des Zulassens These: „Der Lerner hat stets die Verantwortung für seinen Lernprozess; der Lehrer kann lediglich Verantwortungsübernahme erschweren oder verhindern.“ (<i>Mündigkeit des Lerners</i>) |
| Antizipierende Planung These: „Je besser der Prozess geplant ist, desto besser gelingen die Lernprozesse.“ (<i>Planungsüberschätzung</i>) | Situative Unterrichtsplanung These: „Je offener und situativer die Prozessgestaltung ist, desto größer ist die Chance der Anpassung auf die Situationen der Lerner.“ (<i>Offenheit und Flexibilität</i>) |

Abb. 2: Vom Lehren zur Lernberatung

Lernarrangement und Lernbegleitung

Wie uns die konstruktivistischen Lerntheorien zeigen, ist der Aneignungsprozess eines Lerners etwas sehr Subjektives. Was und wie der Einzelne lernt, ist u. a. abhängig von seiner bisherigen Lernbiographie, dem Anregungsgehalt seiner Umwelt (z. B. Elternhaus, Arbeitsplatz), seiner Selbsteinschätzung und den Themen und Fragen, die ihm in seinem Alltag begegnen. Menschen lernen Gleiches nicht gleich, sondern unterschiedlich. Lernen ist vielfältig und bleibt dies auch in seinen Ergebnissen. Dieser Sachverhalt wird aber durch die Bildungsstandards und deren Vorstellung einer Standardisierbarkeit der Lernergebnisse völlig ausgeblendet (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007). In der didaktischen Debatte ist man demgegenüber mehr und mehr davon abgekommen, allen Lernern denselben Inhalt des entsprechenden Anforderungsniveaus anzubieten. Man arrangiert vielmehr Lernangebote so, dass die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Wegen und durchaus auch mit unterschiedlichen Inhalten angeeignet oder vertieft werden können. Der Lehrende ist dabei nicht mehr über die Funktion definiert, das Wissen zu vermitteln; dieses findet sich vielmehr in Selbstlernmaterialien, E-Learning-Umgebungen oder Büchern, zu denen der Lernende einen Zugang erhält. Die Aufgabe des Lehrenden verschiebt sich dabei in Richtung einer Begleitung. Dies ist eine wichtige und anspruchsvolle Funktion, die gelernt und geübt sein will.

Annehmende Beratung

Beratung steht in einem Spannungsverhältnis zur Mündigkeit. Wer Rat annimmt, vertraut sich an, und wer berät, muss sich immer wieder die Frage stellen, ob und inwieweit er zur Mündigkeit des Ratsuchenden wirklich beiträgt oder dessen Abhängigkeit eher verstärkt. Gleichwohl ist Beratung weniger eindimensional als Lehren, da sie notwendig von den Fragen und Perspektiven des Gegenübers auszugehen hat: Beratung ist ohne eine Bezugnahme auf das Anliegen des Lernenden nicht möglich, während Lehrende meist auch ohne substanzielle Beteiligung der Lernenden ihren Unterricht vorbereiten.

Lernberatung folgt deshalb auch nicht dem bekannten didaktischen Dreischritt bzw. Dreieck (Sache – Lehrer – Schüler), sondern ist in ihrem Zugang prinzipiell annehmend, d. h. die Beziehung zu dem Beratenden strukturiert die Beratung. Für diese sind fünf Phasen prozessprägend (nach Brüggemann u. a. 2007, S.14):

(1) Beziehung aufbauen

Selbst wenn der Lehrer oder die Lehrerin ihre Klientel bereits kennt, ist es notwendig, den persönlichen Kontakt atmosphärisch angenehm zu gestalten und sich über die Rahmenbedingungen sowie die Möglichkeiten und Erwartungen der Beteiligten zu verständigen. Dies ist besonders dann notwendig, wenn es sich um eine herausgehobene Situation (keine En-passant-Beratung) handelt, in der Lehrer und Lerner sich außerhalb des Unterrichts zu einer Beratung treffen.

(2) Anliegen konkretisieren

Hier ist es wichtig zu erfragen, wie sich das Anliegen aus der Sicht des Ratsuchenden darstellt, worauf er seine Schwierigkeiten zurückführt, welche Hilfestellungen er sich vorstellen könnte und was er bereits selbst unternommen hat, um besser zurechtzukommen. Ziel dieses Schrittes ist es, wie die Beratungstheorie es ausdrückt, „gemeinsam mit dem Kunden den Beratungsauftrag herauszuarbeiten“ (ebd., S. 39). Dieser Schritt mag so manchem Lernenden zunächst schwerfallen, er stellt jedoch ein wichtiges Element des Bemühens dar, die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess wirksam zu stärken.

(3) Bearbeitungs- und Lösungsebene finden

In dieser Phase gilt es zu klären, ob es sich beim Beratungsanliegen wirklich um eines handelt, das mithilfe einer Lernberatung geklärt werden kann. Dabei geht es darum, zunächst den Blickwinkel des Ratsuchenden auf das Problem zu erforschen bzw. darauf zu lauschen, welche Deutungen er selbst zu seinem Anliegen vertritt bzw. – im Falle einer Lernberatung – wie er sein eigenes Lernen beurteilt und an welchen Stellen er sich selbst eine Optimierung wünscht (z. B. Konzentration, Unkenntnis wirksamer Lerntechniken, Unsicherheit).

(4) Impulse geben

Hier geht es darum, neuartige Impulse zu geben, die vorhandene Muster und Gewohnheiten möglichst durchkreuzen. Es gilt dabei, konkrete neue Verfahrensweisen anzubieten und zur Erprobung derselben einzuladen. Eine erste Aufgabe kann darin liegen, diese bis zur nächsten Sitzung zu erproben (z. B. neue Exzerpiertechnik, neue Prüfungsvorbereitungstechnik). Erst nachdem vom Lerner wirklich versucht wurde, sein bisheriges Lernverhalten in einer substanziellen Dimension zu verändern, kann durch weitere Impulse mehr und mehr ein Veränderungsprozess eingeleitet werden.

(5) Gespräch abschließen

Die Beratung muss immer mit einem konkreten Ergebnis, einem Auftrag oder einer „Verschreibung“ enden. Diese gilt es am Ende nochmals zusammenzufassen. Der Lernberater nennt nochmals die wesentlichen Punkte und kann auch einen Ausblick auf das nächste Treffen geben.

Emotionale Selbstreflexivität

Wer beraten möchte, muss über intrapersonale Kompetenzen verfügen. Diese betreffen sowohl sein persönliches Auftreten als auch seine persönlichen Voraussetzungen zur Initiierung und Gestaltung von Beziehungen. Das Thüringische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) hat die für eine Schul- und Unterrichtsberatung erforderlichen intrapersonalen bzw. persönlichen Kompetenzen in einer Trainingsunterlage im Anschluss an H. Gudjons zusammengestellt (ThILLM 2007, S. 2), wobei deutlich wird, dass nahezu alle der dort aufgeführten Kompetenzen nur entwickelt werden können, wenn die BeraterInnen zugleich ihre emotionale Selbstreflexivität entwickeln, d. h. über Fähigkeiten verfügen, sich den anderen Menschen nicht einfach so zuzumuten, wie sie (zufällig) die Welt sehen und fühlen (vgl. Arnold 2007).

Pädagogik des Zulassens

In der neueren Erziehungswissenschaft hat man damit begonnen, sich vom Konzept einer interventionistischen Pädagogik mehr und mehr zu lösen. Man hat erkannt: Nicht die nüchterne Intervention ist das, was das Gegenüber zu erreichen vermag und nachhaltige Wirkungen anbahnen kann, sondern das Verstehen seiner inneren Bedingungen und Möglichkeiten. Aus diesem Grunde kommt der Zähmung der eigenen Ungeduld und Entschlossenheit bei den Lehrenden oder Erziehenden eine grundlegende Bedeutung zu. Es ist ihre Sicht der Wirklichkeit, die in solchen deutlichen Aktionen ihren Ausdruck findet, nicht der verstehende Bezug auf das Gegenüber. Man legt der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit nicht nur die Anforderungen von Lehrplan und Curriculum, sondern die Anliegen der Schülerinnen und Schüler zugrunde. Diese zu verstehen und „systemisch äquivalent“ (Arnold 2007) zu reagieren, d. h. subjektiv anschlussfähige und passende Lern- und Erziehungsangebote in vielfältiger Weise zu offerieren, ist das Merkmal dieser Pädagogik des Zulassens (vgl. Müller-Commichau 2007).

Situative Unterrichtsplanung

Für das Unterrichtshandeln bedeutet dies, dass die Unterrichtsplanung offener und flexibler gestaltet werden muss. Nicht mehr auf die Vorab-Festlegung der Lernschritte kommt es an, sondern auf die situative Fähigkeit der Lehrenden, aus den Fragestellungen, Vertiefungswünschen und inhaltlichen Suchbewegungen der Lernenden heraus den Lernprozess zu ermöglichen. Dieser Wechsel in der Unterrichtsgestaltung umfasst weit mehr als das bloße Bemühen, die Lerninhalte mit Beispielen aus Schülersicht zu illustrieren. Es geht darum, den Lernenden mehr und mehr die Verantwortung für das eigene Lernen zuzutrauen und auch zuzumuten. Diese Absicht ist

das vorrangige Ziel jeglicher Lernberatung. Der Hinweis, dass Lernende dazu nicht in der Lage seien, ist vordergründig: Sie sind oft nicht dazu in der Lage, weil ihr bisheriges Schulerleben in ihnen die Erfahrung gestärkt hat, dass schulisches Lernen etwas ist, was mit ihnen, ihren Fragestellungen, Erwartungen und Wünschen nichts zu tun hat. Aus diesem Grunde bedarf es einiger Geduld, hier einen Wechsel der Perspektive anzubahnen. Damit Schülerinnen und Schüler aber in diese Lernverantwortung hineinwachsen können, benötigen sie Raum für eigene Suchbewegungen, diagnostische Begleitung und Beratung sowie die Ausstattung mit grundlegenden Methoden des eigenen selbstgesteuerten Lernens. Lernen kann der Lerner nur selbst, und man kann ihn letztlich nicht dazu zwingen, es zu tun. Man kann aber die eigene Aufmerksamkeit als Lehrperson verstärkt darauf ausrichten, den Unterricht als Selbstlern-Arrangement (mit Materialien, Ergebnisabsprachen usw.) zu gestalten.

| Persönliche (intrapersonale) Beraterkompetenzen | Bewertung (1 = sehr gut, 6 = schlecht ausgeprägt) | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Selbstreflexions-Fähigkeit | | | | | | |
| Initiative Haltung, Erfolgsorientierung | | | | | | |
| Entscheidungsfähigkeit | | | | | | |
| Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, aber keine Problemübernahme | | | | | | |
| Integrität | | | | | | |
| Kreativität | | | | | | |
| Belastbarkeit | | | | | | |
| Persönlich konstruktiver Umgang mit Kritik | | | | | | |
| Authentizität | | | | | | |
| Intuition | | | | | | |
| Vertrauen und einen Kontext des Nichtbedrohtseins schaffen | | | | | | |
| Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit | | | | | | |
| Konfliktbewusstheit, Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit, um hypothesengeleitet zu arbeiten | | | | | | |
| Einfühlungsvermögen/Empathie | | | | | | |
| Balance zwischen Nähe und Distanz schaffen | | | | | | |
| Motivationsfähigkeit | | | | | | |
| Anschlussfähigkeit (Sprache und Kontext der Zielgruppe (be-)achten) | | | | | | |
| Beherrschen des Perspektivwechsels | | | | | | |
| Impulsgebung | | | | | | |
| Kritikfähigkeit | | | | | | |
| Hilfreiches Feedback geben | | | | | | |

Abb. 3: Beraterkompetenzen (nach Gudjons, zit. nach ThILLM 2007, S. 2)

Literatur

- Arnold, R./Arnold-Haucky, B.:** Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, R./Goméz Tutor, C.:** Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007.
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.):** Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003.
- Arnold, R./Schüssler, I.:** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.
- Arnold, R./Siebert, H.:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995, 42003.
- Arnold, R.:** Führen mit Gefühl. Ein Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2008.
- Arnold, R.:** Aberglaube Disziplin. Heidelberg 2007.
- Bökmann, M. B. F.:** Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. Berlin u. a. 2000.
- Brater, M./Bauer, H.G.:** Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990, S. 51–69.
- Brüggemann, H./Ehret-Ivakovic, K./Klütmann, C.:** Systemische Beratung in fünf Gröning, K.: Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden 2006.
- Klein, K./Oettinger, U.:** Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler 2000.
- Lenzen, D.:** Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1996.
- Müller-Commichau, W.:** Lebenskunst lernen. Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens. Baltmannsweiler 2007.
- Reich, K.:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996.
- Siebert, H.:** Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied 2002, S. 223–232.

Professionelle Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Anlässe, Anbieter und Herausforderungen

CHRISTIANE SCHIERSMANN

1 Einleitung

Dieser Beitrag gibt vor dem Hintergrund der Diskussion über die künftige Bedeutung von Beratung im Kontext lebenslangen Lernens einen Überblick über Beratungsanlässe sowie das Verständnis professioneller Beratung und ihre Ziele. Weiter wird das Feld der Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung skizziert, und es werden Herausforderungen für die zukünftige Gestaltung dieses Feldes formuliert.

Ich gehe bei meinen Überlegungen davon aus, dass es angesichts der weitgehend unumstrittenen Programmatik des lebenslangen Lernens sinnvoll ist, ein Konzept von Beratung ebenfalls für den gesamten Lebenslauf zu entwerfen. Angesichts der Zielgruppe dieser Publikation werde ich gleichwohl an verschiedenen Stellen eine besondere Akzentuierung auf den Bereich der Weiterbildung vornehmen.

2 Bedeutung von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung

Wir befinden uns in einer globalisierten Wissensgesellschaft. Dies hat gravierende Konsequenzen für die Lebensgestaltung von Individuen: Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gehen einher mit der tendenziellen „Freisetzung“ der Individuen von Zwängen und Bevormundungen. Dies eröffnet neue Chancen der persönlichen Lebensgestaltung und kann daher als Element sozialen Fortschritts interpretiert werden. Die aktuelle Situation enthält jedoch zugleich in hohem Maße Unsicherheiten, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten und impliziert die Unvorhersehbarkeit von Lebensläufen. Bildungswege werden differenzierter und beziehen sich auf den gesamten Lebenslauf, Berufsverläufe werden komplexer und brüchiger. Die teilweise erweiterten Freiheiten und der gleichzeitig steigende Druck zur Selbstverantwortung

erzeugen tiefgreifende Gefahren von Überlastung und Überforderung (vgl. Voß 2008, S. 37).

Bisher dominierte eine idealtypische Normierung des Bildungs- und Berufsverlaufs: Schule, Übergang in die Berufsausbildung bzw. Hochschule, in die Beschäftigung und den Ruhestand – auch wenn diese Abfolge keineswegs immer der Realität entsprach und sich an einem klassisch männlichen Lebenslaufmodell orientierte. Die Beschäftigten wurden zudem überwiegend auf der Basis langfristiger Verträge eingestellt – mit der Folge gegenseitiger Loyalität und Sicherheit zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. So wurden Laufbahnen konzipiert, die auf einer einzigen Berufswahl basierten. Heute enthalten Bildungs- und Erwerbsbiographien viel mehr Schleifen, Brüche, Umwege, Aufstiege, aber auch Abstiege. Dies beginnt bei der Entscheidung über die Schullaufbahn, geht über die Wahl einer Berufsausbildung oder eines Studiums, über den Einstieg in die Arbeitswelt, vielfältige Berufsentscheidungen (berufliche Um- oder Neuorientierung), Weiterbildung bis zur Vorbereitung auf den Übergang in den Ruhestand. Begriffe wie „employability“, d. h. Erwartung vonseiten der Betriebe, dass die (potentiellen) Arbeitskräfte für ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit sorgen, charakterisiert diesen Trend in Bezug auf Erwerbspersonen. Daraus ergibt sich die Anforderung an eine individuelle Konstruktion der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie, für die den Bürgerinnen und Bürgern die Verantwortung zugeschrieben wird. Sich in der Wissensgesellschaft zwischen verschiedenen Beschäftigungspositionen sowie zwischen unterschiedlichen Lebensrollen im Sinne eines Life Designs (vgl. Savickas u. a. 2009) zu bewegen, erfordert differenziertes Wissen über sich selbst, ausgeprägtes Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und impliziert vielfältige Entscheidungsprozesse. Beratung kann hier unterstützend und stärkend fungieren.

Eine weitere Entwicklung, die quer zu den Bildungs- und Berufsentscheidungen im Prozess des Lebenslaufs liegt, aber dennoch konzeptionell eng damit verbunden ist, stellt die zu beobachtende allmähliche Umorientierung bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen von der *Input-* zur *Outputorientierung* dar. Sie geht mit einer höheren Bewertung *informeller* bzw. *selbstgesteuerter Lernprozesse* einher (vgl. Schiersmann 2001). Hierbei spielen arbeitsbegleitende sowie computer- bzw. netzbasierte Lernkontexte eine zentrale Rolle (vgl. Schiersmann/Remmele 2002). Dabei handelt es sich um eine Veränderung, die als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann. Sie ist in engem Zusammenhang mit der Orientierung am Kompetenzbegriff anstelle des Bildungs- oder Qualifikationsbegriffs zu sehen. So wird es künftig weniger um die Frage gehen, welche Bildungsangebote eine Person besucht hat, sondern darum, welche Kompetenzen sie nachweisen kann – unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. Wie erste Erfahrungen u. a. mit dem Profilpass zeigen, ist die individuelle Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und die Ableitung künftiger Kompetenzentwicklungsstrategien in vielen Fällen nicht ohne professionelle Unterstützung, d. h. ohne Beratung möglich (vgl. Ness 2005).

Schließlich sei erwähnt, dass nicht nur Individuen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig aktualisieren und erweitern müssen. Dies betrifft in gleicher Weise *Betriebe als*

soziale Systeme. Die Optimierung der Wissens- und Kompetenzentwicklung stellt in einer Wissensgesellschaft eine strategische Ressource für eine erfolgreiche Unternehmenspolitik dar. Um dafür optimale Strategien zu entwerfen und umzusetzen, sind Unterstützungsstrategien im Sinne von Beratung erforderlich. Großbetriebe bauen dafür betriebsinterne Strukturen auf, die kompetentes Personal erfordern, insbesondere Klein- und Mittelbetriebe sind dabei vielfach auf externe professionelle Beratung angewiesen. Dieser Bereich bleibt im Folgenden jedoch ausgespart.

Aus den skizzierten veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Bildungs- und Beschäftigungsbiographien resultiert ein erhöhter Bedarf an professioneller Beratung von Menschen in allen Lebenslagen und sozialen Bereichen zur Bewältigung der steigenden Anforderungen und des möglichst optimalen Umgangs mit schwierigen, oft paradoxen Entscheidungssituationen. Von einer wachsenden Bedeutung professioneller Beratung ist zugleich deswegen auszugehen, weil die tradierte Laienberatung durch Familienmitglieder, Verwandte, Freunde oder Nachbarn häufig nicht mehr im früher gewohnten Umfang schnell greifbar zur Verfügung steht oder diese Personenkreise nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um angesichts der komplexen Anliegen beraten zu können (vgl. Voß 2008, S. 39). Personen aus dem sozialen Umfeld können nach wie vor sehr wohl insbesondere emotionale Unterstützung bieten, aber sie können immer weniger eine professionelle Unterstützung ersetzen.

Der Bedeutungszuwachs von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung lässt sich auch an einer Vielzahl von politischen Aktivitäten sowohl in Deutschland als auch in der Europäischen Union ablesen. So weist der seit dem Jahr 2000 laufende Lissabon-Prozess, der aktuell durch die EU-2020-Strategie weitergeführt wird, der Beratung eine zentrale Aufgabe zu (http://ec.europa.eu/eu2020/index_de.htm, 2010–08–03). Die EU-2020-Strategie definiert eine ganze Reihe von Zielen, die eng mit der Unterstützung der Individuen bezüglich ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit einhergehen: die Erhöhung der Beschäftigungsquote, die Reduzierung von Schulabbrechern, die Erhöhung der Bildungsbeteiligung u. a. Konkretisiert wurden diese Ziele in den Resolutionen der Europäischen Union zur lebensbegleitenden Beratung aus den Jahren 2004 und 2008. Seit dem Jahr 2007 bildet das ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network, Europäisches Netzwerk für Politik lebensbegleitender Beratung), das von der Europäischen Kommission getragen wird und an dem die 29 Mitgliedstaaten aktiv beteiligt sind, den operativen Rahmen für die transnationale Abstimmung der Aktivitäten zur Verbesserung der Angebote der lebensbegleitenden Beratung in Bildung Beruf und Beschäftigung (www.elgpn.eu, 2010–08–12). Parallel zu den politischen Aktivitäten wurden eine Reihe national vergleichender Studien zur Bildungs- und Berufsberatung von der OECD, der EU und der Weltbank erstellt (vgl. z. B. Sultana/Watts 2005).

Für die deutsche Diskussion ist exemplarisch der Entschließungsantrag des Deutschen Bundestages (2000, S. 3) zu nennen, der fordert, „die Beratung zu verbessern und ein Weiterbildungsberatungssystem auszubauen“, oder das Programm „Lernende

Region“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2000, S. 7), das für die „Erhöhung der Transparenz der Bildungsangebote im Sinne einer stärkeren Kundenorientierung, z. B. durch Bündelung der Informations-, Beratungs- und Vermittlungsangebote und Bereitstellung neuer Serviceleistungen“ plädiert. Im Rahmen des von der Bundesministerin für Bildung und Forschung einberufenen Innovationskreises Weiterbildung (IKWB) hat sich einer von vier Arbeitskreisen dem Thema Beratung gewidmet. Seine Überlegungen sind in die 2008 verabschiedeten Empfehlungen eingeflossen. Ebenso weist das seit 2009 laufende Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lernen vor Ort“ der Bildungs- und Berufsberatung einen zentralen Stellenwert zu (www.lernen-vor-ort.info, 2010–08–17). Zur Zeit fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt „Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung“. Dabei handelt es sich um einen sogenannten „Offenen Koordinierungsprozess“. Dieses Projekt wird als Verbundvorhaben vom Nationalen Forum Beratung und der Universität Heidelberg durchgeführt (www.beratungsqualitaet.net, 2010–08–12). Auch auf Länderebene sind vielfältige Aktivitäten und Programme entstanden, so in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen. Außerdem hat sich ein Nationales Forum Beratung gegründet (www.forum-beratung.de, 2010–08–12). Dieses versteht sich als Plattform für den fachlichen Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den unterschiedlichen Beratungsbereichen und fördert die Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Akteuren in diesem Feld. Schließlich sind auch die vielfältigen Bemühungen von Berufsverbänden zu nennen, die eine Stärkung der Qualität und Professionalität von Beratung anstreben.

3 Beratungsverständnis

Was meint aber nun eigentlich „Beratung“? Es handelt sich dabei um einen eher schillernden Begriff. Landläufig gilt ja bereits das Verkaufsgespräch beim Erwerb eines Handys oder eines Lippenstifts als „Beratung“. Da dieser Begriff in keiner Weise rechtlich geschützt ist, ist eine möglichst klare Definition für das hier diskutierte Feld dringend geboten. Dabei geht es im Folgenden um professionelle Beratung, En-pas-sant-Beratung wird aus der näheren Betrachtung ausgeklammert, ohne damit ihre Relevanz negieren zu wollen.

Beratung für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt ein Angebot dar, das Individuen bzw. Gruppen in allen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssituationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiographien zu gestalten. Dabei beschränkt sich Beratung nicht auf Übergänge im Lebenslauf, Krisen bzw. Sondersituationen, sondern ist – auch im Sinne der von der EU verabschiedeten diesbezüglichen Empfehlungen von 2004 und 2008 – ausgerichtet auf Potenziale und Möglichkeiten und entsprechend als kontinuierliches, begleitendes Angebot zu verstehen.

Die folgenden Eckpunkte charakterisieren professionelle Beratung für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung:¹

- Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchenden und einer Beraterin oder einem Berater. Einbezogen in die Definition werden aber auch Kontexte, in denen die Beratung mehr oder weniger obligatorisch ist (z. B. bei der Beratung von Arbeitslosen oder bei der „Anordnung“ eines Coaching im betrieblichen Kontext) bzw. Sanktionen nach sich ziehen kann (z. B. Kürzung von Arbeitslosengeld oder Nichterreichen einer Aufstiegsposition). In solchen Fällen ist es von besonderer Bedeutung, dass Klarheit bezüglich der Rolle der Beratenden und eine Transparenz des Rahmens und möglicher Konsequenzen hergestellt wird.
- Die Professionalität des Beraters oder der Beraterin lässt sich u. a. daran festmachen, dass ein explizites Beratungssetting mit Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz des Vorgehens geschaffen wird und der Berater bzw. die Beraterin eine konzeptionelle Vorstellung von der methodischen Gestaltung des Beratungsprozesses besitzt.
- Im Zentrum der Beratung steht die ratsuchende Person mit ihren Motiven, Ressourcen, Lebensumständen und sozialen Kontexten. Gleichwohl tragen der Berater bzw. die Beraterin, der oder die Ratsuchende und die Beratungsorganisation gemeinsam Verantwortung für den Beratungsprozess und dessen Erfolg: Bei Beratung handelt es sich um eine soziale Dienstleistung, die ohne die Mitwirkung der Betroffenen nicht gelingen kann. Die professionellen Beratungskräfte bringen ihr Ziel- und Aufgabenverständnis und ihre professionelle Kompetenz ein, aber auch Ratsuchende verfügen immer über Kompetenzen und Erfahrungen, die für die Gestaltung des Beratungsprozesses wichtig sind. Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise.
- Es wird erst dann von Beratung gesprochen, wenn die Interaktion der Beteiligten über Informationsvermittlung hinausgeht und eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten einschließt, die u. a. eine begründete Veränderung von Einstellungen oder Verhaltensweisen bzw. eine Entscheidungsfindung seitens der oder des Ratsuchenden ermöglicht. Gleichwohl ist das Wechselspiel von Information und Reflexion typisch für Beratungssituationen.
- Beratung kann eine Vielzahl von teilweise ineinander übergehenden Aktivitäten und Formen aufweisen. Neben der persönlichen Beratung gibt es z. B. auch Gruppen-, Online-, telefonische oder aufsuchende Angebote z. B. in Stadtteilen oder ländlichen Regionen.

¹ Dieses Beratungsverständnis wurde von einem Projektteam in Heidelberg entwickelt und von einer Expertengruppe in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“ (vgl. www.beratungsqualität.net) ergänzt.

4 Zielperspektiven von Beratung

Bildungs- und Berufsberatung kann zur Erreichung verschiedener Ziele beitragen:

- Sie trägt erstens auf der *individuellen Ebene* dazu bei, die *bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönliche Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen*. Dies wird in der internationalen Diskussion auch unter dem Begriff des „skill managements“ erfasst.
- Zweitens spielen *auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele* eine Rolle: Eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z. B. indem sie Fehlallokationen und Abbruchquoten verringern hilft. Auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene stärkt sie die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials.
- Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* kann Beratung drittens die (Weiter-) Bildungsbeteiligung und damit die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration von tendenziell ausgegrenzten Gruppen (z. B. Arbeitslosen, Geringqualifizierten, Migranten) fördern.

5 Das Beratungsfeld

Das Feld der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt sich als sehr heterogen dar. Angesichts bislang geringer Dokumentations- und Forschungsaktivitäten in diesem Feld ist es auch nicht leicht, sich einen Überblick zu verschaffen. Im Folgenden wird der Versuch gemacht, das Feld unter verschiedenen Blickwinkeln auszuleuchten.

5.1 Lebenslaufbezogene Beratungsanlässe

Es lassen sich in Bezug auf den Lebenslauf verschiedene Beratungsanlässe definieren, die zugleich – aus Sicht der Beratungsanbieter – Aufgabenfelder darstellen.

Erste Beratungsanlässe können bei der Frühförderung, im *Kindergarten*, im Hort, bei Feststellung der Schulreife etc. entstehen. Hierzu liegen allerdings meines Wissens noch keine Konzepte vor.

Es folgen Beratungsanlässe bei Entscheidungen über die *Bildungslaufbahn*, z. B. beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen, bei der Wahl von Schwerpunkten und Leistungskursen etc.

Die *Wahl eines Ausbildungsberufs* stellt viele Jugendliche vor große Herausforderungen, und auch während der *Berufsausbildung* gibt es zahlreiche Situationen, in denen Beratung hilfreich sein kann. So geht es um die Anforderungen im Ausbildungsberuf, die bleibende Frage, ob eine richtige Entscheidung getroffen wurde, um Ausbildungsabbruch etc.

Gleiches gilt für (potenzielle) Studierende. Hier geht es um die Beratung über *Studienmöglichkeiten, die studienbegleitende Beratung sowie die Unterstützung beim Übergang von der Hochschule in den Beruf*. Dabei ist davon auszugehen, dass mit der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Masterstudiengänge von einem wachsenden Beratungsbedarf auszugehen ist. Die reduzierte Studiendauer, der hohe Prüfungsdruck und Finanzierungsprobleme angesichts des hohen zeitlichen Aufwandes durch das Studium, der paralleles Geldverdienen erschwert, belasten die Studiensituation.

Im *Erwachsenenalter* entstehen verschiedene Beratungsanlässe, aus denen sich die Aufgabenfelder der Orientierungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung sowie Lernberatung ableiten lassen.

Orientierende Unterstützungsbedarfe entstehen bei Weiterbildungs- bzw. Berufentscheidungen, die aus der bereits charakterisierten Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiographien resultieren. Da – wie ebenfalls bereits erwähnt – die Erfassung, Dokumentation sowie Reflexion von individuellen Kompetenzen sowie die Entwicklung von Strategien zu ihrer Weiterentwicklung an Bedeutung gewinnen, kristallisiert sich hier ein neues Aufgabenfeld heraus, das mit dem Begriff der *Kompetenzentwicklungsberatung* erfasst werden kann. So zeigt sich u. a., dass die Arbeit mit dem in Deutschland weit verbreiteten Profipass kaum ohne Beratung mit Erfolg gelingen kann.

Schließlich entstehen auch im Rahmen von Lernprozessen im engeren Sinn spezifische Beratungsanlässe: Sie beziehen sich auf Personen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden bzw. unmittelbar davor stehen. Letzteres bezieht sich z. B. auf den Einstufungsbedarf im Sprachenbereich. Mit der Orientierung am Leitbild des ressourcenorientierten selbstgesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse wird Lernberatung dabei als intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe verstanden (vgl. Kemper/Klein 1998; Klein u. a. 2002). Dieses Aufgabenfeld lässt sich als *Lernberatung* charakterisieren.

Wie einleitend erwähnt, ist es heute in der Regel mit einer Berufsentscheidung nicht mehr getan. In Bezug auf den Lebenslauf ergeben sich daher neue Beratungsanlässe in der *mittleren Lebensphase*. Häufig stellen sich hier Fragen nach neuen Herausforderungen, möglichen weiteren Aufstiegsoptionen oder grundlegenden Neuorientierungen, die keineswegs auf den beruflichen Bereich beschränkt sein müssen.

Angesichts des demographischen Wandels rücken *ältere Erwerbstätige* in den Blickpunkt. Ebenso stellt der Übergang von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand und damit in einen neuen Lebensabschnitt eine große Herausforderung dar.

Nicht nur für diese spätere Lebensphase ergeben sich auch aus der Rolle als aktiver *politischer Bürger* und dem Engagement für die Zivilgesellschaft Fragen und potenzieller Beratungsbedarf.

Zielgruppenspezifische Beratungsanlässe lassen sich zu einem großen Teil aus der oben beschriebenen Lebenssituation ableiten. Sie resultieren aus der Rolle als Schüler, Stu-

dierende, Auszubildende, Arbeitnehmer etc. Darüber hinaus lassen sich aber sogenannte Sondergruppen identifizieren, die einen spezifischen Beratungsbedarf aufweisen. Als Sondergruppen sind etwa Personen mit Migrationshintergrund, mit Behinderungen, Risikogruppen bei den Jugendlichen oder Hoch- bzw. Sonderbegabte zu sehen.

Im Rahmen des Beratungsfeldes Bildung – Beruf – Beschäftigung werden für die Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssituation relevante Aspekte des Lebens angesprochen. Insofern kann auch von *arbeitsweltbezogener Beratung* gesprochen werden. Gleichwohl spielen häufig auch Elemente aus der privaten Lebenssituation in Beziehungen, mit Familie, Partnern, aus Lebenszielen oder der gesellschaftlichen Sphäre (z. B. politischem oder zivilgesellschaftlichem Engagement) mit hinein, wenn es um die Gestaltung eines Life Designs geht. Insofern können die Grenzen zu allgemeiner Lebensberatung oder Psychotherapie (z. B. wenn es um Ängste, das Erleben von Scheitern und dramatische Veränderungen im Lebensalltag geht), fließend sein. Es stellt eine Herausforderung für die Beraterinnen und Berater dar, an diesen Punkten zu entscheiden, ob sie sich für die Bearbeitung der Anliegen noch zuständig fühlen oder an andere Institutionen weiterverweisen sollten.

5.2 Institutionelle Zuständigkeiten und Anbieterstrukturen

Nachdem das Beratungsfeld im vorigen Abschnitt in Bezug auf Beratungsanlässe und darauf bezogene Beratungsaufgaben charakterisiert wurde, werden im Folgenden institutionelle Zuständigkeiten und die Struktur der Anbieter beschrieben. Aufgrund der historischen Entwicklung ist in Deutschland ein Konglomerat an *Zuständigkeiten* für die Bildungs- und Berufsberatung entstanden, das nur schwer durchschaubar ist.

Nur wenige Bereiche sind gesetzlich geregelt, die politischen Zuständigkeiten auf der Bundes-, Landes- und kommunalen Ebene, wo es neben gesetzlichen Regelungen auch um politische Initiativen, z. B. Förderprogramme, geht, sind aufgespalten und häufig nicht aufeinander abgestimmt. Für Bildung und für Arbeitsmarktfragen zuständige Ministerien spielen ebenso eine Rolle wie die für Jugend, Familie oder Soziales.

Sortiert man die Zuständigkeiten nach den oben beschriebenen Beratungsanlässen bzw. -aufgaben, so lassen sich die folgenden Schneisen in den Dschungel schlagen:

Die Begutachtungen und Beratungen im *vorschulischen Bereich* liegen in der Verantwortung derjenigen, die auch die entsprechenden Schulen und Fördereinrichtungen betreiben.

Für die Aufgabe der *Bildungslaufbahnberatung* sind vor allem Lehrkräfte, Stufenbetreuer, Beratungslehrkräfte, manchmal auch Schulpsychologen zuständig, häufig aber ohne eine besondere beratungsspezifische Aus- oder Fortbildung.

Berufs(wahl)beratung als Beratung für Jugendliche in allen Fragen der Berufsentscheidung und der beruflichen Bildung ist gesetzlich im Sozialgesetzbuch (SGB III) als

Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit verankert. Sie wird folglich von den Agenturen für Arbeit erbracht, zum Teil in Kooperation mit den entsprechenden Schulen.

Während der Phase einer *dualen Berufsausbildung* wird Beratung prinzipiell von den zuständigen Stellen angeboten. Nach § 76 des Berufsbildungsgesetzes und analog § 41a (1) der Handwerksordnung haben sie die Aufgabe, die berufliche Bildung in ihrem Zuständigkeitsbereich zu überwachen und alle an der Berufsbildung beteiligten Personen zu beraten. Ausbilderinnen bzw. Ausbilder und auch Lehrkräfte der Berufsschulen führen in der Praxis durchaus solche Beratungen durch. Allerdings ist in diesem Bereich sowohl von Kapazitätsproblemen als auch von einem Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Beurteilung (durch die Ausbilderinnen bzw. Ausbilder und die Lehrkräfte) auszugehen (vgl. Nationales Forum Beratung 2008).

Die *Studienberatung* als Beratung über Studienmöglichkeiten sowie die studienbegleitende Beratung wird sowohl von speziellen Stellen der Hochschulen als auch von allen Lehrkräften der Hochschulen angeboten. Zur Unterstützung des *Übergangs von der Hochschule in den Beruf* wurden an vielen Universitäten in den vergangenen Jahren sogenannten Career Services nach angelsächsischem Vorbild eingerichtet. Ihre strukturelle Einbindung und ihre finanzielle Ausstattung sind sehr unterschiedlich.

Die Beratung der Erwachsenen in Fragen des lebenslangen Lernens, d. h. *Weiterbildungsberatung*, wird von einem großen Spektrum verschiedener Organisationen wahrgenommen. Dazu zählen – in der Regel kommunal verankerte – Beratungsstellen, die Industrie- und Handels- sowie die Handwerkskammern, Weiterbildungseinrichtungen, im Kontext von Modellprogrammen entstandene Stellen sowie private Beratungsanbieter. Hinzu kommen in jüngster Zeit Beratungen im Kontext der Bildungsprämie, die von dafür ausgewählten Einrichtungen angeboten werden ([www.bildungspraemie/info.de](http://www.bildungspraemie.info.de), 2010–08–17). Ebenso wird in dem neuen Modellprogramm des Bundes „Lernen vor Ort“ der Weiterentwicklung der Beratung eine besondere Bedeutung als einem unter vier Aufgabenbereichen dieser Projekte zugewiesen (www.lernen-vor-ort.info, 2010–08–12).

Schließlich führen auch *Betriebe* Beratung im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen durch.

Die Charakteristik der Zuständigkeiten der Beratungsanbieter zeigt, dass keine eindeutige Zuordnung einer Beratungsstelle zu einer Aufgabe festzustellen ist. Daher ist es für Ratsuchende sehr schwer, das für sie geeignete Angebot überhaupt ausfindig zu machen. Der Suchaufwand ist häufig sehr groß. Diese Einschätzung hat u. a. die Stiftung Warentest in mehreren Untersuchungen bestätigt (vgl. .

6 Herausforderungen

Angesichts der skizzierten Situation der Beratungslandschaft stellt sich die Frage, welche Ansatzpunkte sich für eine Optimierung des Feldes herauskristallisieren lassen. Ich möchte drei Aspekte hervorheben:

- Optimierung der Struktur und Kohärenz der Beratungsangebote, Transparenz und Zugangsmöglichkeiten zur Beratung
- Stärkung der Qualität von Beratungsanbietern und der Professionalität von Beraterinnen und Beratern
- Entwicklung einer Beratungstheorie und Intensivierung der empirischen Beratungsforschung

Die vorfindliche Struktur der Beratungsangebote führt zu Überschneidungen der Aufgabenbereiche, unklaren oder fehlenden Zuständigkeiten. Eine Stärkung der Kohärenz und Transparenz der Beratungsangebote stellt daher eine zentrale Herausforderung für die Zukunft dar. Dabei zeichnen sich Entwicklungen zurzeit am ehesten in Richtung von Governance-Strategien ab, bei denen unterschiedliche Organisationen in der einen oder anderen Weise zusammenarbeiten. Gieseke und Müller (2010, S. 227 ff.) haben dabei im Rahmen der Analyse des Programms der Lernenden Regionen drei unterschiedliche Modelle identifiziert: Eigenständige Beratungsorganisationen, Beratung, die an verschiedene Institutionen angedockt ist, integrierte Beratungsstellen, die in einem professionsgesteuerten Netzwerk angesiedelt sind. Eine organisationsübergreifende Beratung stellt auch einen wichtigen des Modellprogramms „Lernen vor Ort“ dar (www.lernen-vor-ort.info, 2010–08–12).

Ebenso zeichnet sich bei den Modellprojekten das Bestreben ab, die Beratungsangebote bildungsbereichsübergreifend und damit ausgerichtet auf den gesamten Lebenslauf zu konzipieren. Dies erleichtert den Suchaufwand für potenzielle Ratsuchende.

Im Interesse der Ratsuchenden könnte auch eine „Beratung vor der Beratung“ im Sinne einer Lotsenfunktion hilfreich sein. Eine solche Funktion soll das in der Erprobung befindliche, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt eines Servicetelefons übernehmen, verbunden mit einem Internetportal.

Es kommt für die Zukunft nicht nur darauf an, ein systematisch aufeinander bezogenes, kohärentes Beratungssystem in Deutschland zu entwickeln. Ebenso wichtig ist, dass die *Beratungsqualität* hochwertig ist. Dies betrifft zum einen organisationsbezogene Aspekte, zum anderen die Professionalität der Beraterinnen und Berater.

In Bezug auf die *Qualität der Anbieter* ist zu unterstreichen, dass diese bereits bisher durchaus Qualitätsanstrengungen unternehmen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004). Diese sind jedoch in vielen Einrichtungen nicht in eine Gesamtstrategie integriert, sondern bleiben eher punktuell. An diesem Punkt setzt das bereits erwähnte Projekt zur Qualität in der Beratung an. Aufbauend auf einer für das Bundesministerium für Bildung und Forschung erstellten Expertise wird ein Qualitätsentwicklungsrahmen konkretisiert und erprobt, der auf diese Situation Bezug nimmt ([---

50](http://www.bera-</p></div><div data-bbox=)

tungsqualitaet.net, 2010–08–12). Das Konzept entwickelt kein neues Qualitätsmodell für die Beratung, sondern baut auf vorhandenen Qualitätsaktivitäten auf und integriert diese in ein je institutionenspezifisches Gesamtkonzept. Als Vergleichsmaßstab werden allerdings – gegenüber den in der Regel überwiegend rein prozessorientierten Qualitätsmanagementmodellen – der Bezug auf einheitliche, fachlich-inhaltliche Qualitätsmerkmale und daraus abgeleiteten Standards zugrunde gelegt.

Ein zentrales Element der Stärkung der Qualität der Beratungsanbieter stellt eine hohe *Professionalität des Personals* dar. Bislang gibt es in Deutschland keine formalen qualifikatorischen Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um im Bereich der Beratung professionell tätig zu werden. Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls in dem Projekt zur Beratungsqualität ein in der vorausgegangenen Expertise entwickeltes Kompetenzprofil, das auf der Auswertung in- und ausländischer Kompetenzprofile basiert (vgl. Schiersmann u. a. 2008, S. 91 ff.) für Beraterinnen und Berater operationalisiert und kommunikativ durch Diskussion mit Expertinnen und Experten validiert. Ziel ist es u. a., darauf aufbauend Aus- und Fortbildungsangebote zu systematisieren und eine modulartige Angebotsstruktur zu konzipieren, die eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung ermöglicht. Die wissenschaftsbasierten Überlegungen können nur einen Teilbaustein für die Realisierung eines Kompetenzprofils, nämlich dessen theoretische Fundierung, leisten. Voraussetzung für die Umsetzung eines solchen Konzeptes ist, dass dieses von den relevanten Akteuren in Politik und Praxis nicht nur rezipiert, sondern auch weiterentwickelt und gezielt und systematisch umgesetzt wird.

Um der Beratung die angesichts ihrer wachsenden Bedeutung erforderliche gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen und auch ihren Nutzen (u. a. mit Blick auf öffentliche Förderung) deutlich machen zu können, müssen die Theoriebildung und die empirische *Beratungsforschung* intensiviert werden. Besondere Herausforderungen liegen dabei darin, sowohl den Ablauf von Beratungsprozessen genauer zu untersuchen als auch die Wirkungen von Beratung zu erfassen. Ein zentraler *Forschungsansatz* hierfür liegt bei datenbasierten Fallstudien zu Beratungsprozessen im Sinne einer Prozess-Outcome-Forschung.

Literatur

Gieseke, Wiltrud/Müller, Christina (2010): Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. In: Göhlich, Michael u. a. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225–235

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Klein, Rosemarie u. a. (2002):** Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung, QUEM-Materialien 40. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin: QUEM
- Nationales Forum Beratung (2009):** Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Eigendruck
- Ness, Harry (2005):** Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 31/32. Köln u. a.: Böhlau, S. 232–243
- Savickas, Mark L. et. al. (2009):** Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behaviour, Vol.75,3, p. 239–250
- Schiersmann, Christiane (2001):** Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild der Erwachsenenbildung: In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. (Materialien des Forum Bildung 5). Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, S. 84–93
- Schiersmann, Christiane u. a. (2008):** Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004):** Beratungsfelder in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider Verlag
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002):** Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. Quem-Report. Heft 75. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
- Sultana, R. G./Watts, A. G. (2005):** Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges (Draft), EU-Commission – DG Employment and Social Services. Brussels
- Voß, Günther G. (2008):** Gesellschaftlicher Wandel und seine Wirkung auf Beratung. In: Supervision, 2008, 4, S. 36–47

Bildungscontrolling: Wirtschaftsphantom in einer Seifenoper?

JOACHIM P. HASEBROOK

Bildungscontrolling umfasst Methoden zur Messung des individuellen und organisationalen Lernerfolgs. Es umfasst nicht nur Kostencontrolling, sondern berücksichtigt den Praxistransfer und die Integration von Lern- und Arbeitsprozessen und hilft, Weiterbildungsmaßnahmen zuverlässig und kosteneffizient zu planen und durchzuführen. Gelungenes Bildungscontrolling orientiert sich an modernen Konzepten, die einen permanenten Verbesserungsprozess erlauben. Richtig eingesetzt, können Kompetenzmessung und Bildungscontrolling in Unternehmen dazu beitragen, dass Bildungsausgaben als mindestens genauso wichtig eingeschätzt werden wie Marketingausgaben.

Bildungscontrolling und Humankapital

Seit Jahrzehnten werden unter dem Schlagwort „Bildungscontrolling“ immer wieder dieselben Themen diskutiert: So gibt es den Druck, den Nachweis zu führen, dass Bildungsmaßnahmen überhaupt wirksam sind. Dies interessiert Firmeninhaber heute viel mehr als früher, sie schauen genauer hin, es wird härter gerechnet, Kosten müssen gespart werden. Man hätte bereits vor zehn bis fünfzehn Jahren über diese Punkte diskutieren können, was allerdings kaum geschehen ist. Sind es also nun die alten Fragen nach Kosteneffizienz und Leistungsnachweis – oder hat sich etwas Grundlegendes geändert? Ich glaube, dass beides stimmt. Es hat sich vieles geändert, aber einige ganz grundsätzliche Dinge sind gleich geblieben. Ich möchte zeigen, dass es eigentlich schon für viele Fragen, die sehr häufig in der Praxis vorkommen, Antworten gibt. Und ich möchte zeigen, dass diese Antworten, die oft recht akademisch sind, nicht ausreichen, um Bildungscontrolling sinnvoll in einem Unternehmen einzusetzen.

Im Kern ging und geht es beim Bildungscontrolling immer um dieselben Themen: Reduzierung der Kosten sowie Nachweis von Effizienz und Effektivität, also der Wirksamkeit von Bildung. Dabei stellt sich auch die Frage, ob man Bildungserfolg überhaupt messen kann – und was man da eigentlich misst, wenn man es tut. Eine weitere

Frage lautet, ob die Investition in Bildung vordringlich ist oder ob nicht andere Ausgaben, z. B. in organisatorische Maßnahmen, angemessener wären. Insofern stehen Bildungsmaßnahmen und ihre Anbieter immer auch in Konkurrenz zu anderen Investitionen, um die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen weiterzuentwickeln.

Wenn diese Fragen „alte Kamellen“ sind, warum hat sich die Diskussion darum wieder so belebt? Ich glaube, dass neue Entwicklungen dazu geführt haben, dass das Thema Bildungscontrolling sowohl bei Vorständen und Geschäftsführungen als auch bei Personal- und Bildungsverantwortlichen wieder eine größere Rolle spielt. Neben dem Kostendruck und der generellen Frage nach der Messbarkeit von Bildungserfolg gibt es heute weitere Gründe, die die Diskussion beeinflussen.

Einer der Gründe besteht darin, dass der Blick dafür geschärft worden ist, wie wichtig Personal ist. Das war zwar in Sonntagsreden schon immer der Fall: „Unser Personal, das ist unser wichtigstes Kapital“, hieß und heißt es. Andererseits werden Sonntagsreden kaum in Montagshandeln umgesetzt. Hinzukommt, dass diese Beobachtung aus Sicht eines Unternehmens falsch ist. Mitarbeiter an sich sind nicht das wichtigste Kapital. Sie sind, aus betriebswirtschaftlicher Sicht, allenfalls Vermögen. Zudem weiß jeder, dass es Mitarbeiter gibt, die dem Unternehmen viel einbringen, und dass andere hingegen Geld kosten und nichts einbringen. Das Wort „Humankapital“ wurde 1995 von der Gesellschaft für deutsche Sprache zum Unwort des Jahres gekürt. Der Begriff „Humankapital“, hieß es, reduziere den Menschen auf einen Geldwert, auf eine monetäre Größe, und dies sei menschenunwürdig. Dem liegt ein grundlegendes Missverständnis zugrunde, denn genau das meint der Begriff nicht. Er stammt von den Nobelpreisträgern für Wirtschaft, Theodore Schultz und Gary Becker, die untersucht haben, welche Investitionen sich für Nationen rechnen. So kann man zum Beispiel die Infrastruktur oder die industrielle Entwicklung eines Landes fördern. Interessanterweise war es nur die Investition in Bildung, die in sehr unterschiedlichen Ländern zu sehr unterschiedlichen Bedingungen tatsächlich zu nachhaltigem Wachstum geführt hat. Becker und Schultz nannten dies „Investitionen in Humankapital“ (engl. investments in human capital). Somit verbirgt sich hinter dem Begriff keine monetäre Bewertung von Menschen, sondern die Idee, Mitarbeiterpotenziale zu erkennen, zu nutzen und zu entwickeln. Da das Potenzial der Mitarbeiter nicht per se ein Vermögen für das Unternehmen darstellt, muss es am Arbeitsplatz wirtschaftlich sinnvoll eingesetzt werden.

Es gibt noch einen zweiten Grund dafür, warum das Thema Bildungscontrolling wieder stärker diskutiert wird. Dies soll Abbildung 1 verdeutlichen. Dort ist das Verhältnis von Marktwert zu Buchwert abgebildet. Der Marktwert ergibt sich zum Beispiel als der Marktwert an einer Börse (in diesem Fall dem Dow-Jones-Index). Dies beinhaltet die Fragen: Was ist das Unternehmen wert? Oder: Was müsste man ausgeben, wenn man die Firma kaufen wollte?

Verhältnis von Markt- und Buchwert

Aus Basis Dow-Jones-Index

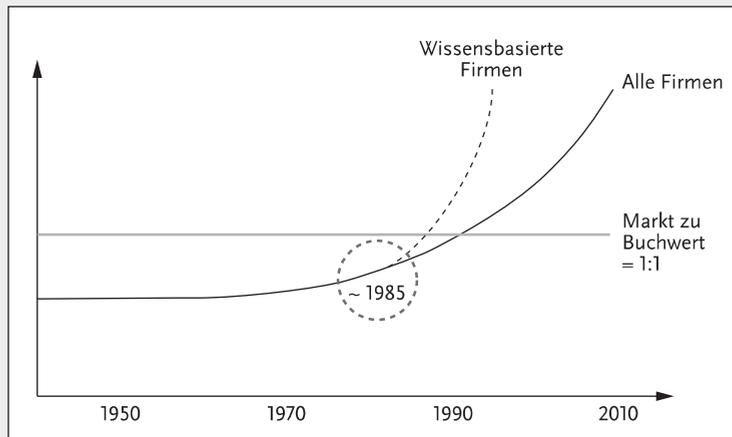


Abb. 1: Verhältnis von Markt- zu Buchwert in den letzten Jahrzehnten beim Durchschnitt aller börsennotierten Unternehmen und bei „wissensbasierten Unternehmen“.

Der Buchwert beschreibt alles, was diese Firma an einzelveräußerlichen Gegenständen und Rechten hat. Dies sind beispielsweise Patente, Markenrechte, aber auch Immobilien und Investitionsgüter. Der deutsche Rechnungslegungsstandard legt das Niederwertprinzip zugrunde: Die Bücher einer Firma enthalten also den niedrigsten anzunehmen Zeitwert für alle Güter und Gegenstände, die einzeln am Markt verkauft werden könnten. Dies bildet den Buchwert eines Unternehmens. In Abbildung 1 ist zu sehen, wie sich das Verhältnis von Markt- und Buchwert in der Zeit von 1950 bis 2010 verändert hat. Die grüne Linie zeigt das Verhältnis 1:1 an: Die Firma ist an der Börse genauso viel wert, wie sie in den Büchern stehen hat. Lange Zeit ist es sogar so gewesen, dass die Firmen eher mehr in den Büchern stehen hatten, als sie letztlich an der Börse wert waren. Ziemlich genau in der Mitte der 1980er-Jahre gibt es einen Umbruch: Die Unternehmen sind am Markt nun viel mehr wert, als ihr Buchwert rechtfertigt. Man kann zwei Linien unterscheiden, nämlich den Durchschnitt aller an der Börse gelisteten Firmen und sogenannte wissensbasierte Firmen, die besonders stark vom Wissen der Mitarbeiter und immateriellen Vermögenswerten abhängig sind. Solche immateriellen Vermögenswerte sind Marktrechte, Patente sowie das Wissen und Können der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beispiele für wissensbasierte Unternehmen sind viele Dienstleistungsunternehmen, die von Patenten besonders abhängige Pharmabranche sowie IT-Unternehmen. Das beste Beispiel ist der US-amerikanische Medienkonzern „Google“, der viele Milliarden Dollar Börsenwert besitzt – aber kaum zehn Prozent des Börsenwerts in seiner Bilanz als Buchwert ausweist.

Natürlich haben sich durch die Globalisierung auch andere Rahmenbedingungen geändert. So stehen Bildungsthemen und Erkenntnisse zum generellen Nutzen von Mitarbeiterpotenzial viel stärker im globalen Wettbewerb als früher. Bei allen inter-

nationalen Vergleichsstudien, beispielsweise Studien der OECD, rangiert Deutschland am unteren Ende, bestenfalls im unteren Mittelfeld. Auch der Bologna-Prozess in den Hochschulen und bei nicht akademischen Bildungsträgern hat große Umstellungen erfordert. Prüfungsverfahren und die Anrechenbarkeit bzw. Übertragbarkeit von Leistungspunkten, den Credit Points, sind Aspekte, die die Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse in den letzten Jahren ebenfalls maßgeblich beeinflusst haben.

Die Entkopplung von Marktwert und Buchwert hat bewirkt, dass Humankapital als ein Teil des immateriellen Vermögenswerts mittlerweile eine größere Rolle spielt. Bei Firmenaufkäufen oder Fusionen (engl. acquisitions & mergers) ist es wichtig zu wissen, was eine Firma wert ist. Diese Frage berührt auch das Rating der Bonität eines Unternehmens. Alle aktuellen Qualitätsmanagementstandards, wie der Europäische Standard EFQM, umfassen neben dem Buchwert und den finanziellen Ergebniskennziffern auch Bewertungen von Management und Mitarbeiterschaft. Die Mitarbeiter als „wichtigstes Unternehmensvermögen“ sind dann nicht nur Beiwerk einer Sonntagsrede, sondern eine handfeste Größe bei der Unternehmensfinanzierung geworden.

Kostendisziplin war schon immer wichtig und hat zum heutigen Zeitpunkt eine viel umfassendere Bedeutung gewonnen. Die finanzielle Steuerung von Unternehmen hat sich weiterentwickelt. Das Controllingssystem hat sich von einfachen buchhalterischen Ansätzen in hochflexible Planungs- und Reportingsysteme gewandelt. Es existieren für nahezu alle Bereiche detaillierte Kennziffern – bis hinein in die Einzelbewertung von Projekten. Hingegen können Personalplaner und Personalentwickler in der Regel nur wenige belastbare Kennziffern liefern. Dieser Entwicklungsunterschied zu anderen Unternehmensbereichen ist besonders eklatant, weil gleichzeitig der Fokus der Unternehmensleitung viel stärker als früher auf den Themen Humanvermögen und Mitarbeiterpotenzial liegt. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass heute wieder stärker über Fragen des Bildungscontrollings nachgedacht und nach neuen Antworten gesucht wird.

Das Minimax-Prinzip der Bildung

Oft hört man die Aussage, dass Wirtschaftlichkeit zwar ein Thema sei, Bildungsträger jedoch für die Qualität der Bildung verantwortlich seien. Dort arbeiteten schließlich Pädagogen und Erziehungswissenschaftler und keine Betriebswirte. In der neueren Diskussion werden diesbezüglich Veränderungen deutlich: So ist noch nie so viel wie in den letzten Jahren darüber gesprochen worden, an welchen Punkten sich Wirtschaft und Pädagogik berühren. Eine zentrale Aussage ist, dass Bildung, auch universitäre, ein „meritorisches Gut“ ist und damit keinen Selbstzweck aufweist. Bildung dient immer einem wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Zweck. Die Pädagogik wird in gewisser Weise durch wirtschaftliche Verwertung diszipliniert. Aber es geht auch andersherum: Wirtschaftliche Ansprüche können nicht absolut gesetzt werden. Arbeitgeber fordern gern, dass alles schneller gehen müsse, es müsse beispielsweise kürzere Schulzeiten, kürzere Studienzeiten und diesbezüglich mehr Orientierung am Bedarf der Unternehmen geben. Andererseits stellt sich die Realität so dar, dass Unternehmen gar nicht wissen, welchen Bedarf sie in fünf Jahren haben werden. Bil-

dungsprozesse brauchen aber einige Jahre, um ans Ziel zu gelangen. Sicher: Es gibt auch kurze Seminare. Redet man aber über größere Module und Curricula, dann findet sich keine Abkürzung zum Kompetenzerwerb. Das gilt schon deswegen, weil es keine Abkürzung gibt, um Erfahrungen in der Berufspraxis zu machen. Bildungsprozesse sind also nicht beliebig zu beschleunigen und beliebig schnell anpassbar. An dieser Stelle diszipliniert die Pädagogik wirtschaftliche Ansprüche. Zusammengefasst gilt: Pädagogik und Wirtschaft sind aufeinander angewiesen und können voneinander lernen, wenn es darum geht, wirtschaftlich nutzbare Bildung zu entwickeln, umzusetzen sowie fortlaufend anzupassen und zu verbessern.

Pädagogik ohne Wirtschaft geht ins Leere, aber Wirtschaft ohne Pädagogik kann nicht wirken. Deswegen müssen beide zueinanderfinden. Wie kann so eine Schnittstelle aussehen, und wie funktioniert sie? Viele Bildungsverantwortliche sehen die Notwendigkeit wirtschaftlicher Ansprüche und versuchen einen möglichst großen Effekt bei möglichst geringen Kosten zu erzeugen. Betriebswirte nennen dies scherzhaft „das Minimax-Prinzip“. Dieses Prinzip gibt es in der Betriebswirtschaft aus guten Gründen nicht: Man kann nicht möglichst große Erfolge zu möglichst geringen Kosten erzeugen. Man kann nur das eine oder das andere. Man muss sich daher vorher entscheiden, und dabei dreht sich der Blickwinkel auf Bildungscontrolling komplett um.

Das Minimum-Prinzip besagt: Es werden die Mittel zur Verfügung gestellt, die minimal erforderlich sind, um ein wirtschaftliches Ziel zu erreichen. Ein Beispiel: Ein Unternehmen führt ein neues IT-System ein. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen sehr schnell in die Lage versetzt werden, dieses effizient und fachlich korrekt zu nutzen. Das Bildungsziel, die sichere Beherrschung des neuen IT-Systems, ist nicht verhandelbar, weil die Firma sonst vielleicht nicht mehr existieren kann oder große Verluste erleidet. Somit besteht das Bildungsziel darin, möglichst schnell und möglichst sicher Menschen im Umgang mit dem neuen System auszubilden. Dabei spielt es keine Rolle, ob dies anhand von Seminaren, Fachschulungen oder E-Learning geschieht. Das Minimum-Prinzip besteht also darin, ein einmal gesetztes Ziel mit minimalen Mitteln zu erreichen. Das Minimum-Prinzip beschreibt den Idealfall für Bildung, wirtschaftliche Bildung zumal, weil der Wert der Bildung von vornherein feststeht. Er ist daher sehr einfach zu messen und ausrechnen: Nehmen wir einmal an, wir brauchen für die Einführung des neuen IT-Systems nicht die geplanten drei, sondern sechs Monate. Das Controlling wird schnell errechnen, wie viel Geld das Unternehmen dadurch verlieren würde. Daraus ergibt sich auch unmittelbar der wirtschaftliche Wert der Bildungsmaßnahme.

Bildungsabteilungen und Bildungsträger planen Bildungsangebote aber meist zu festen Preisen, also nach dem Maximum-Prinzip. Es besagt, dass mit zuvor festgelegten Mitteln ein Maximum an Ergebnis oder Erfolg erreicht werden soll. Das beschreibt die häufigste betriebliche Praxis, in der Jahresplanung weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Bildungszielen ein Bildungsbudget festzuschreiben. Man muss sich klarmachen, dass es fundamental unterschiedliche Wahrnehmungen von Bildungsanbietern auf der einen Seite und Bildungsabnehmern, also meist Unternehmen, auf

der anderen Seite gibt: Ein Bildungsanbieter wird versuchen, die Qualität der Bildung zu optimieren. Er wird also für einen festen Preis (z. B. für einen Studiengang oder ein Seminar) versuchen, eine möglichst gute Leistung zu erbringen. Die Güte der Leistung bemisst sich nach den Bildungserfolgen, also z. B. der Abschlussquote oder den Abschlussnoten. Aus Sicht des Unternehmens ist das Bildungsergebnis aber meist uninteressant. Bildung ist ja kein meritorisches Gut, sondern soll dem Unternehmen helfen, wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Wenn ein Unternehmen beispielsweise Führungsnachwuchskräfte zu Kursen schickt, investiert es dieses Geld, um Führungspositionen besser besetzen zu können und weniger für Fehlbesetzungen zahlen zu müssen. Bildungserfolg kann man also unter zwei Aspekten sehen, wie Abbildung 2 deutlich macht.

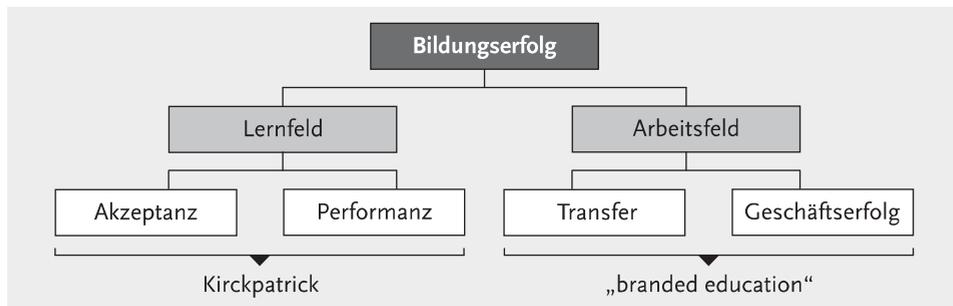


Abb. 2: Aspekte des Bildungserfolgs im Lern- und im Arbeitsfeld.

In Abbildung 2 ist oben der Begriff „Bildungserfolg“ zu sehen. Dieser umfasst zwei Felder: „Lernfeld“ auf der einen Seite und „Arbeitsfeld“ (oder Funktionsfeld) auf der anderen. Unter Lernfeld finden sich die Begriffe „Akzeptanz“ und „Performanz“. Würde man diese Begriffe weiter aufgliedern, käme man auf die klassischen vier Stufen nach Kirckpatrick, die vielfach eingesetzt werden. Tiefgreifende Änderungen in der Bildungslandschaft, wie der Bologna-Prozess, haben eine enorme Welle von Bildungsevaluationen und Rankings ausgelöst. Diese weisen mittlerweile eine Detailtiefe auf, die es vorher so nicht gab. Natürlich führte dies zu Verbesserungen im Bildungsangebot. Aber die Frage, ob das auch die Ergebnisse, den Einsatz und die Nutzung von Bildung verbessert hat, ist davon noch nicht berührt.

Bildungserfolg und Kompetenzerwerb

Bildungserfolg im Arbeitsfeld hängt vom Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz ab und dem daraus resultierenden Geschäftserfolg. Diese beiden Komponenten werden häufig nicht sinnvoll voneinander abgegrenzt. Viele Unternehmen haben sehr gute Ansätze, um nach Bildungsmaßnahmen, z. B. einem Seminarbesuch, sicherzustellen, dass das dort vermittelte Wissen am Arbeitsplatz transferiert und genutzt wird. Dabei muss bedacht werden, dass mit der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz noch nicht garantiert ist, dass auch ein wirtschaftlicher Erfolg erzielt wird. Das ist nur dann der Fall, wenn das Wissen am Arbeitsplatz sinnvoll angewendet wird und diese Anwendung einen wirtschaftlichen Nutzen stiftet.

Ein Beispiel aus dem Vertrieb soll dies verdeutlichen. Vertriebsleiter sagen oft: „Unsere Leute wissen ja alles, das Produktwissen ist da.“ Das produktspezifische Wissen ist auch relativ leicht zu vermitteln. Aktuelle Beispiele aus Versicherungen und Banken zeigen jedoch, dass Beratungsqualität und Verbraucherschutz mangelhaft sind. Selbst nach der Finanzkrise fallen bei Testkäufen in Banken und Versicherungen Kardinalfehler in der Beratung auf. Eine der Forderungen lautet nun, mehr Bildung durchzuführen. Allerdings wird gerade im Bankenbereich sehr viel und auch qualitativ gut Bildung angeboten und durchgeführt. Trotzdem scheinen bestimmte Lernziele nicht erreicht zu werden. Diese Diskrepanz stellt den Unterschied zwischen Transfer und Geschäftserfolg dar: Auch wenn ein Bildungsergebnis erreicht wurde, z. B. das Bestehen eines Tests oder Erwerben eines Zertifikats, heißt dies noch nicht, dass das Wissen am Arbeitsplatz eingesetzt wird und zum Geschäftserfolg beiträgt. Transfer und Erfolg kommen deshalb zunehmend in den Fokus von Bildungscontrolling, weil dies den Ansprüchen von Unternehmen an spürbaren Wirtschaftserfolg durch Bildungsinvestitionen entspricht.

Bildungsanbieter fragen zu Recht, wie sie denn den Unternehmenserfolg sicherstellen sollen, da sie in erster Linie für den messbaren Erfolg der Bildungsmaßnahme zuständig seien. Das ist zum Teil richtig – vor allem für bestimmte Bildungsformate. Aber vielleicht liegt es auch an bestimmten gängigen Bildungsformaten, die die Möglichkeiten zur Messung des Unternehmenserfolgs einschränken. Eine hilfreiche Idee zur Verbesserung von Vertriebstrainings beruht auf der Umkehr der Perspektive von Bildungsanbieter und Bildungsnutzer. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Training startet mit einer Ankündigung von Testkäufen, beispielsweise für die Monate März und April. Diese werden dann bereits im Januar und Februar durchgeführt, damit nicht schon alle Teilnehmer auf die Testkäufer und späteren Trainer warten. Die Trainings starten dann mit den konkreten Ergebnissen der Testkäufe. Der Trainer kann nun ganz anders auf die Teilnehmer zugehen: „Wir waren bei Ihnen, vielleicht erkennen Sie mich wieder. Wir haben Folgendes bei Ihnen in der Beratung festgestellt ...“ Interessant ist, dass Testkäufe, die z. B. von der Zeitschrift „Finanztest“ durchgeführt werden, zwar etwas über die Beratungsqualität im Hinblick auf bestimmte standardisierte Schemata aussagen, aber nicht über die Berater selbst.

Daraus ergibt sich für Bildungsprogramme und -inhalte aber ein Problem: Gute Vertriebstrainer sind nicht einfach „Finanztester“, sondern haben den geschulten Blick eines Lehrers, um Bildungsprozesse für jeden einzelnen Teilnehmer wirksam werden zu lassen. Am Ende des Trainings stehen wieder Testkäufe, die zeigen, ob sich die Qualität der Beratung und der Berater verbessert hat. Jeder Vertrieb beruht auf einer sogenannten „Aktivitätenkette“ vom ersten Kontakt bis zur Terminabsprache und dem eigentlichen Produktverkauf. Es lässt sich daher leicht ausrechnen, wie sich eine Bildungsinvestition in den Beratungsergebnissen und in den Vertriebsergebnissen niederschlägt. Als Bildungsanbieter glauben wir oft, dass Unternehmen von uns erwarten, dass wir unseren Bildungserfolg als finanziellen Ertrag ausrechnen können. Das ist für die Unternehmen aber oft gar nicht entscheidend, weil der Ertrag vielfach auf der Hand liegt, wie im Beispiel mit der Aktivitätenkette im Vertrieb. Das Problem für

Bildungsanbieter ist eher, den Perspektivenwechsel zu bewältigen, an passender Stelle das Minimum-Prinzip oder das Maximum-Prinzip zur Planung auszuwählen und entsprechend mit den Unternehmen zu verhandeln.

Im einfachsten Fall ist es tatsächlich geradezu trivial, Bildungserfolg zu messen: Wenn das Volumen vorhanden ist, um zum Beispiel mehrere Filialen auszubilden, werden schon aus logistischen Gründen nicht alle gleichzeitig trainiert werden können. Daher können beispielsweise der Verlauf und die regionale Verteilung von Vertriebszahlen vor und nach dem Training verglichen werden. Dies erlaubt zudem ein hervorragendes und an Fakten orientiertes Bildungsmarketing: Wenn Filialen innerhalb von drei bis sechs Monaten nach dem Training 20 Prozent mehr Vertriebsumsätze schreiben, wird man sich um Trainingsanmeldungen keine Sorgen mehr machen müssen. Bildungscontrolling ist also nicht nur trockene Rechenarbeit, sondern lebendiges Bildungsmarketing. Bildungscontrolling macht viel Spaß, wenn man es mit den Arbeitsprozessen verbindet und daraus Argumente ableitet, um Bildung – ganz im Sinne der Unternehmen – attraktiver zu machen.

Zum Erfolgscontrolling sollte immer ein umfassendes Kostencontrolling hinzukommen, das direkte und indirekte Kosten unterscheidet. Das wirft die Frage auf: Was sind unmittelbar dem Bildungsprozess zugeordnete Kosten? Eine wesentliche Erkenntnis vieler Unternehmen ist, dass von den gesamten Bildungs- und Personalentwicklungsaufwendungen nur ungefähr 25–35 Prozent unmittelbar der Bildung zuzuordnen sind. Der ganze Rest ist nur mittelbar verbunden: Verwaltungs-, Reise-, Unterbringungskosten etc. sind alles Begleitkosten, die zu den Personalentwicklungskosten dazugehören, aber unmittelbar zum Bildungserfolg nichts beitragen. Bei großen Firmen ist es schon lange Standard, dass Bildungsanbieter – wie alle Lieferanten – erst einmal durch ein Prüfverfahren geschickt werden. Nach bestandener Prüfung erhalten sie eine Lieferantenummer und einen Rahmenvertrag, auf dessen Grundlage bestellt und abgerechnet wird. Meine Vorhersage ist, dass dies demnächst bei den größeren Mittelständlern und dann auch bei kleineren Betrieben so gehandhabt werden wird. Alle Unternehmen, die ohnehin einen bestimmten Verwaltungsaufwand betreiben müssen, werden in Bezug auf Bildung zwei Aspekte genau untersuchen:

1. Wie viel Geld geht tatsächlich in die Bildung und nicht nur in Begleitaspekte? Diese Diskussion wurde beispielsweise geführt, als Internet und E-Learning aufkamen. E-Learning sollte vor allem Begleitkosten reduzieren. E-Learning trug aber unterm Strich nichts dazu bei, die Kosten zu senken, sodass nun nach Formen gesucht wird, die Gesamtkosten zielgenauer zu steuern und reine Begleitkosten zu reduzieren.
2. Der zweite Aspekt ist, dass man einen Qualitätsvergleich über Kosten bekommt, also eine fundierte Einschätzung des Preis-Leistungs-Verhältnisses. War der Seminarraum in Hotel A zwar sauber und ordentlich, mit Flip-Chart, Beamer und heißem Kaffee ausgestattet, kostete aber 20 Prozent mehr als in Hotel B, dann wird in Zukunft die Leistung bei Hotel B eingekauft. Vielleicht investiert das Unternehmen auch in einen eigenen Seminarraum und streicht Hotelangebote ganz von der Liste. Dieser Wettbewerb wird sich bis hinein in die Frage der Materialbeschaffung, der Trainer,

der Kurse etc. fortsetzen. Viele Bildungsanbieter spüren ihn schon hautnah. Bildungsanbieter müssen genau wissen, welche Kosten tatsächlich in Bildungsleistungen gehen und wo dem Unternehmen Begleitkosten erspart werden können. Kostencontrolling lohnt sich aus Sicht der Unternehmen. Es ist aber immer nur der zweite Schritt, weil sonst nur Effizienz (Kernfrage: Mache ich es richtig?) verbessert wird, nicht aber die Effektivität (Kernfrage: Mache ich das Richtige?).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die aktuelle Fokussierung des Bildungscontrollings auf Bildungs-, Umsetzungs- und Geschäftserfolge auch dazu führt, dass neue Formen der Bildung an Bedeutung gewinnen. Die Grundidee dazu wird in einem dritten und letzten Bild dargestellt (vgl. Abb. 3).

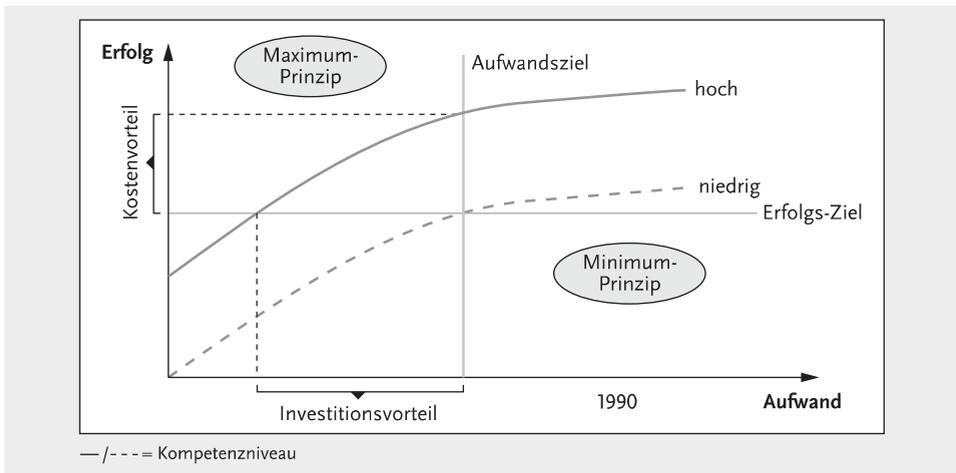


Abb. 3: m [Flipchart Blatt 3]

Auf der x-Achse ist der Aufwand abgebildet. Dabei kann es sich um Geldaufwand, Zeitaufwand oder personellen Aufwand handeln. Nehmen wir einmal an, dass es sich um einen Geldaufwand in Euro handelt. Auf der y-Achse wird der Erfolg abgetragen. Es stellt sich die Frage, wie der Erfolg aussieht. Nehmen wir hier einen wirtschaftlich definierten Erfolg. Dies bedeutet, dass sich Bildungsergebnisse in Unternehmensergebnissen widerspiegeln. Auch das kann entweder nach dem Maximum- oder dem Minimum-Prinzip formuliert werden. Wird das Erfolgsziel vom Unternehmen verbindlich festgelegt, dann ist dies ein wirtschaftliches Erfolgsziel (z. B. „fehlerfreier Umgang mit dem neuen Bestellsystem bei allen Mitarbeitern innerhalb von drei Monaten“). Steht ein solches Erfolgsziel, muss nach dem Minimum-Prinzip das Geld zur Verfügung gestellt werden, um das Ziel erreichen zu können. Wird hingegen ein Aufwandsziel festgelegt, z. B. ein festes Bildungsbudget von 100.000 Euro, dann wird nach dem Maximum-Prinzip versucht, möglichst viel Erfolg mit diesen 100.000 Euro zu realisieren. Es gibt zwei Kurven in der Grafik, die beide einfache Lernkurven darstellen sollen. Starten die Teilnehmer auf einem niedrigen Kompetenzniveau (gestrichelte Linie), dann erreicht man ein bestimmtes Erfolgsziel natürlich nur mit höherem Auf-

wand als bei hohem Kompetenzniveau (durchgezogene Linie) – selbst wenn die Lernkurve ansonsten gleich ist. Für Teilnehmer, die auf einer höheren Kompetenzstufe anfangen, ist – bei gleicher Lernkurve – der Aufwand geringer. Andersherum ist es genauso: Auch wenn ein und derselbe Aufwand getrieben wird, werden sich die besseren Startvoraussetzungen (d. h. das höhere Kompetenzniveau) in einem geringeren Aufwand niederschlagen. In diesem Fall kann man Kostenvorteile realisieren: Es wird nicht so viel Aufwand getrieben, um ein bestimmtes Erfolgsziel zu erreichen (Minimum-Prinzip). Ist der Aufwand festgeschrieben (Maximum-Prinzip), dann wird mit besseren Startvoraussetzungen mehr erreicht. Man kann dies als „Innovationsvorteil“ bezeichnen.

Warum diese komplizierte Grafik, um etwas relativ Simples zu sagen? Zum einen zeigt sie die Anwendung des Minimum- und des Maximum-Prinzips und welche Blickrichtung damit verbunden ist. Sie zeigt auch, dass Bildungsstrategien jeweils bestimmte Vorteile erarbeiten können – aber nicht alles gleichzeitig. Man sieht zudem noch einen weiteren wichtigen Aspekt: Selbst wenn Lernkurven gleich sind, ist die Frage des Kompetenzniveaus entscheidend. Dies bedeutet, dass sowohl bei der Durchführung als auch beim Controlling von Bildung geklärt sein muss, welche Zielgruppen durch Bildungsangebote erreicht werden sollen. Natürlich führen alle Bildungsanbieter solche Zielgruppenanalysen durch. Nur haben diese Zielgruppenanalysen oft wenig mit dem Verhältnis von Aufwand und Erfolg bzw. Ertrag zu tun. Ertrag und Aufwand in Beziehung zu setzen ist aber notwendig, um überhaupt ein sinnvolles Bildungscontrolling aufbauen zu können.

Unter dem Druck hoher Erfolgsziele und minimaler Budgets ändert sich zum einen die Form von Bildungsmaßnahmen, zum anderen auch das Bildungssystem selbst. Diese Veränderung habe ich in letzter Zeit sehr häufig beobachtet. Klassische Trainingsformen, z. B. im Vertrieb, verlieren zunehmend an Bedeutung. Das ist zunächst überraschend, wenn man bedenkt, dass eigentlich mehr gemacht werden müsste. Ein Personalentwickler eines großen Verbandes sagte mir neulich: „Vertriebstraining machen wir nicht mehr.“ Ich war verblüfft und fragte nach. Er antwortete, dass Vertriebstraining nun durch „Marketing-Training“ ersetzt worden sei. Ich hielt das zunächst für einen überflüssigen Modebegriff. Aber ich verstand nach und nach, dass mehr dahintersteckt. Der Personalentwickler erläuterte mir, dass der Begriff Vertriebstraining mit einem standardisierten Verkaufsprozess verbunden sei, der oft zusammen mit Produktwissen vermittelt worden sei. Es gibt also einen fixen Aufwand, um zu klaren Bildungszielen zu kommen: Produktwissen kennen, Beratungsprozess beherrschen, Beratungssysteme fehlerfrei einsetzen. Die Erfahrung hat aber nun gezeigt, dass dies nicht funktioniert (Beispiel „Finanztest“). „Marketing-Training“ (genauer: markenbezogene Bildungsprozesse, engl. „branded education“) dreht die Perspektive um: Ziele sind Kundenzufriedenheit und Kundenbindung. Alles, was diesen Zielen dient, wird organisatorisch, vertrieblich und auf Bildungsseite unternommen. Wesentliche Zusammenhänge sind zum Beispiel: Bei einem Prozent mehr Mitarbeiterzufriedenheit wird im Durchschnitt zwei Prozent mehr Kundenzufriedenheit erreicht, die wiederum mit durchschnittlich einem halben Prozent mehr Deckungsbeitrag pro

Kunde einhergehen. Vom Bildungscontrolling für Vertriebsstrainings führt der Weg direkt in die wirtschaftliche Steuerung von Vertrieben. Dahin geht der wesentliche Trend im Bildungscontrolling: Bildungsanbieter werden viel stärker als bisher verstehen müssen, in welche Systeme Bildung eingreift und welche Wirkungen in Betrieben mit Trainings ausgelöst werden. Bildungscontrolling ist dann nicht mehr ein Spielzeug zahlenverliebter Personalentwickler oder Pflichtübung nach einer entsprechenden Anforderung der Geschäftsführung. Bildungscontrolling wird ganz einfach Bestandteil aller modernen Controllingsysteme sein. In vielen Personalbereichen wird das Personalcontrolling, das sich mit Personalkosten, -kapazitäten und -qualitäten befasst, um Bildungscontrolling erweitert. Bildungsanbieter können Bildungserfolge dann nicht mehr über Abschlussquoten und -noten bestimmen, sondern werden den Erfolg messen wie der Vertrieb auch (also z. B. in Termin- und Verkaufsquoten). Bildungscontrolling hat für Unternehmen dann keine Funktion, wenn es allein von der Bildungsseite her gesehen wird. Controlling ist heute ein fortlaufender Steuerungs- und Planungsprozess. In diesen Prozess müssen sich alle Bildungsverantwortlichen hineinbegeben; das ist mühselig, aber – wie viele Verbände, Akademien und Bildungsträger heute schon zeigen – durchaus möglich. Modische Begriffsverwirrung wie „Vertriebs- vs. Marketingtraining“, zeigen einen zentralen Trend: Die Bildungsanbieter müssen ihre Perspektive umdrehen. Dann müssen sie die leidige Diskussion um den Wert der Bildung überhaupt nicht mehr führen.

Zusammenfassung und Fazit

Am Ende diese Artikels möchte ich die aus meiner Sicht bedeutenden Trends im Bildungscontrolling zusammenfassen:

Ich glaube, dass Bildungscontrolling in die fortlaufenden und IT-gestützten Controllingssysteme integriert werden wird. Bildungsanbieter werden sich also viel stärker als bisher in Arbeits- und Kontrollprozesse des Unternehmens einbinden lassen müssen. Dies gibt Bildungsanbietern die Chance – wenn der Wert von Bildung in dem oben genannten Sinne aufgefasst wird –, die Controlling-Systeme von Unternehmen zu beeinflussen. Hier geht es ganz konkret wieder um den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Wirtschaft. Aus Unternehmen kommt oft nur die Aufforderung, Bildung „billiger“ zu machen. „Kann man das nicht statt in zehn Tagen Präsenz auch in fünf Tagen machen?“, „Kann man nicht einfach ein Buch lesen?“ – das sind durchaus ernst gemeinte Fragen aus Unternehmen. Ihre Argumente als Bildungsanbieter sollten mit der Wirkung von Bildung zu tun haben. Und dies sind oft Argumente dafür, mehr in Bildung zu investieren und nicht weniger. Aber die Bildung, in die in Zukunft investiert werden wird, ist noch notwendigerweise die Bildung, die heute nachgefragt wird.

Bei Unternehmen, die international tätig sind, habe ich feststellen können, dass es nationale Eigenheiten von Bildungscontrolling gibt. So, wie ich es hier dargestellt habe, handelt es sich um ein mittel- und nordeuropäisches Konstrukt. Im südeuropäischen Raum steht Bildung unter einem Familienaspekt. Im Vordergrund steht, ob alle dabei sind, ob alle zustimmen können. Es geht um ein gemeinsames Grundverständnis da-

rüber, was Bildung erreichen soll und für wen. Die Deutschen sind, wohl auch erwartungsgemäß, eher die Kostenoptimierer, die detaillierte Aufstellungen und Rechenblätter bevorzugen (auch wenn diese Darstellung sicher ein wenig überzogen ist). Im nordeuropäischen Bereich ist Bildung ein staatlicher Auftrag, sodass etwa die Vorstellung von privaten Hochschulen und privater Bildungsfinanzierung dort als unzumutbar oder falsch angesehen wird. In den angloamerikanischen Ländern sind Vergleiche durch Benchmarks und Rankings, also der Wettbewerb, im Vordergrund. Viele dieser Entwicklungen beeinflussen im Zuge der Internationalisierung von Bildung auch den deutschen Markt. Ein gutes Beispiel dafür sind die zahlreichen Hochschulrankings, die es vor einigen Jahren in Deutschland noch gar nicht gegeben hat. Auch dies ist letztlich eine Form des Bildungscontrollings.

Um es noch einmal auf den Punkt zu bringen: Ich glaube, dass Bildungscontrolling an Bedeutung gewonnen hat aufgrund der aktuellen Diskussion, wie abhängig Unternehmen von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind. Dabei geht es nicht einfach um die Menschen, die „die Tür herein und wieder heraus gehen“, sondern um die Nutzung von Potenzialen. Die optimale Entwicklung und Nutzung von Mitarbeiterpotenzialen wirkt sich direkt auf die Positionierung von Unternehmen, die Ermittlung des Unternehmenswerts und damit auf die Finanzierbarkeit von Unternehmen aus. Somit wird der Druck, für Bildungsinvestitionen einen Nachweis wirtschaftlicher Erfolge zu bringen, mit Sicherheit wachsen. Dies gilt besonders unter den Bedingungen des internationalen Wettbewerbs, der auch für Bildungsangebote gilt, und vor dem Hintergrund der Wirtschafts- und Finanzkrise. Wir verfügen über technischen Möglichkeiten zur Kontrolle und Steuerung von Unternehmen, die Bildungscontrolling deutlich leichter machen als noch vor wenigen Jahren. Daher ist es wichtig, dass sich Bildungsverantwortliche nicht von der aktuellen Entwicklung der Unternehmenssteuerung abkoppeln.

Bildung muss vom Anfang her konzipiert werden. Das bedeutet natürlich, auch über Bildungsprozesse und -inhalte nachzudenken. Es bedeutet aber vor allem, sich in die unternehmerischen Entscheidungs- und Planungsprozesse zu begeben. Denn aus Sicht der Unternehmen stehen die wirtschaftlich nutzbaren Bildungserfolge am Anfang aller Überlegungen, die konkreten Bildungsprozesse hingegen ganz am Ende. Auf diese Weise erledigt sich die Frage nach dem Wert der Bildung von selbst, weil die beauftragenden Unternehmen die Bildungsziele eigentlich schon gesetzt haben. Natürlich gibt es Unternehmen, die sich das nicht genau überlegt haben. Das werden aber immer weniger werden. Bildungsanbieter haben nicht nur eine Verpflichtung gegenüber den Teilnehmern. Sie müssen auch zum Partner der Unternehmen werden und ihnen dabei helfen, dass sich Bildungsinvestitionen für sie lohnen.

Bildungsanbieter werden den globalen Tendenzen, wie IT-Entwicklung und den verschiedenen Sichtweisen auf Bildungscontrolling, einschließlich Benchmarking und Ranking, nicht entkommen. Zunächst werden die großen, dann die mittleren und kleineren Betriebe erfasst. Bildungsanbieter sind also gut beraten, diese Trends nicht nur zu kennen, sondern selbst mitzugestalten und damit eine aktive Rolle bei der Gestaltung ihrer eigenen Zukunft zu übernehmen.

Literaturhinweise

Der Artikel ist eine bearbeitete Mitschrift des Vortrags beim Verein Weiterbildung Hessen und enthält daher keine Literaturverweise. Folgende Literaturhinweise sollen helfen, falls Sie sich weiter mit dem Thema Bildungscontrolling befassen wollen.

Zum Thema „Humankapital“ mit Erläuterungen der Arbeiten von Becker und Schultz:
Roman Bechtel, Christian Scholz und Volker Stein: Human Capital Management. Wege aus der Unverbindlichkeit (Luchterhand), 2004.

Martina Dürndorfer, Marco Nink und Gerald Wood: Human Capital Management in Deutschen Unternehmen (Gallup-Studie), 2005.

Bücher zum Bildungscontrolling (mit Beiträgen des Autors):

Ulrike Hugl und Stephan Laske: Virtuelle Personalentwicklung. Status und Trends lukt-gestützten Lernens (Gabler), 2004.

Ulf-Daniel Ehlers und Peter Schenckel: Bildungscontrolling im E-Learning: Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI (Springer), 2005.

Kompetenzerwerb/Kompetenzmanagement

Werner Sauter und John Erpenbeck: Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0 (Personalwirtschaft Buch), 2007

Erich Barthel, John Erpenbeck, Joachim Hasebrook und Olaf Zawacki-Richter: Kompetenzkapital heute: Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement (Frankfurt School), 2007

Web-Adressen

Newsletter-Dienst Human Resource Management (HRM)

http://www.hrm.de/hrm/themen/bildungscontrolling_hr_controlling/

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (mit Arbeitskreisen zu Aus- und Weiterbildung)

<http://www.degeval.de>

Deutscher Fachkongress für Bildungscontrolling

<http://www.bildungs-controlling.com>

Studie der österreichischen Knowledge Markets Consults

<http://www.km.co.at/km/edu-control-study>

Interview mit dem Autoren zum Thema

<http://www.diezeitschrift.de/12008/gespraech.htm>

Weitere Studien und Informationen sind beispielweise zu finden unter:

Kommunikations- und Informationssystem des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB):

<http://www.bibb.de>

Deutscher Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de>

Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:

<http://www.bmbf.de/de/6204.php>

Zielgruppenorientierung und Marketing in der Weiterbildung

RUDOLF TIPPELT

Zielgruppenorientierung und Weiterbildungsmarketing werden seit geraumer Zeit in der Forschung bearbeitet und in der Praxis angewandt. Die noch in den 1990er-Jahren klar sichtbaren Konfliktlinien zwischen Ökonomie und Pädagogik lassen sich in dieser schlichten Dichotomie heute nicht mehr gegenüberstellen (vgl. Meisel 2008, S. 28). Marketing in der Weiterbildung wird heute zunehmend als strategisch-finanzielles Optimierungsinstrument im Kontext des strukturellen Wandels der Weiterbildung eingesetzt, weil die Weiterbildung immer stärker durch die Teilnehmer selbst finanziert wird (vgl. Schöll 2005; Möller 2002). „Wettbewerbsdruck“ und „Marktbehauptung“ stellen in diesem Kontext neue aktuelle Herausforderungen dar. Bereits in naher Zukunft werden immer mehr Weiterbildungsanbieter „Zielgruppenmarketing“ als zentrale Strategie einsetzen, auch um ihr Existenz auf dem Weiterbildungsmarkt zu sichern. Dabei ist häufig offen, welche Zielgruppen im Fokus stehen und wie sich die doch vorhandene Spannung zwischen gesellschaftlichem und sozialem Bildungsauftrag einerseits und finanzieller Rentabilität andererseits integrieren lässt. Es ist schon an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nach wie vor empirische Analysen zur Planung und Umsetzung von Marketing fehlen, sodass auch die Wirkungen von Marketing (noch) nicht hinreichend präzise festgestellt werden können (vgl. Reich-Claessen/Tippelt 2010).

Was aber sind die Grundbegriffe der Zielgruppenforschung, und welche Grundprinzipien der Zielgruppenorientierung und des Marketings in der Weiterbildung sind hervorzuheben?

Im ersten Abschnitt werden im Folgenden die wichtigsten Begriffe, wie Zielgruppen, Teilnehmer und Adressaten, geklärt. Im zweiten Abschnitt werden dann die Besonderheiten des Weiterbildungsmarktes und des Weiterbildungsmarketings dargestellt, wobei davon auszugehen ist, dass es sich primär um einen nicht kommerziellen Bereich des Marketings in Non-Profit-Organisationen handelt. Das weiterbildungstypische Marketing ist vom kommerziellen Marketing im Bereich der Konsumgüterproduktion und der allgemeinen Dienstleistungen abzugrenzen (Bernecker 2001). Grundsätzlich kann Zielgruppenorientierung verbunden mit Marketing als komplexer

Prozess der Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von Organisations- und Unternehmensaktivitäten aufgefasst werden, der auf eine Ausrichtung des Leistungsprogramms am „Kundennutzen“ oder besser an den Interessen der potenziellen Teilnehmer/-innen abzielt. Es geht dabei auch, aber keineswegs nur um ökonomische Organisationsziele, denn eine pädagogische Konzeption der Zielgruppenorientierung und des Marketings behandelt diese als ein Führungskonzept, das angewendet wird, um durch spezifische Marktmanagementstrategien die verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus mit ihren jeweiligen Interessen und Anliegen anzusprechen (vgl. Sarges/Haeberlin 1980, S. 20; Reich/Tippelt 2004).

Im dritten Abschnitt werden soziale Milieus als Zielgruppen kurz charakterisiert und im Kontext einer reflektierten Managementstrategie zur Zielgruppengewinnung behandelt.

In einem abschließenden vierten Teil werden knapp Erfahrungen aus dem Projekt „ImZiel“ dargelegt (vgl. Tippelt u. a. 2008), um empirisch darzustellen, welche Möglichkeiten sich aus dem Milieumarketing in der Weiterbildungspraxis ergeben.

1 Zielgruppen, Teilnehmer, Adressaten

Die Diskussion um Zielgruppen und Zielgruppenforschung hat historische Wurzeln in der Wiener Erwachsenenbildung Ende des 19. Jahrhunderts, hat aber in einer dichten und systematischen Form erst in den späten 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts begonnen und wurde zunächst bildungspolitisch beeinflusst. Zielgruppen wurden definiert, um insbesondere benachteiligten Gruppen im Rahmen von Programmen der Chancengerechtigkeit einen Raum zu eröffnen und damit demokratischen Zielen und Ansprüchen besser zu entsprechen. Zunächst konzentrierte man sich auf relativ lernhomogene, benachteiligte Zielgruppen, was einerseits den Vorteil hatte, dass man ähnliche Anliegen und Interessen ansprechen konnte, was aber andererseits den starken Nachteil hatte, benachteiligte Zielgruppen durch ihre Separierung kollektiv zu stigmatisieren. Man wird sagen können, dass heute eine klare Abkehr in der Zielgruppenforschung von der Analyse lernhomogener Gruppen stattgefunden hat und dass eine gewisse Verschiebung sowohl hin zur Pluralität von Zielgruppen als auch zu besonderen Strategien gegenüber Zielgruppen der „gesellschaftlichen Mitte“ in den letzten zehn Jahren stattgefunden hat.

Die Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung gehört seit über 30 Jahren zu den stärksten Anliegen der Weiterbildungsforschung (vgl. Tietgens 1977). Bei der Teilnehmerforschung und der Teilnehmerorientierung in der Weiterbildung geht es u. a. darum, die Interessen potenzieller Teilnehmer/-innen bei der Veranstaltungsplanung zu antizipieren und im optimalen Falle auch die Teilnehmer/-innen bei der mikrodidaktischen Planung und inhaltlichen Gestaltung von Veranstaltungen aktiv einzubeziehen. Teilnehmerforschung etablierte sich zunächst als Aufarbeitung individueller Bildungsbiographien und war ein wichtiger Beitrag der Professionalisierung der Er-

wachsenen- und Weiterbildung (vgl. Nittel 2000). Die Teilnehmer/-innen waren auch „konstruktivistisch“ zu verstehen, weil sie nicht schlicht objektiv gegeben sind, sondern weil sie sich selbst in jeweils spezifischer Weise begreifen und weil die Akteure der Weiterbildung den Teilnehmer/innen immer auch individuelle Eigenschaften und soziale Attribute zusprechen (vgl. Siebert 2000). Die Teilnehmerforschung wurde in den 80er- und 90er-Jahren auch empirisch relevant, denn zunehmend ging es darum, die empirisch feststellbaren Teilnehmercharakteristika bei der Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen systematisch zu berücksichtigen.

Abzuheben von der Teilnehmerforschung ist die Adressatenforschung, denn hierbei geht es um die Gesamtheit aktueller und eben auch „potenzieller“ Teilnehmer/-innen. Die Adressatenforschung hat das Ziel, auch jene Interessen von Personen zu verstehen und systematisch für die Bildungsplanung aufzubereiten, die bislang keinen Zugang zur Weiterbildung gefunden haben. Im Rahmen der Adressatenforschung lassen sich verschiedene Richtungen unterscheiden:

- *Weiterbildungsstatistik*: Beispielsweise ermittelt der Adult Education Survey (Rosenblatt/Bilger 2008) in der Nachfolge des seit 1979 in Drei-Jahres-Rhythmen regelmäßig durchgeführten „Berichtssystem Weiterbildung“ die Weiterbildungspartizipation nach verschiedenen sozialen Differenzierungen (Bildung, Geschlecht, Region, Beschäftigungsstatus...).
- *Weiterbildungsmotivation*: Spezielle Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation wurden für zahlreiche Zielgruppen (Migranten, Frauen in der Familienphase, Langzeitarbeitslose) durchgeführt (vgl. Tippelt/von Hippel 2009).
- *Qualitative Teilnehmer- und Kursforschung*: Hier geht es um die sensible und empathische Darstellung von Teilnehmerinteressen, um Weiterbildungsseminare so zu gestalten, dass die Interessen der jeweils angesprochenen Adressaten tatsächlich zum Zuge kommen können.
- *Milieuforschung*: Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in der sozialen Lage (vertikale Differenzierung) und in ihren Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensstilen (horizontale Differenzierung) ähneln (vgl. Flaig u. a. 1994). Sie stellen daher in gewisser Weise eine Einheit in der Gesellschaft dar, die man auch in der Weiterbildung durch spezifische Formen der Kommunikation und Planung ansprechen kann (vgl. Barz/Tippelt 2007a).

Zielgruppen-, Teilnehmer- und Adressatenforschung sind also durchaus zu differenzieren, haben eigene historische Wurzeln und in der aktuellen empirischen Weiterbildungsforschung und Weiterbildungsplanung einen jeweils besonderen Stellenwert.

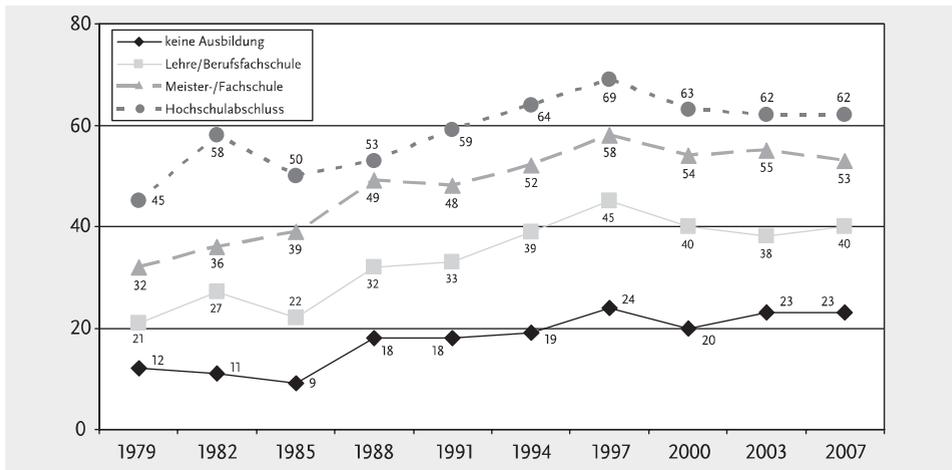


Abb. 1: Weiterbildungsbeteiligung und Nichterreichen von Zielgruppen nach Ausbildungsabschluss

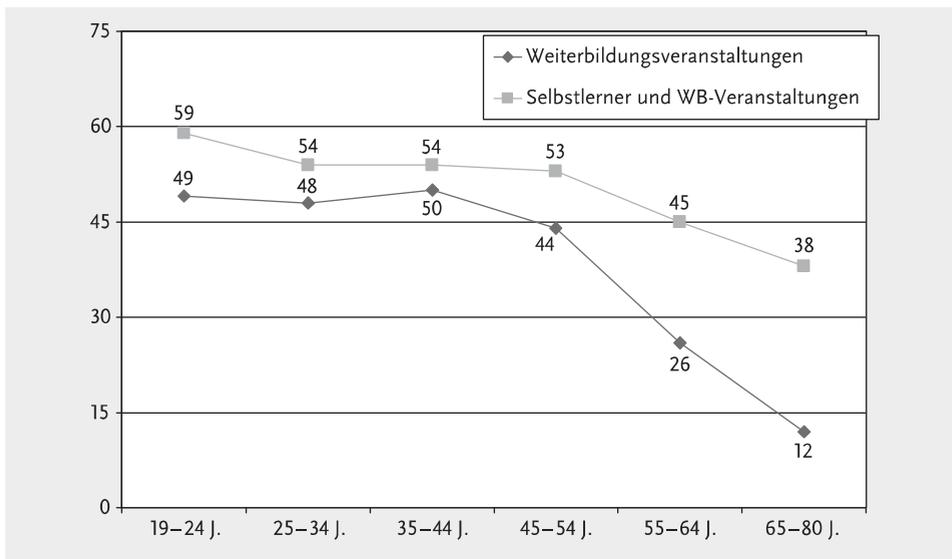


Abb. 2: Weiterbildungsbeteiligung und Nichterreichen von Zielgruppen nach Alter

Wie die beiden Abbildungen exemplarisch zeigen, sind zahlreiche sozialen Gruppen weiterbildungsabstinent und werden von den Angeboten nicht erreicht: Beispielsweise finden 38 Prozent der Hochschulabgänger, 47 Prozent der Personen mit Meisterausbildung, 60 Prozent derjenigen mit Berufsausbildung und 77 Prozent derjenigen ohne Berufsausbildung den Weg in die Weiterbildung nicht – trotz der langfristig expansiven Tendenz. Auch wird in der Weiterbildungsstatistik sichtbar, dass mit zunehmendem Alter die Weiterbildungsteilnahme abnimmt, sodass 74 Prozent der über 55–64-Jährigen und 88 Prozent der über 65-Jährigen von der Weiterbildung nicht erreicht werden (siehe AES 2007 nach Rosenblatt/Bilger 2008).

Ähnliches lässt sich selbstverständlich für bildungs-, geschlechts- oder regionalspezifische Tendenzen aufzeigen. Aus dieser Weiterbildungsabstinenz der Mehrheit der Bevölkerung und insbesondere der auch bildungsstatistisch beschreibbaren Teilgruppen erwachsen Herausforderungen für die Zielgruppenorientierung und das Marketing in der Weiterbildung. Nicht immer ist die Nichtteilnahme freiwillig gewählt, sie basiert vielfach auch auf einem zu geringen Kenntnis der Weiterbildungsmöglichkeiten und einem Fremdbild der Weiterbildung, das durch eine offene Zielgruppen- und Adressatenorientierung von Anbietern korrigiert werden könnte – aber hierzu braucht man Beratung und auch ein pädagogisch reflektiertes Marketing.

2 Markt und Marketing in der Weiterbildung

Die Marketingdebatte in der Weiterbildung durchlief verschiedene Stadien und war in die Etappen der Zielgruppen- und Adressatenforschung eingebunden. In den 70er- und 80er-Jahren galt Marketing als eine Notwendigkeit, wobei man ein ganzheitliches Marketingverständnis hatte, d. h. es sollten kognitive, soziale und emotionale Aspekte der Lernenden durch Marketingmaßnahmen angesprochen werden, und die zentralen Ziele waren auf die Chancengleichheit, die Partizipation und die Persönlichkeitsentwicklung meist als benachteiligt geltender sozialer Gruppen gerichtet.

In den 90er-Jahren wurde Marketing dann zunehmend instrumentalisiert, und es wurde unter Marketing ein strategisch-finanzielles Optimierungsinstrument verstanden, das wesentlich bildungsökonomisch zu begründen war. Diese Instrumentalisierung hat intensive selbstreflexive und kritische Diskussionen in der Weiterbildung ausgelöst (vgl. Möller 2002).

Nach dem Jahr 2000 wurde Marketing zu einer neuen Selbstverständlichkeit in der Praxis, und wie das sich qualifizierende Verwaltungshandeln wurde auch das Marketing zu einem anerkannten pädagogischen Aufgabefeld (vgl. Meisel 2002). Die eher terminologische Rezeption betriebswirtschaftlicher Modelle wurde nicht mehr fortgeführt. Ebenfalls wurde die äußerst kritische Selbstreflexion in der Erwachsenen- und Weiterbildung dem Marketing gegenüber abgemildert. Stattdessen wurden neue Konzepte und ein neues Zielgruppenverständnis von Marketing (vgl. Schöll 2005) in der Weiterbildungsdebatte immer sichtbarer. Marketing in der Weiterbildung wurde auch deshalb als eine Notwendigkeit anerkannt, weil aufgrund der zurückgehenden finanziellen Zuwendungen des öffentlichen und staatlichen Bereichs zunehmend die Teilnehmer/-innen selbst ihre Weiterbildung finanzieren mussten. Daraus ergab sich die Herausforderung, die Interessen von potenziellen Adressaten und Teilnehmern stärker anzusprechen. Auch war ein verschärfter Wettbewerb im neuen Weiterbildungsmarkt erkennbar, denn Subsidiarität als ein wesentliches Ordnungsprinzip der Erwachsenen- und Weiterbildung schafft ein hohes Maß an Pluralität der Anbieter, die keineswegs nur homogen und in Arbeitsteilung regional zusammenarbeiten. Marketing muss sich auch mit der Intransparenz der Angebote und der Anbietervielfalt aus-

einandersetzen und die speziellen Profile von Anbietern und Institutionen herausarbeiten. Parallel wurde sowohl die Pluralisierung der sozialen Strukturen als auch eine ausdifferenzierte Interessenstruktur sichtbarer und auch empirisch beschreibbar (vgl. Hradil 1994; Tippelt/von Hippel 2005b). Aufgrund von demographischen Änderungen wurde die Nachfrage stark beeinflusst: Während es in bestimmten Bereichen, insbesondere im Bereich der jüngeren nachfragenden Bevölkerungsgruppen, zu Marktverengungen kommt, nimmt – u. a. demographisch bedingt – der Anteil älterer Zielgruppen in der Weiterbildung langsam, aber stetig zu. Neue Trends der Entinstitutionalisierung, der Entgrenzung von Weiterbildung (vgl. Tippelt/von Hippel 2005a) und auch der drohenden Kommerzialisierung in Teilbereichen forderten und förderten darüber hinaus, eine professionelle und differenzierte Marketingdebatte in der Weiterbildung zu führen. Hinzu kommt, dass Weiterbildung auch von Betrieben zunehmend als ein Wettbewerbsfaktor eingeschätzt wird.

An dieser Stelle sollen die das Marketing begünstigenden rechtlichen Ordnungsprinzipien der Erwachsenen- und Weiterbildung in Erinnerung gebracht werden:

- Weiterbildung ist keine Pflichtveranstaltung, sondern erfolgt freiwillig.
- Weiterbildung ist plural und damit ist eine Konkurrenzbasis zwischen den Institutionen und Trägern gegeben.
- Die Selbstbestimmbarkeit von Angebot und Nachfrage sind demokratisch verbürgt.
- Das Subsidiaritätsprinzip bewirkt, dass der Staat nur dort tätig wird, wo private und freie Träger keine hinreichende Versorgung schaffen.
- Dennoch existiert öffentliche Verantwortung, und die staatliche Förderung ist in Teilbereichen der Weiterbildung dringend geboten.
- Die Allgemeinzugänglichkeit der Angebote muss aufrechterhalten bleiben.
- Weiterbildung soll ein bedarfsgerechtes und flächendeckendes Angebot sichern.
- Um durch Konkurrenz keine dysfunktionalen Verengungen des Marktes zu schaffen, sind Weiterbildungsinstitutionen und -träger angehalten, miteinander zu kooperieren.

Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass Marketing in der Weiterbildung auch dadurch gekennzeichnet ist, dass „Bildung“ kein beliebiges Gut und auch kein Konsumartikel ist. Bildung ist in einem modernen Marketingverständnis ein immaterielles Leistungsergebnis, hat auch externe Faktoren wie beispielsweise den Wettbewerb um Teilnehmer/-innen zu berücksichtigen, fördert die Orientierung an wichtigen Zielgruppen und ist ein Vertrauensgut, sodass Weiterbildung an permanente Qualitätssicherung gebunden bleibt (vgl. Meisel 2002).

Um Marketing besser einordnen zu können, ist es hilfreich, den Weiterbildungsmarkt zu differenzieren und Ebenen darzustellen (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996):

- Eine erste Bildungsstruktur ist durch die öffentlich geförderten freien Träger gegeben, denn Volkshochschulen, Bildungswerke, Kirchen, Gewerkschaften, Parteien und auch Kammern erhalten für ihre Bildungsangebote öffentli-

che Zuwendungen, wenngleich diese von Kommunen und Ländern finanzierten Zuwendungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten rückläufig waren.

- Eine zweite Weiterbildungsstruktur ist durch die Handwerksorganisationen und die Arbeitgeberverbände und besonders durch den stärksten beruflichen Weiterbildungsträger, die Betriebe, geprägt. Diese Weiterbildungsstruktur richtet sich häufig nicht an die Allgemeinheit, sondern ist durch die spezifischen Qualifikationsanforderungen in betrieblichen Kontexten geformt.
- Eine dritte Weiterbildungsstruktur ist in den vielen Initiativen und Selbsthilfegruppen, in Vereinen und in kleinen Bildungswerken und Bürgerbewegungen zu sehen, die im Rahmen von zivilgesellschaftlichem Engagement bedeutsame Interessen von Teilgruppen der Bevölkerung durch Bildung stützen.
- Die vierte Weiterbildungsstruktur besteht aus vielen kommerziellen Anbietern und kleinen privaten Bildungsunternehmen, die sich mit eher steigender Tendenz als kleine ökonomische Einheiten etablieren.
- Eine fünfte Weiterbildungsstruktur könnte (zukünftig stärker) in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Hochschulen gesehen werden, wobei sich diese Weiterbildung nicht am freien Markt bewegt, sondern sich insbesondere als fachliche wissenschaftliche Fortbildung etabliert.

Der Weiterbildungsmarkt hat also Besonderheiten, denn er ist ein (teil-)offener Markt, er ist ein äußerst differenzierter und in Ebenen strukturierter Markt, wobei die verschiedenen Teilmärkte auf den verschiedenen Ebenen nach unterschiedlichen Prinzipien funktionieren. Die aktuell Nachfragenden und Interessierten sind manchmal noch eher passive Adressaten und nicht notwendigerweise bereits aktive Weiterbildungsakteure.

Mittlerweile werden die Angebote und auch die Nachfrage auf dem Weiterbildungsmarkt durch sehr unterschiedliche empirische Materialien und empirische Studien erschlossen: Statistisches Jahrbuch, Berichtssystem Weiterbildung, verschiedene Trägerstatistiken, insbesondere die VHS-Statistik und die Prüfungsstatistik der Kammern sowie der Agentur für Arbeit, Dachverbandsstatistiken, einzelne empirische Untersuchungen der Angebote und der Nachfrage, WB-Monitor etc.

Zu den einflussreichsten und größten Anbietern gehören zweifelsohne die privaten Betriebe als Anbieter der beruflichen Weiterbildung und die Volkshochschulen als Anbieter der allgemeinen Weiterbildung. Dann folgen Verbände und Vereine, Arbeitgeber und Kammern, Kirchen und konfessionelle Verbände, andere öffentliche Einrichtungen, hauptberufliche Trainer mit ihren Angeboten, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen, Gewerkschaften sowie politische Stiftungen der Parteien. Die Angebote sind überwiegend beruflich ausgerichtet; deutlich weniger Angebote sind explizit allgemein oder politisch und kulturell orientiert, während sich mehr als ein Drittel aller Angebote in Untersuchungen häufig sowohl beruflich als auch allgemein konnotiert erweisen (vgl. Reich-Claessen 2010). Aus Sicht der Institutionen und Verbände spielen Zielgruppenanalysen eine sehr wichtige Rolle, gefolgt von Finanzierungsproblemen. Marketing wird besonders von haupt-

amtlichen Beschäftigten als Fortbildungsinteresse stark genannt und daher ähnlich wichtig eingeschätzt wie die Voraussetzungen der Vernetzung und Kooperation, des Qualitätsmanagements sowie der finanziellen Akquise (vgl. von Hippel/Tippelt 2009, S. 143 f.).

Wenn man sich auf die Volkshochschulen konzentriert, sind 50 Prozent der Veranstaltungen jeder Volkshochschule den Programmbereichen Beruf, Gesundheit und Sprachen zuzuordnen. Sie sind dort modularisiert und zum großen Teil auch zertifiziert verfügbar. Die neue Entwicklung von Angeboten konzentriert sich auf Zielgruppen der unter 25-Jährigen, der über 50-Jährigen und auch der über 60-Jährigen, unter Genderaspekten sind es die männlichen Adressaten, die man gewinnen will, und unter institutionellen Aspekten sind die Kooperationen mit Unternehmen von starker Bedeutung.

3 Soziale Milieus als Bezug des Zielgruppenmarketings

Es wurde bereits festgehalten, dass soziale Milieus Menschen zusammenfassen, die nach sozialer Lage und nach Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensstilen in gewisser Hinsicht eine Einheit in der Gesellschaft darstellen. Im Positionierungsmodell der sozialen Milieus lassen sich soziale Gruppen vertikal nach Einkommen, Berufsstatus und Bildung hierarchisieren; sie sind allerdings im Kontext von traditionellen, modernen und postmodernen Orientierungen auch horizontal zu unterscheiden (vgl. Flaig u. a. 1994; Sinus 2010). Demnach sind auf den verschiedenen Ebenen der vertikalen Positionierungen jeweils mehrere Milieus zu beschreiben: Vereinfacht kann man also sagen, dass es mehrere Unterschichtmilieus, mehrere Mittelschichtmilieus und auch mehrere dominante Oberschichtmilieus in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften gibt. Milieus werden auf der Basis von soziodemographischen Orientierungen, Lebensstilen, Haltungen zu Arbeit und Leistung, der Mediennutzung, der Sprache und des Gestus und Habitus, der Haltungen und Einstellungen zu Familie und Partnerschaft, der Freizeitorientierungen, der Alltagsästhetik und der Überlegungen zur sozialen Identität definiert. Weiterbildungs-, Erziehungs- und Bildungsziele wurden in jüngerer Vergangenheit für Metropolen (Tippelt u. a. 2003 in München) und dann deutschlandweit in jeweils repräsentativen Studien spezifisch herausgearbeitet (vgl. Barz/Tippelt 2007a/b). Die Milieustruktur in Deutschland ist wie folgt deskriptiv darzustellen:

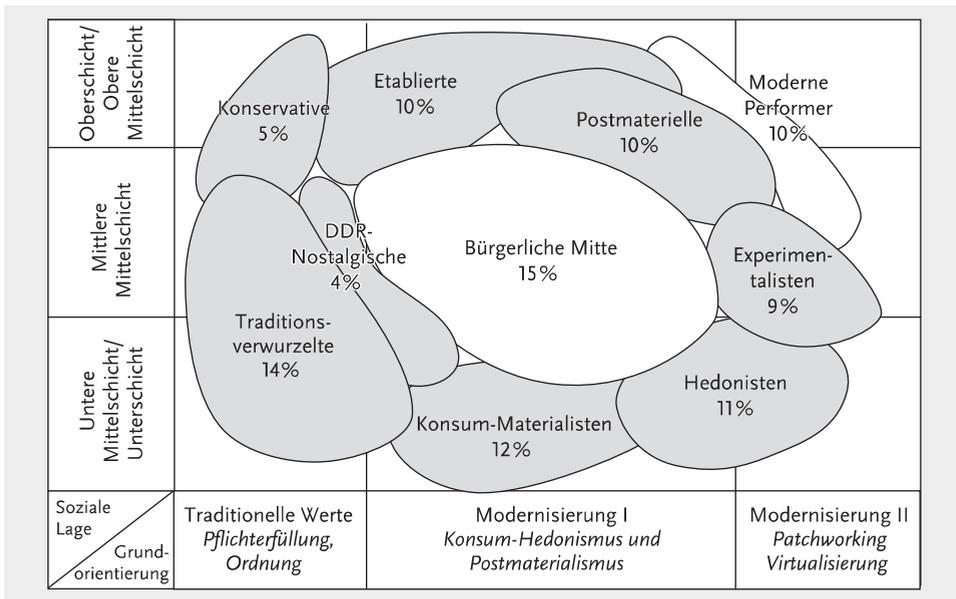


Abb. 3: Milieustruktur Deutschland 2009

Quelle: Reich, J./Tippelt, R. (2008). Milieumarketing-Verortung im bildungswissenschaftlichen Diskurs. In: Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D.: Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Abb. 1, S. 11

Ohne an dieser Stelle alle Milieus zu charakterisieren (vgl. hierzu Barz/Tippelt 2007a/b), sei auf zwei Milieus etwas spezifischer eingegangen: moderne Performer als ein zukunftsorientiertes „Trendsetter-Milieu“ und bürgerliche Mitte als ein zentrales und relativ großes Milieu.

Die modernen Performer erwarten vom Weiterbildungsmarketing das Herausarbeiten von Exklusivität und Distinktionsansprüchen in den Angeboten. Sie lehnen krasse aufsuchende Bildungswerbung ab, wollen aktiv eigene Informationen zur Weiterbildung sammeln, haben eine gewisse Affinität zu privaten Anbietern und haben eine schwer zu kalkulierende Preisbereitschaft, denn grundsätzlich kennen sie keine „Schmerzgrenze“, wenn das Angebot ihren qualitativ sehr hohen Erwartungen entspricht. Ausschlaggebend für die Wahl eines Weiterbildungsangebots ist letztlich der „subjektive Eindruck“, und sie wollen individuell und exklusiv angesprochen werden. Moderne Performer verwenden selbstverständlich Anglizismen, und die Fachbegriffe des Marketings sind modernen Performern häufig präsent. Sie sind in der Kommunikation sicher und redegewandt und haben eine starke Freude an der Selbstpräsentation, was sich dann auch in ihren didaktischen Wünschen deutlich niederschlägt. Eine starke Aversion gegen pessimistische/nachdenkliche Lebenseinstellungen und eine moralisierende Lebenshaltung ist in zahlreichen Interviews festzustellen, dagegen wollen sie ihre eigenen Potenziale präsentieren und haben Sympathie für die selbstbewussten Haltungen der anderen.

In deutlichem Unterschied hierzu sind die Anforderungen des Milieus der bürgerlichen Mitte an das Weiterbildungsmarketing zu sehen. Die Angehörigen dieses Milieus sind eher passiv in ihrer Informationssuche und wollen am Arbeitsplatz direkt angesprochen werden. Weil sie eine starke berufliche Orientierung in ihren Weiterbildungsinteressen haben, ist der Arbeitsplatz ein besonders wichtiger Ort, um auf Weiterbildung aufmerksam zu machen. Die Weiterbildungsberatung erfolgt häufig über den Vorgesetzten; Preis ist ein durchaus zentrales Auswahlkriterium, und auch eine wohldosierte zeitliche Aufwendung für Weiterbildung ist vorprogrammiert („so einmal die Woche“). Weiterbildung sollte sich mit Zertifikaten und Aufstiegschancen oder auch beruflicher Sicherheit verbinden, man vertraut sehr viel stärker wohlbekannten und institutionellen Anbietern. Die Vertreter der bürgerlichen Mitte wollen sprachlich freundlich angesprochen werden und suchen die Sympathie, das Ähnliche und die soziale Verbundenheit mit den anderen Lernenden. Sie haben insgesamt eine hohe Anpassungsbereitschaft in Sprache und Gestus an die von ihnen erwarteten Handlungsmuster. Allerdings ist Aufgeschlossenheit nicht immer auch echtes Interesse. Gegenüber einer starken Selbstpräsentation in der Weiterbildung hegen sie deutliche Zurückhaltung.

Aber was kann man mit solchem und weiterem Wissen über soziale Milieus in der Praxis tatsächlich tun?

4 Umsetzung von Milieumarketing in der Weiterbildungspraxis: Das Projekt „ImZiel“

Im an die Milieustudien anknüpfenden Praxisprojekt „ImZiel“ (vgl. Tippelt u. a. 2008) wurde mit zahlreichen Kooperationspartnern (z. B. der VHS Hamburg, der VHS Minden, der KVHS Quedlinburg, der Erzdiözese Köln, der VHS Rhein/Sieg, der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn, der KVHS Groß-Gerau, dem ökumenischen Bildungszentrum St. Clara in Mannheim, dem Bildungszentrum in Nürnberg, der VHS München und der Lernenden Regionen Tölzer Land) eine zielgruppenorientierte und milieubasierte Angebotsentwicklung erprobt und teilweise auch implementiert.

Eine zielgruppenorientierte Angebotsentwicklung vollzieht sich zunächst im Sinne einer Bedarfsanalyse über die Exploration von relevanten Zielgruppen und Adressaten (Lebensweltanalyse, Einstellungen zur Weiterbildung, Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbarrieren bestimmter Zielgruppen), dann über die Konkurrenz- und Wettbewerbsanalyse (Bekanntheitsgrad, Image, Konkurrenzumfeld der eigenen Institution bzw. Organisation in einem bestimmten thematischen Bereich) bis hin zur konkreten Zielgruppenanalyse (dem Themeninteresse und der optimalen Weiterbildungsveranstaltung für ausgewählte Zielgruppen, prototypische Entwicklung neuer Angebote und Test dieser Angebote unter Berücksichtigung von didaktischen Handlungsfeldern, den Bewertungen der Teilnehmer/-innen).

Das Projekt „ImZiel“ zeigte u. a., dass Träger vor allen Dingen an den modernen und postmodernen Zielgruppen der modernen Performer, der Experimentalisten und der Postmaterialisten interessiert sind. Aus eher caritativen Erwägungen war insbesondere die Erzdiözese Köln auch an den Konsummaterialisten interessiert, und die VHS Rhein/Sieg und das Bildungswerk Nürnberg widmeten sich in ihren Angeboten aufgrund der jeweiligen regionalen Bedingungen auch dem traditionellen Arbeitermilieu. Insgesamt allerdings standen die postmodernen Leitmilieus deutlich im Vordergrund.

Bei einer Strategie der marktorientierten Zielplanung geht es darum, Marktlücken zu erkennen, durch Diversifikation neue Angebote und neue Teilnehmer zu erschließen, durch Marktdurchdringung und Marktausschöpfung bisherige Teilnehmer zu neuen Angeboten zu ermutigen und durch Marktbeschaffung und Marktausweitung auf der Basis schon vorhandener Angebote auch neue Teilnehmer zu werben.

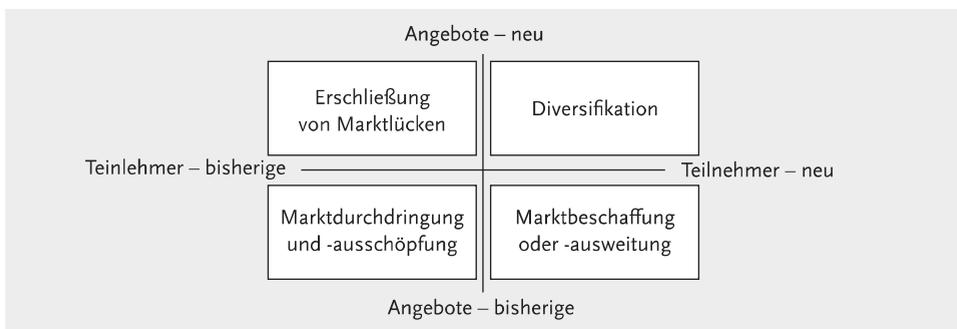


Abb. 4: Strategien marktorientierter Zielplanung

Quelle: Hippel, A. von/Reich, J./Baum, D. (2008): Milieumarketing konkret: Schritte der Implementierung. In: Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D.: Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Abb. 21, S. 77

Eine besondere Relevanz bei zielgruppenorientierten Marketingstrategien hat das Instrument der „Produktklinik“ (vgl. Wildemann 1998): Eine Produktklinik ist ein Marketingtool, bei dem potenzielle Adressaten und Kunden in den Innovations-, Entwicklungs- und Verbesserungsprozess von Angeboten einbezogen werden. Es geht darum, Adressatenwünsche zu erkennen und adäquat durch Angebote darauf reagieren zu können. Auf der Basis der klaren und plastischen Darstellung eines Angebots unter deutlicher Reduktion des Abstraktionsniveaus werden in einer „Produktklinik“ die potenziellen Zielgruppen mit den neuen Angeboten konfrontiert. Dies geschieht in ein oder zwei kleinen Gruppen, wobei die Zusammensetzung solcher Fokusgruppen die wichtigsten Merkmale der Zielgruppe abbilden muss. Die Gruppenmitglieder haben die Möglichkeit, durch methodisch gestützte Vorgehensweisen diese neuen Angebote einzuschätzen und im Sinne ihrer eigenen Vorstellungen und Interessen zu optimieren. Für die Fortbildungseinrichtungen geht es darum, durch die Aufnahme „fremder“ Lösungsvorschläge konstruktiv das geplante Angebot zu verbessern. Es geht darum, das Angebot zu prüfen, und zwar in seiner Gesamtheit, aber auch Einzelkomponenten, wie beispielsweise die Methodik, die Inhalte, den Dozenten, die kommu-

nikative Ansprache, den Preis oder auch den Lernort kritisch durch die in einer Produktklinik versammelte Fokusgruppe zu überprüfen. In der folgenden Abbildung sind die Analysefelder und Materialien einer „Produktklinik“ exemplarisch dargestellt. Zentrale Bedeutung haben die Angebotspolitik (product), die Preispolitik (price), die Kommunikationspolitik (public relation) und die Distributionspolitik (place).



Abb. 5: Weiterbildungsmarketing und Themenfelder einer Produktklinik

Quelle: Reich, J./Tippelt, R. (2008): Milieumarketing-Verortung im bildungswissenschaftlichen Diskurs. In: Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D.: Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Abb. 2, S. 16

Um die Angebote zielgruppenorientiert gestalten zu können, werden den Teilnehmern/-innen einer Fokusgruppe im Rahmen einer Produktklinik beispielsweise Konzepte, Flyer, Lernmaterialien vorgelegt, oder es werden die Kompetenzprofile der Dozenten besprochen. Die Preispolitik erfährt eventuell Veränderungen, wenn der Ankündigungstext und die daraus ableitbaren Möglichkeiten sowie die Preise anderer Anbieter von der Gruppe eingeschätzt werden. Um die Kommunikationspolitik zu bewerten und daraus Schlüsse zu ziehen, werden Programmhefte, Ankündigungstexte, Plakate, E-Mails oder newsletter dem konkreten Urteil der Fokusgruppe unterworfen. Die Distributionspolitik kann durch Stadt- und Lagepläne, Fotos der Räumlichkeiten, Informationen zum öffentlichen Nahverkehr, terminliche und zeitliche Gestaltungsfelder verdeutlicht werden und ist wiederum der relativ homogenen Gruppe, die letztlich auch die Zielgruppe symbolisiert bzw. repräsentiert, zur Beurteilung vorzulegen. Im Grunde geht es um einen komplexen Prozess der Empathie und Rollenübernahme mit dem Ziel, die Interessen der im Blick befindlichen Adressaten besser kennenzulernen.

Es lässt sich sagen, dass auf der Basis der Durchführung dieser Produktkliniken und einer zielgruppenorientierten strategischen Planung neue Kunden gewonnen, aber auch bisherige Kunden und Teilnehmer verstärkt in den Weiterbildungsprozess einbezogen werden konnten (vgl. Tippelt u. a. 2008).

5 Marketing: Soziale und ökonomische Anliegen

Wenn man davon ausgeht, dass in der Weiterbildungspraxis und -forschung eine neue Zieldebatte geführt wird, so lässt sich dem Weiterbildungsmarketing ein doppelter Auftrag zuschreiben: Einerseits geht es darum, durch ein bedarfsbezogenes Marketing bildungsferne Schichten und soziale Milieus anzusprechen und damit für die Weiterbildung zu gewinnen. Marketing beschränkt sich auf keinen Fall auf die Gestaltung der Weiterbildung von eventuellen „Zwangskunden“, die von verschiedenen Institutionen beispielsweise aufgrund von Regeln der Organisation in die Weiterbildung entsandt werden. Marketing hat im Wesentlichen eine Gestaltungsaufgabe, um den individuellen Adressaten hinsichtlich seiner besonderen Interessen, die auf Lebenslagen und Lebensstilen basieren, anzusprechen. Selbstverständlich geht es im Kontext von Marketing auch darum, gesellschaftlich rentable Leistungen durch Weiterbildung zu entfalten (vgl. Meisel 2008). Insgesamt allerdings steht eine verbesserte und konkretisierte Teilnehmerorientierung als wichtigstes Grundprinzip über allen Herausforderungen einer pädagogisch reflektierten Marketingstrategie. Zielgruppenorientierung und Marketing beschränken sich also keineswegs nur auf betriebswirtschaftliche Interessen einer Institution, sie sind auch sozial zu interpretieren und realisieren die Herausforderung, qualitativ hochwertige und inhaltlich adäquate Veranstaltungen und Angebote für die jeweiligen Zielgruppen optimal zu gestalten. Insgesamt ergibt sich ein ablauflogisches Entscheidungsmodell (vgl. Sarges/Haeberlin 1980), bei dem die Ziele der Einrichtung Berücksichtigung finden. Die Ziele der Einrichtung ergeben sich einerseits aus den allgemeinen Richtzielen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, beispielsweise interessenbezogene und inhaltlich angemessene berufliche und kulturelle Veranstaltungen allen Interessierten anzubieten, ergeben sich aber auch aus den besonderen „Missionen“ von Trägern, die gewerkschaftlich, kirchlich oder betrieblich geformt sein können (vgl. Nittel 2000). Operative Marketingziele ergeben sich u. a. auch aus der aus Konkurrenzanalysen ablesbaren Marktsegmentierung sowie aus einer regional spezifischen Bedarfs- und Marktanalyse. Auf der Basis eines Marketingmixes werden sodann die Angebote, die Preise, die Kommunikation und die Distribution (verstanden als Lernort und Lernzeit) zielgruppenbezogen gestaltet. Zielgruppenbezogene Weiterbildung und Marketing machen nur dann Sinn, wenn die jeweils besonderen Angebote einer Evaluation unterzogen werden, sodass auch aus den aktuellen Erfahrungen mit Zielgruppen Rückschlüsse für die weitere Entwicklung der Weiterbildungsangebote und -programme gezogen werden können.

Man muss davon ausgehen, dass Erwachsenen- und Weiterbildung nur dann Chancen ausgleichen können, wenn bei der Planung und Gestaltung verschiedener pädagogi-

scher Handlungsfelder auf die sehr unterschiedlichen Interessen, Wünsche und Erwartungen der jeweiligen sozialen Gruppen eingegangen wird. Empathie und Rollenübernahmefähigkeiten aufseiten der Planer und Dozenten sind unbedingte erforderlich, d. h. professionelle Weiterbildung muss auch sozialstrukturell reflektieren können, und Planer und Dozenten müssen ihre eigenen Werte und Interessen reflektieren und bisweilen kontrollieren, um mit den manchmal durchaus anderen Zielgruppen in Beziehung kommen zu können. Wichtig ist es, dass Profil und Image der eigenen anbietenden Einrichtung realistisch verortet werden, und es müssen systematische Bedarfserkundungen in den jeweiligen regionalen Märkten durchgeführt werden. Man muss wissen und akzeptieren lernen, dass nicht jedes soziale Milieu oder jede Zielgruppe von jeder Bildungseinrichtung erfolgreich angesprochen werden kann. „Manchmal ist die Kooperation und Vernetzung von anbietenden Einrichtungen und Institutionen notwendig, um in einer Region möglichst viele und unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen. Auch zeigen die empirischen Erfahrungen, dass milieuo-rientiertes Zielgruppenmarketing keinesfalls zur Isolierung und Abschottung von sozialen Zielgruppen beiträgt, denn man erreicht immer auch benachbarte Zielgruppen und Milieus.“ (Reich-Claessen/Tippelt 2010, S. 14)

Vermieden werden müssen Zielgruppendefinitionen mit Defizitzuschreibungen, denn diese Zuschreibungen würden zur Stigmatisierung von Teilnehmergruppen führen, nicht aber zur intendierten Förderung. Zielgruppenorientierung und Marketing erbringen dann individuelle und gesellschaftliche Vorteile, wenn die dargelegte Angebots-, Kommunikations-, Preis- und Distributionspolitik demokratische Leitziele verfolgt und die aktive Partizipation und soziale Inklusion von potenziellen Teilnehmern/-innen in der Weiterbildung in einer Region nicht nur ideell angestrebt, sondern auch real umgesetzt wird. Ökonomische Organisationsziele sind dabei selbstverständlich nicht außen vor, sondern bieten das finanzielle Fundament für die sozialen und gesellschaftspolitischen Anliegen von Bildungseinrichtungen.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (2007a):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (2007b):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen (CD-ROM-Beilage zu Band 1). 2. Aufl. Bielefeld
- Bernecker, M. (2001):** Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternenfels

- DIE/BIBB (Hrsg.):** WBmonitor Umfrage 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2009_umfrage-2009_ergebnisbericht_200912.pdf [28.01.2010]
- ERDI (Hrsg.) (2006):** Participation in Adult Education. Theory, research, practice. Timisoara
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1994):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.) (2002):** Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld
- von Hippel, A./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009):** Fortbildung der Weiterbildner/-innen. Weinheim
- von Hippel, E. (1978):** A Customer-Active Paradigm for Industrial Product Idea Generation. In: Research Policy, H.3, S. 240–66
- Hradil, S. (1994):** Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- Meisel, K. (2008):** Wirtschaftlichkeit als Steuerungsaufgabe. Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen müssen im Dienst pädagogischer Qualität wirtschaftlich bleiben. In: Kortendieck, G./Summen, F. (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 27–33
- Meisel, K. (2002):** Qualität entwickeln, Weiterbildung gestalten. Bielefeld
- Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.) (2006):** Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld
- Möller, K. (1988):** Milieueinbindung und Milieuerosion als Sozialisationsproblem. Zur Entwicklung neuer Sozialisationshorizonte und Sozialidentitäten. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung. H. 3–4, S. 115–144
- Möller, S. (2002):** Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nuissl, E./von Rein, A. (1994):** Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. In: Meisel, K. (Hrsg.), Marketing für Weiterbildung? Stuttgart, S. 165–180
- Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2010):** Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung: Das Beispiel der Milieuforschung. Manuskript (im Druck)
- Reich, J./ Tippelt, R. (2004):** Didaktische Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–36
- Reich-Claassen, J. (2010):** Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Münster
- von Rein, A./Sievers, C. (2005):** Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. Bielefeld
- von Rosenblatt, B./Bilger, F. (2008):** Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Sarges, W./Haerberlin, F. (Hrsg.) (1980):** Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover.
- Schlutz, E. (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Schöll, I. (1996):** Weiterbildungsmarketing. Frankfurt a. M.
- Schöll, I. (2005):** Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Siebert, H. (2000):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

- Sinus Sociovision (2003):** Politische Bildung in jungen Lebenswelten. Qualitative Pilotstudie zu neuen Zielgruppen der Bundeszentrale für politische Bildung. Heidelberg.
- Sinus Sociovision (2010).** Sinus-Milieus. URL: <http://www.sociovision.de/loesungen/sinus-milieus.html> [8.02.2010]
- Tietgens, H. (1977):** Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 283–289
- Tippelt, R. (2006):** Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (2006), a. a. O., S. 41–52
- Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.) (2009):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Baum, D./Barz, H. (2008).** Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2005a):** Lebenslagen – Lebensphasen – Lebensstile. Entgrenzungen der Teilnehmerschaft. In: DIE, H. 1, S. 33–36
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2005b):** Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 37, S. 38–45
- Tippelt, R. u. a. (2003):** Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bonn
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996):** Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn
- Trommssdorf, V./Steinhoff, F. (2006):** Innovationsmarketing. München
- Wildemann, H. (1998):** Produktklinik. Wertgestaltung von Produkten und Prozessen. München
- Wippermann, C. (2007):** Migrantinnen-Milieus in Deutschland. In: Navigator. Der Newsletter von Sinus-Sociovision. Ausgabe 2/2007

Abschlussdiskussion: „Häng Dich rein!“ (17.03.2010)¹

Horchler: Herzlich willkommen, sehr geehrte Damen und Herren, zu „Häng Dich rein!“, genauer gesagt zu unserer Abschlussdiskussion der Online-Veranstaltungsreihe von Weiterbildung Hessen und der Goethe-Universität hier in Frankfurt. (...) Fünf Vorträge renommierter Professorinnen und Professoren liegen hinter uns. Heute gilt es, die aufgestellten Thesen und Erkenntnisse zu diskutieren, zu vertiefen, sie mit der Weiterbildungspraxis in Einklang zu bringen. Dazu begrüße ich auf unserem Diskussionspodium Claus Kapelke. Er ist Vorstandsvorsitzender von Weiterbildung Hessen e. V. Neben ihm sitzt Edeltraud Moos-Czech, Direktorin der Volkshochschule Main-Taunus-Kreis – Akademie für Lebensbegleitendes Lernen. Bei uns sind Dr. Brigitte Scheuerle, Geschäftsführerin Aus- und Weiterbildung bei der Industrie- und Handelskammer hier in Frankfurt, und Benedikt Widmaier, Direktor des Haus am Mainberg – Akademie für politische und soziale Bildung. (...) Unseren Kreis beschließt Dieter Schütz, Geschäftsführer der Walter-Kolb-Stiftung e. V. und Leiter Beratungsstelle für Weiterbildung. (...) Wir wollen versuchen Revue passieren zu lassen, was in den Vorträgen aufgetaucht ist, welche Fragen möglicherweise kontrovers diskutiert werden können. (...) Jeder von unseren Diskutanten hat die Patenschaft für einen der Online-Vorträge übernommen und wird noch einmal die Kernthesen Revue passieren lassen, damit wir darüber reden können. Und natürlich wollen wir ganz offen besprechen, welche Inspirationen ins Tagesgeschäft übernommen, welche Hürden überwunden werden müssen, welche Anregungen dem Praxistest eher nicht werden standhalten können. Zunächst einmal die allgemeinen Frage: Wie ist die Inspiration durch die Vorträge, die gehört wurden? Herr Schütz, vielleicht einmal aus Ihrer Warte, was Sie gehört haben beim Vortrag mit Ihrem Spezialthema, das Sie heute behandeln werden: Was werden Sie mitnehmen, was werden Sie in die Tagesarbeit überführen können?

Schütz: Generell würde ich mir wünschen, dass die Reihe fortgesetzt wird, weil ich denke, dass es wichtig ist, um zu einer besseren Verzahnung zwischen Praxis und

¹ Der Wortlaut der mündlichen Äußerungen in der Diskussionsrunde vom 17.03.2010 wurde behutsam an den Standard schriftlichen Ausdrucks angepasst. Inhaltliche Aussagen wurden dabei nicht verändert. Größere Streichungen sind im Text mit (...) gekennzeichnet.

Wissenschaft zu kommen. Was den Vortrag von Frau Professor Schiersmann anbetriift, wünsche ich, dass die Bedeutung von unabhängiger und neutraler Weiterbildungsberatung vielleicht auf diese Art und Weise noch stärker in der Weiterbildungslandschaft, also bei den Anbietern, verankert werden könnte. (...) Zu Frau Professor Schiersmann sollte man erwähnen, dass sie für die Beratungsstellen, für die Veröffentlichungen und Publikmachungen sehr viel geleistet hat, das wurde in dem Vortrag deutlich. Weiterbildungsberatung, das erleben wir immer wieder im Alltagsgeschäft, ist eben für viele Menschen noch sehr weit weg.

Horchler: Und das könnte jetzt möglicherweise eine größere Nähe erzeugen, denn (...) immerhin können sie online das Ganze nach wie vor abrufen. Herr Widmaier, Ihr Spezialthema wird gleich sein „Neue Wege des Lehrens und Lernens“. Wie ich finde ein sehr spannendes Thema, das in die Breite gehen und das auch natürlich sehr fokussiert betrachtet werden kann. Vielleicht ein Wort der Inspiration durch die Vorträge, die Sie verfolgt haben, und möglicherweise auch verbunden mit einem Wort zur Darreichungsform: Wirklich das Ganze online verfolgen zu können. (...)

Widmaier: Ich finde die Reihe sehr innovativ und inspirierend, hatte aber leider nicht die Zeit – und dass ist schon gleich ein „Knackpunkt“ – mich jeweils um 16 Uhr dann wirklich auch einzuschalten in den Vortrag. Aber die Vorträge hinterher noch einmal online nachzuhören, finde ich ausgesprochen interessant, und ich kann sagen, dass wir ganz sicher im Team unserer Bildungsreferenten eines Tages die Vorträge noch einmal nachhören und diskutieren werden. Was meinen speziellen Referenzvortrag betriift, kann ich sagen: Ich finde ihn sehr provokativ, sehr diskussionswürdig, und er wird sicher Diskussionen auslösen.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle, Bildungscontrolling war Ihr Spezialthema. Sie haben diesen Vortrag besonders verfolgt, aber vielleicht auch grundsätzliche Worte zu dieser Veranstaltungsreihe von Ihnen, zum Darstellungsformat und selbstverständlich vorwegnehmend schon etwas zum Thema Bildungscontrolling.

Scheuerle: Zum Darstellungsformat: Ich gehöre zu den wenigen, die technische Probleme hatten. Ich hatte mir das leider nicht live ansehen können, habe es dann aber auch schätzen gelernt, dass der eine oder andere Vortrag dann noch als Powerpoint aufrufbar war. (...). Zu den Vorträgen an sich: Wir haben jetzt eine breite Vielfalt an wissenschaftlichem Input. Ich stelle mir vor, dass wir im Vorstand von Weiterbildung Hessen e. V. bei einer Fortsetzung überlegen, wie unsere Mitgliedsunternehmen weitere Potenziale entdecken können und sich damit auseinandersetzen, wie der Zugang zu Bildungsgewohnten erschlossen werden kann – dazu brauchen wir wahrscheinlich die Wissenschaft. Aber wir sollten auch daran denken, ob wir nicht den einen oder anderen Kunden zu uns bitten, um ihn zu fragen: Was erwartest du dir als Kunde von deinen Lieferanten? Was müssen Bildungsanbieter besser machen? Speziell zu Herrn Professor Hasebrook: Es war ein herausfordernder Vortrag, sehr komplex, sehr speziell auch auf Großunternehmen zugeschnitten, die wahrscheinlich dieses Bildungscontrolling nutzen und nutzen müssen, weil sie sehr viele Investitionen, auch global, in Weiterbildung stecken. Aber für mittelständische und kleine Unternehmen ist das

ganz schwer übertragbar. Insofern wird man sich an diesem Vortrag sehr reiben müssen und überlegen müssen, wie man als „Lieferant“ von Bildung seinen Kunden den Erfolg dieser Dienstleistung darstellen kann. Ich glaube, das ist noch eine große Herausforderung und ein langer Weg für uns alle.

Horchler: Wie man das Ganze in mittelständische Strukturen übertragen könnte, darüber werden wir nachher noch einiges hören. Frau Moos-Czech, Zielgruppenmarketing war Ihr Spezialthema, aber natürlich wollen wir von Ihnen auch ganz allgemein ein paar Worte darüber hören: Wie hat es Ihnen gefallen? Wie gebannt saß das ganze Team der Volkshochschule im Main-Taunus-Kreis vor dem Computerbildschirm während dieser Vorträge? Und natürlich erste Worte auch schon zu ihrem Spezialthema.

Moos-Czech: Wir saßen in der Tat nicht vor einem Computerbildschirm, das wäre ein bisschen klein gewesen. Wir haben das über Beamer auf Leinwand übertragen und haben uns dann im Team einige der Vorträge ansehen können und hinterher diskutiert. Ich konnte feststellen – das sag ich jetzt mit Stolz – dass bei diesen Vorträgen mein Team auf dem Stand der Diskussion war. Ich weiß aber andererseits, dass unsere Dozentinnen und Dozenten – wir haben ungefähr 300 – auch Interesse an diesen Vorträgen hätten. Es wäre mein Wunsch und mein Ziel, die für Erwachsenenbildner interessanten Themen ihnen zugänglich zu machen, wenn die Vorträge freigegeben sind. Was meinen Patenvortrag anbetrifft – von Professor Tippelt, Milieumarketing –, kann ich nur kurz sagen, dass Milieumarketing für die Volkshochschulen seit einiger Zeit ein großes Thema ist. Wir sind ja als Volkshochschule ein sehr breit aufgestellter Bildungsanbieter, und wir müssen uns natürlich Gedanken machen, denn wir haben viele Zielgruppen, die sich in viele unterschiedliche Milieus ausdifferenzieren. Da ist natürlich das Milieumarketing eine ganz tolle Arbeitsgrundlage.

Horchle: Herr Kapelke, Sie sind Mit-Inspirator des Veranstaltungsformats, deshalb auch an Sie die Einladung, ein paar Worte dazu zu sagen. Ihr Fachthema war Netzwerk. (...)

Kapelke: Das ist ein ganz neues Format, das es so bei uns noch nicht gegeben hat. Wir sind sehr froh, dass wir diese Vortragsreihe über Internet hier organisieren konnten: Dank an unseren Kooperationspartner, die Goethe-Universität, ohne die das nicht möglich gewesen wäre, und genauso hier an die Techniker, die Videokonferenzgruppe des Rechenzentrums der Goethe-Universität, die uns sehr gut unterstützt haben. Es ist etwas ganz Neues, es ist auch was sehr Exklusives für unsere Mitglieder, für unsere über 300 Bildungsanbieter in Hessen, die sich live einloggen konnten in die jeweiligen Vorträge, genau wie heute auch in die Diskussion, aber trotzdem auch die Möglichkeit haben, sich die Beiträge quasi als „Konserve“ anzuschauen. Das ist einfach eine fantastische Geschichte, weil jeder entscheiden kann, wann, wo und was er sich anschaut, und auch noch ganz gezielt die entsprechende Information zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bringen kann. Meines Erachtens hat das viel Mehrwert für unsere Betriebe, sodass ich hoffe, dass diese Reihe fortgesetzt wird. Sollte es eine Fortsetzung geben, hoffe ich auch, dass das Hessische Wirtschaftsministerium und der ESF wie bei dieser Reihe einiges dazu geben, weil es natürlich schon sehr aufwendig ist, eine

solche Reihe über das Internet zu organisieren und technisch durchzuführen. Zum Thema Netzwerke, mit dem ich mich befasst habe: Wir alle sind in Netzwerken. Was sind Netzwerke? Mir wurde bei dem Vortrag klar, wie diffizil, wie schwer fassbar das ist. Wichtig ist es, dass man sich darauf konzentriert: Wenn man in Netzwerken arbeitet oder wenn man versucht, selbst Netzwerke aufzubauen, geht das es nicht aus der „hohlen Hand“. Obwohl es so von der Organisationsform „unterschwelliger“ als Organisation und Kooperation ist, ist es ganz wichtig, sich darauf zu konzentrieren und das nicht einfach so „nebenbei“ anzugehen.

Horchler: Es ist ja durchaus im Fachvortrag, den wir gehört haben – „Bloßer Mythos oder potentes Management-Konzept“ von Professor Wetzlar – die Rede gewesen vom Mythos Netzwerk einerseits und andererseits von „the dark side of network“, also vom Netzwerk mit der Janusköpfigkeit, dem dunklen Netzwerk, den Risiken eines Netzwerks. Herr Kapelke: Dieser Schritt wäre ja auch ein Zurückgehen: Erst mal Netzwerke implementieren in den Kontext Weiterbildung, und im zweiten Schritt dann ein Stoppschild aufzustellen und zu sagen: „Vorsicht, hier sind auch Gefahren“.

Kapelke: Ich erlebe und habe auch dem Vortrag entnommen, wie schwierig es ist, das zu beurteilen. Dass man sich dann in Netzwerken befindet, die keine klaren Ziele haben, die nicht alle mitnehmen, die sich einfach keine Gedanken gemacht haben, wie das Ganze funktionieren soll. Netzwerke können etwas Sinnvolles sein, wenn die Ziele klar sind, wenn die richtigen Partner am Tisch sitzen und wenn man was entwickeln kann. Kleines Beispiel in diesem Zusammenhang: Vor gut zehn Jahren haben sich viele Bildungsanbieter und Berater hier in der Rhein-Main-Region zusammengesetzt und gesagt: Wir wollen uns außerhalb von unseren Häusern treffen, um uns auszutauschen. Das war auf der Ebene eines Netzwerkes, und daraus entstand später eine Organisation, der heutige Verein Weiterbildung Hessen e. V. So ist aus einem zunächst kaum fassbaren Gebilde, diesem Netzwerk eine Organisation entstanden. Aber das geht nur, wenn einige Menschen in diesem Netzwerk Ziele vor Augen haben: Da kann es hingehen, und da wollen wir hin.

Horchler: Herr Schütz, vielleicht ein kleiner Seitenblick auf den Beratungskontext und Netzwerke: Selbstverständlichkeit, Teufelszeug, oder ist das Netzwerk etwas, das so „dahinwabert“, zwar wahrgenommen, aber nicht wirklich genutzt wird?

Schütz: Nein, würde ich so nicht sagen. Netzwerke sind auch für die Beratungsarbeit unbedingt notwendig, um im Sinne des „Dienstes am Kunden“ entsprechende Qualität anbieten zu können. Deswegen haben wir vor vier Jahren ja zusammen mit Weiterbildung Hessen e. V. den Arbeitskreis Bildungsberatung Rhein-Main gegründet und haben schon einiges auf die Beine gestellt. Unter anderem ist eine Intention des Arbeitskreises, auf die Menschen zuzugehen. Ich erinnere an unsere Veranstaltung vom 30. Januar, bei der wir in die Einkaufszentren gegangen sind, oder 2008, wo wir in die S-Bahnen und in die Bahnhöfe gegangen sind, um den Weiterbildungsgedanken, aber natürlich auch die Beratungsmöglichkeiten an die Leute heranzutragen. Was ich als Problem sehe bei Netzwerken bzw. was nicht sein darf: Dass es einen reinen Alibi-Charakter hat, und diese Tendenz ist immer da. Und ich warne ein bisschen vor

der Kluft: Wir haben hier einmal die Menschen, die in der Praxis arbeiten, und die anderen. Wenn die Kluft immer tiefer wird, bekommt das auch einem Netzwerk nicht besonders.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle, sie sind an der Nahtstelle von Wirtschaft, Bildung und Weiterbildung, und natürlich haben Sie jeden Tag mit Netzwerken zu tun. Würden Sie dieses Wort unterstreichen, dass auch Schindluder mit der Begrifflichkeit und mit dem, was sie anfüllen könnte und sollte, getrieben wird?

Scheuerle: Der Vortrag hat mir total aus dem Herzen gesprochen. (...) Ich stelle fest, dass die Politik immer mehr Netzwerke etablieren will, und leider auch im Bildungsbereich aus unterschiedlichen Ecken Netzwerke implementiert werden sollen, obwohl es für diesen Bedarf längst schon Netzwerke gibt. Zum Beispiel hier in der Stadt Frankfurt, wo es ein Netzwerk „Lernen vor Ort“ und ein Netzwerk „Jugend in Arbeit“ gibt. Hessencampus soll sich auch um Bildung kümmern, und jetzt will das Sozialdezernat ein weiteres Netzwerk etablieren, das auch Bildung koordinieren soll. (...) Da werden wir auch nicht unsere Arbeitszeit investieren. Es hängt natürlich damit zusammen, dass Deutschland durchgestaltet ist. Viele Institutionen kümmern sich um gleiche Themen. Da meinen dann natürlich Politiker, dass man nur noch etwas voranbringen kann, wenn man gemeinsam Verantwortung übernimmt. Aber dann muss man wirklich analysieren, wo es schon etwas gibt, und das tun manche Kommunen oder manche politischen Einheiten nicht.

Horchler: Herzlichen Dank. Herr Kapelke, zum Schluss dieses Vortrags zu Netzwerken und einer schon hörbaren, vernehmbaren Schelte noch mal das Positive. Wir lernen ja aus dem Vortrag, dass das Netzwerk etwas Diffuses ist im Sinne von Chance für eine potenzielle Erreichbarkeit von sehr vielen Menschen und Kandidaten für Weiterbildungsangebote.

Kapelke: Auf jeden Fall. Es ist ja gerade das Interessante bei Netzwerken, dass sie so offen sind. Es ist natürlich wichtig, dass wir diese Netzwerke vernünftig organisieren und dass man sich mit diesem Thema mehr befasst. Zum einen, indem man sich einfach den Vortrag anhört, und zum anderen, indem man Möglichkeiten wahrnimmt, wie sie zum Beispiel die Netzwerkservicestelle jetzt schon in Hessen bietet. Das ist ein durch das hessische Wirtschaftsministerium gefördertes Projekt für Akteure der beruflichen Bildung, wo man Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Netzwerk besuchen kann. Es gibt also schon Weiterbildungsangebote speziell für den Bereich Netzwerk.

Horchler: „Neue Wege des Lehrens und Lernens“ hieß der Vortragstitel von Professor Arnold aus Kaiserslautern. Herr Widmaier hat sich dieses Vortrags angenommen. Er sagte ja eben schon, er habe ihm gut gefallen, aber dabei wollen wir es nicht bewenden lassen, sondern das etwas vertiefen. Herr Widmaier, ich möchte nicht nur von Ihnen wissen, warum es Ihnen gefallen hat, sondern die Frage etwas erschweren mit dem Verweis darauf, auf welche Art und Weise Erwachsene lernen. Das haben wir mit vielen Belegen in diesem Vortrag gehört, und es lässt einem ein wenig bange werden für die

Praxis der angewandten Bildung. Wir müssen schon dahingehend umdenken, dass sich der Erwachsene seinen Gegenstand selbst sucht, nicht wahr?

Widmaier: Definitiv. Der Kern der Provokation ist sozusagen, dass Herr Arnold sagt, es komme nicht mehr auf die Inhalte, sondern auf Kompetenzen an. Inhalte haben noch nie Kompetenzen gestiftet, sagt er an einer bestimmten Stelle. Das wirkt sehr provokant auf Menschen, die in der Bildungsarbeit arbeiten, als Lehrerin, als Dozentinnen, als Pädagoginnen, weil es ein komplettes Umdenken erfordert. Wenn man sich die Bildungseinrichtungen anschaut, dann weiß man doch, dass sie meist auf der Basis bestimmter Curricula definiert sind: Man hat einen bestimmten Lehrplan und will den Leuten den Inhalt vermitteln. Die Frage der Kompetenzen liegt immer noch in den meisten Bildungseinrichtungen in weiter Ferne.

Horchler: Flankierend dazu haben wir natürlich eine ökonomische Situation, die uns mehr oder weniger den alten Frontalunterricht diktiert: Kompetenzen erlernen, um beruflich weiterzukommen. Daneben kann es nichts anderes geben, oder?

Widmaier: Das ist im Grunde das Problem. Manche persiflieren ja diesen schönen Slogan vom lebenslangen Lernen als „lebenslänglich lernen“, also Druck und Pflicht. (...)

Horchler: ... Klingt abschreckend! ...

Widmaier: (...) Jemand, der seine Arbeitskraft erhalten will – Employability, wie es so schön neudeutsch heißt – sollte sich, so heißt es in der Bildungsdebatte, um seine Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, lebenslänglich weiterbilden. In der Debatte um das lebenslange Lernen geht es also weitgehend um Inhalte und nicht um Kompetenzen. Insofern ist das wirklich eine große Provokation, wenn Arnold sagt, es komme auf die Kompetenzen an und nicht auf die Inhalte, weil sich Menschen Inhalte nur dann aneignen, wenn sie selber dafür disponiert seien: Wir könnten als Lehrende ohnehin keine Inhalte vermitteln.

Horchler: Frau Moos-Czech, kurzer Praxistest: Wie ist dieser Transformationsprozess bei Ihnen in Gang gekommen? Ist er in Gang? Trägt man dem jetzt gelernten Umstand wirklich Rechnung, indem man wirklich sagt, die Art und Weise des Lernens ist für Erwachsene eine andere?

Moos-Czech: Natürlich ist das bei uns angekommen, vor allen Dingen in den Kursen, die nicht curricular ausgerichtet sind. Da können wir natürlich neuen Methoden ausprobieren, und unsere Dozentinnen und Dozenten sind natürlich darauf geschult. Alle nehmen an einem Fortbildungsprogramm des Hessischen Volkshochschulverbandes teil, in dem man sich mit neuen Lehr- und Lernformen beschäftigt. Ich wünsche mir und hoffe, dass mit der Zeit alle Dozentinnen und Dozenten den Weg beschreiten vom sogenannten „instructor“, dem Wissensvermittler, hin zum „facilitator of learning“, also dem Lernbegleiter. Das ist übrigens nicht nur eine Frage der Methode, sondern vor allem auch der inneren Haltung. Wie ich als Lehrkraft mich begreife – das hat auch was damit zu tun. Ich glaube, dass wir als Volkshochschulen hier schon weit sind, und

wir bemühen uns, auch in den curricular ausgerichteten Kursen ein weites Spektrum an Methodenvielfalt einzusetzen, um den Unterricht interessant und lebhaft zu gestalten und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, selbstbestimmt etwas zu lernen. Also zum Beispiel ihre eigenen Lernziele zu definieren und selber zu entscheiden, auf welchen Wegen sie diese erreichen. Das finde ich ganz besonders wichtig, und das finde ich auch der heutigen Zeit und den Menschen angemessen.

Horchler Herr Kapelke, die Lehrenden stehen natürlich sehr stark im Focus hier, und welches Gefäß könnte besser geeignet sein, diesen Ball aufzunehmen, als Weiterbildung Hessen e. V.?

Kapelke: Ich wollte aber noch mal auf den Unterschied – gerade in dem Bereich des Lehrens und des Lernens – zwischen der allgemeinen und politischen und der beruflichen Bildung hinweisen. Im Bereich der beruflichen Bildung wird man oft auf Prüfungen oder Abschlüsse vorbereitet. Hier geht es in der Regel darum, nach einem Curriculum Inhalte zu vermitteln. Da ist es wahnsinnig schwer, diese neuen Lehrformen überhaupt einzuführen und einzubringen. Wir können das in kleinen Gruppen und am Rande machen, aber die große Linie ist in diesem Bereich noch immer die eher traditionelle Wissensvermittlung. Wir erleben das täglich an der Landesfachschule des Kfz-Gewerbes Hessen, wo wir ja auch Meisterprüfungen vorbereiten, das einfach solche Dinge gelehrt werden müssen, die anschließend in der Prüfung kommen. Natürlich, um noch einmal auf die Frage zurückzukommen, ist es ein wichtiger Bereich für Weiterbildung Hessen e. V., seinen Mitgliedern neue Lehr- und Lernformen zu präsentieren. Dafür ist diese Vortragsreihe optimal, da man sich schon allein über den Vortrag und über die Diskussion mit dem Thema befassen kann, und ich denke über weitere Angebote nach, die wir für unsere Mitglieder machen.

Horchler: Herr Widmaier, Schlusswort zu dieser Runde!

Widmaier: Also ich glaube in der Tat, dass Einrichtungen wie die Volkshochschulen oder wir als Akademie für politische Bildung die größere Chance haben, uns auf diese neuen Lernkulturen einzustellen, da in der Regel bei uns die Teilnehmerschaft auf Freiwilligkeit basiert. Dadurch sind die Leute, die zu uns kommen, natürlich viel mehr interessiert an den Themen, die wir anbieten können, und wir können – glaube ich – viel besser als in traditionellen Bildungseinrichtungen Räume schaffen für diese neuen Lehr- und Lernformen und pädagogische Anleitungen für neue Lernkulturen schaffen.

Horchler: Der nächste Vortrag in diesem Kontext hieß „Beratung im Kontext lebenslangen Lernens“, und unser Fachmann in unserer Runde ist Herr Schütz. Er hat schon differenziert, was Frau Professor Schiermann gesagt hat. Es stellt sich die Frage: Ist in der Praxis eine gesteigerte Nachfrage nach Beratung jetzt schon festzustellen, wie im Vortrag gehört und gefordert?

Schütz: Den Teil der Frage kann man eindeutig beantworten, was unsere Arbeit betrifft. Wir haben die Zahl der Beratungsvorgänge gegenüber 2009 um circa 25 Prozent stei-

gern können oder müssen, je nachdem wie man es sieht. Wir hatten 2009 über 2000 Beratungen. Und dabei muss man sich vorstellen, dass wir keine gezielte Öffentlichkeitsarbeit machen. Wir hören immer wieder, wenn Leute zu uns in die Beratung kommen: Wir wussten gar nicht, dass es so etwas gibt.

Horchler: Sagen Sie uns etwas über Trends.

Schütz: Trends... es ist schwierig bei der Vielschichtigkeit der Beratungsanfragen, Trends hervorzuheben. Es gibt aber ein paar allgemeine Trends. Was auffällt: Die Zahl der männlichen Ratsuchenden ist in den letzten zwei, drei Jahren stark gestiegen – es waren ansonsten doch überwiegend Frauen. Das ist ein Trend. Der andere Trend ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund zunehmend in die Beratung kommen. Ein weiterer Trend ist – leider –, dass in früheren Jahren Karriereberatung in der Beratungsarbeit im Vordergrund stand; jetzt geht es eher um Existenzsicherung. Die Frage, die immer wieder gestellt wird: Was ist sicher? Was kann ich machen? Wie kann ich mich weiterbilden? Das ist für die Beratung schwierig, denn es gibt in dem Sinn nichts Sicheres. Wir können auch als Trend in den Beratungsgesprächen feststellen, dass die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens, also die Einsicht, dass man etwas machen muss, sich schon zu verbreiten beginnt. Wobei ich noch mal an das vorherige Thema anknüpfen möchte: Es ist wichtig, andere Formen zu entwickeln. Viele, die in die Beratung kommen und einen Lernprozess wieder aufnehmen wollen, sind – ich sage mal – lerngeschädigt. Sie haben negative Erfahrungen und wollen daran nicht anknüpfen. Ein anderer Trend ist – das sehen wir ganz positiv –, dass wir als Beratungsstelle durch den Qualifizierungsscheck in erster Linie, aber auch durch den Prämiengutschein von den Weiterbildungsanbietern viel stärker wahrgenommen werden. Wir hatten immer ein Problem: Wir brauchen für die Beratungsarbeit Informationen. Von den Weiterbildungsanbietern wurde es immer so gesehen, dass dies keine Bringschuld ist, sondern eine Holschuld. Das hat sich stark verändert. Ich vermute, das hängt mit den Finanzierungsmöglichkeiten zusammen.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle, können Sie sekundieren: Wie sieht es im wirtschaftlichen und im Kammerbereich aus, was Beratungsbedarf und -praxis angeht?

Scheuerle: Ich kann Herrn Schütz nur zustimmen: Die Frage: „Was mache ich aus meinem Leben?“ kommt auch bei uns an, obwohl wir eine Wirtschaftseinrichtung sind und eigentlich nur zum Produkt beraten. Es wäre schön, wenn gefragt würde: „Ich habe die und die Ausbildung und will da oder dort hin“. Häufig verlaufen Gespräche oder Anrufe aber so, dass man die Ausbildung oder das Angelernte nennt und dann sozusagen die Ratlosigkeit uns übermittelt.

Horchler: Herr Schütz, zurück noch mal zum Vortrag und den Konsequenzen für Sie daraus. Denken Sie, dass nicht nur was das Volumen, sondern auch die Qualität angeht, sich das Ganze auch mit den ökonomischen Rahmendaten in der Perspektive noch einmal erheblich verändern wird?

Schütz: Ich hoffe, dass es nicht bei den Sonntagsreden bleibt. Gerade im Zuge lebensbegleitenden Lernens wird die Notwendigkeit der Beratung immer wieder festgestellt.

Es wäre zu wünschen, dass die Entscheidungsträger in der Politik das nicht nur in den Sonntagsreden thematisieren, sondern dass einfach konkret etwas passiert. Weiterbildungsberatung, auch wenn es noch nicht so in der Öffentlichkeit angekommen ist – da haben wir auch noch ein Stück Weg zu gehen –, ist ein Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge.

Horchler: Muss auch öffentlich bezahlt werden?

Schütz: Ich sage ja.

Horchler: Frau Moos-Czech, Sie haben das Wort.

Moos-Czech: Ein anderer Aspekt von Weiterbildungsberatung – neben der individuellen Beratung von Personen, der auch an der Volkshochschule natürlich gestiegen ist – ist der Aspekt, kleine und mittlere Betriebe bei der Weiterbildung zu beraten, die sogenannte Qualifizierungsberatung. Wir haben an unserer Volkshochschule eine Qualifizierungsberatungsstelle angesiedelt. Das ist ein durch das Wirtschaftsministerium gefördertes landesweites Projekt. Es hat ein gutes Jahr gedauert, bis die kleinen und mittleren Betriebe im Main-Taunus-Kreis darauf aufmerksam geworden sind und sich darauf eingelassen haben, Rat zu suchen. Wir merken eine steigende Nachfrage auch von dieser Klientel, die beraten werden will, wie sie in der heutigen Zeit ihr Personal am besten und sinnvollsten weiterqualifiziert; manchmal wissen sie einfach nicht wie. Der Mittelstand ist die Säule unserer Gesellschaft und unserer Wirtschaft, sagt man, deshalb ist es ganz besonders wichtig, für ihn eine gute Beratung anzubieten.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle (...) hat sich als Patin mit dem Thema Bildungscontrolling beschäftigt. Das scheint zunächst einmal ein bisschen weiter entfernt vom Mainstream dessen, was wir hier diskutieren. Was Professor Hasebrook uns kundgetan hat, ist aber mit hoher Wahrscheinlichkeit eine wachsende Größe. Die Kritik von Frau Dr. Scheuerle war schon offenbar in unserer Eingangsrunde: Es wendet sich zurzeit sehr stark an große Unternehmen. Eine wichtige Frage ist natürlich: Kann man Inhalte des Vortrags auch übertragen auf Kleinere, auf Mittelständler vor allem?

Scheuerle: (...) Die Beispiele, die da genannt wurden, waren recht einfach. Da ging es nämlich darum, Mitarbeiter von null auf 100 zu schulen, und zwar Mitarbeiter, die die gleichen Wissensvoraussetzungen hatten, weil ein neues Produkt, eine neue Dienstleistung eingeführt werden sollte. Das war ja eine Produktschulung, bzw. Schulungen für Vertriebsmitarbeiter. Ich denke mir, da würden auch Mittelständler mitmachen, obwohl sie sicherlich nicht dieses sehr komplexe Bildungscontrolling implementieren (...). Wir als Bildungsanbieter müssen uns schon überlegen, was wir als Nutzen verkaufen. Wir haben als hessische Industrie- und Handelskammern jüngst eine Umfrage zum Thema Ausbildung bei über 11000 Personalverantwortlichen in Hessen durchgeführt (...). Ein Drittel aller Unternehmen hat gesagt, sie würden mehr investieren, wenn sie wüssten, dass sich Weiterbildung amortisiert. Also ist es an uns, den Bildungsanbietern, Indikatoren zu finden, wie man die Amortisation, den Nutzen transparent machen kann. Momentan gibt es, das hat Professor Hasebrook wirklich gut dargestellt, nur Hilfskonstruktionen wie Bereitstellung von Nachfragemöglichkei-

ten. Oder ich gehe, bevor ich die Weiterbildungsmaßnahme starte, an den Arbeitsplatz des Mitarbeiters und schaue, wie sein Wissensstand ist, und stehe dann noch mal ein halbes Jahr nach dem Training für E-Mail-Anfragen zur Verfügung. Aber das heißt dann noch lange nicht, dass der Mitarbeiter inhaltlich alles angenommen und wirklich einen Kompetenzzuwachs hat. Ich bin ehrlich gesagt auch überfragt, wie man das transportiert. Natürlich: Feedbackbögen sind schön, Feedbackbögen nach einem halben Jahr sind auch schön, aber das langt den Mittelständlern, meine ich, nicht aus: Das haben sie mit dieser Antwort zum Ausdruck gebracht.

Horchler: Herr Widmaier ist sicher für die Unternehmer ein bisschen der Exot – politische Bildung! Wann amortisiert sich die?

Widmaier: Sie amortisiert sich sozusagen für die Gesellschaft. Sie können es nicht kontrollieren. Wir machen in der Tat zweckfreie Bildung, die nur gesellschaftlich Mehrwert erbringt und nicht materiell. Es ist völlig unmöglich, den Wert materiell zu messen. Insofern sind wir in einer wunderbaren Lage, aber ich glaube, für die Gesellschaft insgesamt ist es ein sehr wichtiger Zweig von Bildung.

Horchler: Frau Moos-Czech, ich möchte es nicht kleinreden, was die Unternehmer da gerne wollen, denn es ist ja auch zunächst einmal legitim. Ist es eine Quadratur des Kreises, einen solchen Perspektivwechsel vornehmen zu wollen, ist es eine Illusion, (...) dass man eine solche Rechnung wirklich aufmacht: Wann und wie lohnt es sich für mich, in Weiterbildung zu investieren?

Moos-Czech: Wenn Sie mich fragen: Bildung lohnt sich natürlich immer, für den Einzelnen, für eine Firma, für eine Gesellschaft. Es geht darum, dies zu messen. Das ist in der Tat sehr schwierig, vor allen Dingen, wenn ich mir das jetzt an unserer Volkshochschule vorstellen würde. Wir haben circa 15.000 Teilnehmende pro Jahr, und wir müssten ebenso viele Fragebögen herausschicken oder persönliche Interviews machen, um einen Lernerfolg und einen Kompetenzzuwachs feststellen und messen zu können. Ich glaube, das ist auch in einem kleineren Umfang nur schwer möglich. Bei Firmen selbst glaube ich aber schon, dass man das an der Produktivität messen kann. Es müssen nur einfachere Messverfahren gefunden werden.

Horchler: Herr Kapelke...

Kapelke: Vielleicht dazu ein Beispiel. Wir bilden ja Kfz-Meister aus. Bei uns kommt das Feedback aus den Betrieben in der Regel dadurch, dass unsere Leute sehr gute Stellen bekommen. Sie werden einfach gerne genommen, wenn sie von unserer Schule kommen. Und wir sehen ganz genau, es gibt Bildungszentren, da haben die Absolventen größere Schwierigkeiten. Wir merken es einfach an den Anmeldezahlen: Die kommen gerne zu uns, weil sie wissen, dass sie auch einen Schritt für ihre berufliche Zukunft getan haben.

Widmaier: Wenn man es einmal vor dem Hintergrund dessen sieht, was der Kern von Arnolds Vortrag ist, dann denke ich, dass in der Tat die zweckfreie Bildung eher die Kompetenzen fördert als die Vermittlung von Inhalten, das müssen wir uns klarmachen.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle, im Vortrag ist natürlich noch gar nicht von einer Durchwirkung von Pädagogik und Wirtschaft die Rede. Welchen Grad haben wir da, wie weit sind wir da? Oder sind das zwei Größen, die weitestgehend nebeneinander herlaufen?

Scheuerle: Zunächst möchte ich mal sagen: Die Wirtschaft dominiert schon. Die Pädagogik kann ab und an bei der Wirtschaft „kratzen“ und sagen: „Ich bin der Weiterbildungsanbieter, brauchst du nicht Weiterbildung?“. Ich glaube aber nicht, dass die Wirtschaft auf Pädagogik angewiesen ist. Da gibt es keine Symbiose. Dennoch möchte ich ein Beispiel nennen, wo wir an einem ganz kleinen Aspekt gesehen haben, dass Pädagogik viel vermag. Das ist im Bereich der Ausbildereignung: Diese wurde vor sieben Jahren ausgesetzt, um mehr Ausbildungsplätze akquirieren zu können. Damals meinten viele, dass die Ausbildereignung oder der Nachweis mit Bürokratie verbunden sei, mit Lehrgängen etc. Im Laufe der Zeit haben Industrie- und Handelskammern, aber auch die Gewerkschaften festgestellt, dass pädagogische Basiskenntnisse bei den Ausbildern in Unternehmen fehlten und die Tradition, die in anderen Unternehmen da war, sich eigentlich so ausgewirkt hat, dass Unternehmen und Auszubildende sich nicht verstanden haben, dass vielmehr Konflikte im Betrieb entstanden sind zwischen Azubi und Ausbilder. Wir sind heute froh, dass die Ausbildereignungsprüfung wieder eingeführt wurde, und wir erleben einen Boom an Lehrgangs- und Prüfungsteilnehmern (...). Ich glaube auch, weil das ein erster Einstieg für manche jungen Leute ist, sich eine gewisse Zeit nach der Ausbildung selber ein Stück weiterzubilden.

Horchler: Herzlichen Dank. (...) Das Thema Netzwerk ist sicherlich so sehr in aller Munde wie das Thema Marketing, und auch im Kontext Weiterbildung ist, wie wir im Vortrag von Professor Tippelt gelernt haben, natürlich das Thema Zielgruppenmarketing sehr zentral. Frau Moos-Czech hat diesen Vortrag adoptiert und hat uns ja schon wissen lassen, dass es da schon hier und da Reibungsverluste gibt, was zum Beispiel Milieumarketingansätze angeht. Wie haben Sie diesen Vortrag empfunden, und was ziehen Sie jetzt in die Tagesarbeit hinein?

Moos-Czech: Der Vortrag von Professor Tippelt, der ja auf der Erkenntnis beruht, die er in seinen beiden Büchern über Milieumarketing festgehalten hat, ist für uns als Volkshochschule natürlich besonders interessant. Ich will einfach mal die These wagen: Je kleiner das Angebotsspektrum eines Weiterbildungsanbieters, desto einfacher ist es auch, Zielgruppenmarketing zu betreiben. Je größer und je breiter das Angebotsspektrum ist, desto schwieriger ist es natürlich, Zielgruppenmarketing zu betreiben. In dieser Lage sind die Volkshochschulen. Wir haben eine sehr breite Angebotspalette von der Gesundheitsbildung, kulturellen Bildung über berufliche Bildung, Sprachen. Da wenden wir uns natürlich an sehr viele unterschiedliche Zielgruppen, und wir wenden uns auch an unterschiedliche Milieus. Wir haben uns deshalb auch schon früh mit diesem Thema befasst. Wir, das heißt nicht meine Volkshochschule allein. Wir haben einen Marketingverbund der hessischen Volkshochschulen; der beschäftigt sich seit über zehn Jahren mit Themen des Marketings und in den letzten zwei, drei Jahren vermehrt mit Themen des Zielgruppenmarketings. Wir haben dazu für uns selbst und für unsere Mitarbeiter Workshops mit Fachleuten organisiert, so

dass die meisten Programmplanenden an hessischen Volkshochschulen darüber informiert sind und versuchen, es in ihre Planungen mit einzubeziehen. Es ist natürlich nicht immer so einfach, die Werbemittel darauf abzustellen. Das bedeutet ja finanziellen Aufwand, Geld, das wir nicht immer haben. Vieles wäre wünschenswert. Um ein Beispiel zu nennen: die Programmhefte der Volkshochschulen. Da finden Sie die gesamte Angebotspalette, aber im Sinn von Zielgruppenmarketing wäre es besser, man würde verschiedene Programmhefte machen, die gezielt die Zielgruppen ansprechen. Das ist aus finanziellen Gründen bei uns nicht möglich. Wir bemühen uns dann, Folder und Plakate entsprechend adressatengerecht zu gestalten. Beispielsweise, wenn wir für ältere Menschen etwas machen, das Angebot anders zu formulieren als für ganz Junge, ein Angebot in der beruflichen Bildung anders darzustellen, als wenn wir einen Folder in der Kultur machen, das ist ganz klar. Was wir speziell an meiner Volkshochschule gemacht haben: Wir haben seit einigen Monaten einen interaktiven Internet-Auftritt im Stil des Web 2.0. Da kann man als Teilnehmer viel selbst mitbringen. Ich erhoffe mir, dass wir damit das Milieu, das wir sonst nicht so sehr ansprechen und das Professor Tippelt als die modernen Performer darstellt, ein bisschen mehr erreichen. Aber es ist ein mühsames Geschäft.

Horchler: Sehr spannende Projekte. Ich würde es gerne mit Ihnen, Herr Widmaier und Herr Schütz, noch mal abgleichen. Wir wissen natürlich: Bei großen Unternehmen sind die Marketingaufwendungen beträchtliche Etatmittel, die sie verausgaben, um überhaupt im Wettbewerb bestehen zu können. Nun müsste man idealtypisch als Anbieter mit gesellschaftlichem Auftrag – in der Weiterbildungsberatung und in der politischen Bildung sagen: Natürlich muss man erhebliche Aufwendungen für Marketing in die Hand nehmen. Wir haben jetzt gehört, mit welchem Engagement das bei der Volkshochschule geleistet wird. Wäre eine weitere professionelle Aufstellung auch für Sie wünschenswert?

Widmaier: Wir haben das Problem der beschränkten finanziellen Mittel natürlich auch, und wir haben zunehmend ein strukturelles Problem, das mit Veränderungen der Bildungslandschaft und der Republik zu tun hat: Die Menschen sind länger in der Schule, studieren in sehr verschulerten Studiengängen und haben dadurch erheblich weniger Zeitbudgets. Und wenn wir vorhin über das Freiwilligkeitsprinzip gesprochen haben: Es ist für uns natürlich besonders schwierig –, wenn wir nicht anfangen in Kooperation zu gehen zum Beispiel mit Schulen – überhaupt noch junge Menschen zu erreichen, die keine Zeit mehr haben, außerschulische Bildung zu besuchen. Das ist eine besondere Herausforderung, die wir eben in der Regel über Kooperationen annehmen und damit auch versuchen, Formate zu schaffen, die mindestens zum Teil noch Freiwilligkeit mit sich bringen. Beispielsweise indem wir nicht in Schulklassen arbeiten, sondern quer zu den Schulklassen und Ähnliches. Mit Foldern und Flyern erreichen wir mit politischer Bildung kaum noch Menschen. In großen Ausnahmefällen Menschen, die ohnehin schon politisch engagiert sind, aber in der Regel machen wir das über Kooperationen.

Horchler: Herr Schütz, was würden Sie sagen? Wir brauchen es im Moment nicht? Wir brauchen es möglicherweise später einmal? Oder würden Sie die These unterschrei-

ben: Wir können uns in diesem Bildungsland Deutschland nicht mehr erlauben, auch nur einen einzigen zu verlieren, deshalb muss jeder beraten werden?

Schütz: Wir brauchen natürlich Marketing, und wir sehen uns so ein bisschen als Verbraucherberatung. Nur dass Leute, die zur Verbraucherberatung gehen, eigentlich wissen, was sie getestet oder bewertet haben wollen. Die zu uns in die Beratung kommen, wissen es eben noch nicht. Wir versuchen bereits, auf die Menschen zuzugehen. Wir bieten zweimal in der Woche offene Beratung in der Zentralbücherei Frankfurt oder in der Nordweststadt-Bücherei an, und für die Berufstätigen bieten wir Beratungstermine außerhalb der Bürozeiten an. Das ist mittwochs und freitags und wird sehr gerne wahrgenommen. Wir schauen, wo die Bedarfe der Ratsuchenden sind – ich sage lieber Ratsuchende, das Wort Kunde finde ich in diesem Kontext ein wenig abgeschmackt.

Horchler: Wir lernen: Marketing und Weiterbildung passen durchaus zusammen (...). Ein solche Diskussionsrunde benötigt natürlich eine kleine Schlussrunde, und wie sollte die anders überschrieben werden als „Perspektive, Zukunft“? Was wünschen Sie sich, Herr Schütz, für die nächste Veranstaltungsrunde dieser Art?

Schütz: Bei der nächsten Veranstaltungsrunde dieser Art könnte ich mir vorstellen, dass vielleicht stärker die Menschen daran beteiligt werden, um die es eigentlich geht. In unserem Fall sind das eben die Ratsuchenden oder die, die Weiterbildung im weitesten Sinne in Anspruch nehmen.

Horchler: Haben Sie eine spontane Idee dazu, Herr Kapelke? Lässt sich das machen?

Kapelke: Wir machen uns Gedanken darüber, und wir sind kreativ.

Horchler: Herr Widmaier, Ihre Ideen für das spezielle Format, das wir hier haben?

Widmaier: Die Tatsache, dass 80 Prozent dessen, was Menschen heute lernen, nicht in Bildungseinrichtungen gelernt wird, sondern informell – das ist, glaube ich, eine ungeheure Herausforderung für uns, und damit müssen wir uns stärker beschäftigen.

Horchler: Und das könnte ein Veranstaltungs-Top-Thema sein, auch über mehrere Vorträge hinaus?

Widmaier: Dass die Zusammenschau von formaler, non-formaler und informeller Bildung stärker in den Blick kommt.

Horchler: Frau Dr. Scheuerle, wir haben gelernt, dass Wirtschaft und Weiterbildung durchaus etwas enger zusammenrücken in diesen Jahren, die natürlich ökonomisch nicht einfach sind, die bildungsmäßig immer mehr von den Menschen verlangen. Wie könnte ein Design für eine Fortführung der Veranstaltung für Sie aussehen?

Scheuerle: Ich möchte wissen, wie wir mehr an die Bildungsungewohnten kommen, weil wir in wenigen Jahren wirklich einen eklatanten Fachkräftemangel erwarten. Den können Unternehmen nur noch ausgleichen, wenn sie Menschen haben, die sich weiterbilden. Dazu müssen die Menschen aber auch Lust haben. Deswegen ist für mich wirklich eine spannende Frage: Wie kann man Lust auf Weiterbildung machen?

Horchler: Das ist vielleicht die ganz zentrale Frage. Frau Moos-Czech, ich bin mir sicher, das unterschreiben Sie auch. Wie soll die Veranstaltung weitergehen?

Moos-Czech: Ich würde in der Tat das, was Frau Dr. Scheuerle gesagt hat, auch unterschreiben. Das ist ja sozusagen unser Job an der Volkshochschule: Wir versuchen, Lust auf Bildung zu machen. Ich könnte mir inhaltlich einige sehr interessante Themen für eine nächste Fortbildungsreihe vorstellen. Es gibt immer mehr aktive ältere Menschen, die aus einem Ruhestand einen Unruhestand machen und den vielleicht mit Bildung füllen wollen. Da wäre es sehr interessant, in Vorträgen zu hören: Wie erreiche ich diese Zielgruppe, welche Angebote mache ich, brauchen sie andere Angebotsformen usw. Da gibt es schon eine ganze Menge an Forschung, es gibt eine ganze Reihe guter Professoren, die uns da sehr gute Vorträge halten könnten. Das wäre für mich ganz wichtig. Ein anderes Thema wäre auch Lehrerfortbildung oder Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern – das ist, finde ich, sehr aktuell, und es besteht ein großer Bedarf. Wie geht man vor, was sind da die relevanten Themen? Das wäre sicherlich eine Vortragsreihe oder mindestens einen Vortrag wert. Was ich noch ganz wichtig finde: Ich würde gerne noch einmal Professor Tippelt hören zur Milieuforschung. Und zwar hat Professor Tippelt die Milieuforschung auf die Gruppe der Migranten ausgedehnt. Früher hat man gesagt: Die Zielgruppe sind Migranten. Aber diese Zielgruppe differenziert sich in ganz unterschiedliche Milieus aus; je mehr Migranten wir haben, desto mehr unterschiedliche Milieus haben wir. Das ist sehr wichtig für eine erfolgreiche zukünftige Bildungsarbeit in Deutschland, und es schließt sich ein Stück an das an, was Frau Dr. Scheuerle gesagt hat: Wie erreiche ich diejenigen, die – ich möchte sie nicht bildungsfern nennen – nicht so nah dran sind an der Bildung, ein bisschen bildungsunbewusst sind. Ich würde gerne zu dieser Milieustudie für Migranten einen Vortrag haben.

Horchler: Vielen herzlichen Dank. Herr Kapelke wird jetzt eine Art Schlusswort sprechen, und wir wissen, diese Vorträge zu organisieren und diese Abschlussdiskussion zu organisieren, war eine Menge Arbeit. Deshalb wollen wir von ihm natürlich wissen, wie er sich vorstellt, dass diese Reihe fortgesetzt wird und wie viele Ideen jetzt schon wieder eingesammelt sind?

Kapelke: Es ist wunderbar, wenn man in so einer Runde sitzt: Es kommen ganz viele Ideen auf einmal. Wir werden das garantiert im Vorstand von Weiterbildung Hessen e. V. aufnehmen. Ich werde alles dafür tun, dass diese Reihe eine Fortsetzung findet. Weil es so viele Themen gibt, die behandelt werden wollen, und weil das Format ideal ist, sollten wir versuchen, das fortzusetzen. Themen wurden schon genannt. Mir liegt noch am Herzen, wie man Ungelernte, Ältere oder auch Wiedereinsteiger noch besser erreicht. Es wird zwar schon oft darüber gesprochen, aber es klappt noch nicht; da ist noch Handlungsbedarf. Ein anderes Thema – das wurde auch schon gesagt: Dass man wieder bei den Menschen Spaß und Lust am Lernen weckt. Heute ist es oft so, dass die Kinder und Jugendlichen von der Schule kommen, die jungen Heranwachsenden von der Universität, die heute auch oft sehr verschulte Studiengänge haben, und sie dann keine Lust mehr auf Lernen und eine Distanz zur Weiterbildung aufgebaut ha-

ben. Die müssen wir abbauen, vielleicht auch über Weiterbildung im Bereich der Lehrer und Lehrerinnen. Vielleicht kann das eine oder andere geändert werden, damit der Spaß und die Lust am Lernen nicht verloren gehen. Jedes kleine Kind hat sie, sie gehen nur verloren im Laufe der Zeit.

Horchler: Vielen herzlichen Dank. Ein würdiges Schlusswort, wie ich finde. (...) „Häng Dich rein!“ hieß das Motto dieser gesamten Veranstaltungsreihe, und ich glaube, wir haben uns hier als Podium auch „reingehängt“. Herzlichen Dank an dieser Stelle an Dieter Schütz, Benedikt Widmaier, Dr. Brigitte Scheuerle, Edeltraud Moos-Czech und natürlich Claus Kapelke; vielen Dank an Weiterbildung Hessen e. V. und an die Goethe-Universität, unseren Gastgeber und Kooperationspartner hier. Ich hoffe Sie haben einige Ideen mitgenommen. Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Autoren

Prof. Dr. Ralf Wetzel

Berner Fachhochschule

Leiter des Kompetenzzentrums Unternehmensführung

Studium der BWL in Chemnitz und Kingston upon Hull (UK). Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Innovationsmanagement und Personalentwicklung (ifip) der TU Chemnitz. Promotion im Kolleg der Hans-Böckler-Stiftung „Nachhaltige Regionalentwicklung“; im Anschluss Leiter von Industrie- und Beratungsprojekten an der TU Chemnitz. Aufbau des Kompetenzzentrums für Unternehmensführung an der Berner Fachhochschule (CH); dort als Professor für Organisation und Unternehmensführung. Seit Februar 2011 Associate Professor for Organisational Behaviour an der Vlerick Leuven Gent Management School in Belgien für Fragen der Organisationsführung, des Change- und Netzwerkmanagements.

Prof. Dr. Rolf Arnold

Technische Universität Kaiserslautern

Fachbereich Sozialwissenschaften

Fachgebiet Pädagogik

Seit 1990 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern. Ab 1992 Aufbau und Leitung des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der TU Kaiserslautern. Seit 2007 Wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Center (DISC). Mitglied im Innovationskreis Weiterbildung des BMBF und Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Bis 2009 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Fortbildung und Beratung (IFB) in Speyer. Mitglied des wissenschaftlichen Beirates des Carl-Auer-Verlages und seit 1990 Mitglied des Landesbeirats für Weiterbildung Rheinland-Pfalz.

Prof. Dr. Christiane Schiersmann

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Erziehungswissenschaftliches Seminar

Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung

Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Germanistik und Politikwissenschaft in Kiel und Göttingen. 1973 Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in

Göttingen. 1976 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Göttingen. 1976 bis 1985 wissenschaftliche Assistentin an der Universität Münster. Dort 1990 Habilitation für das Fach Erziehungswissenschaft. 1985 bis 1990 stellvertretende bzw. kommissarische Leiterin des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft in Hannover. 1990 Berufung als Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an die Universität Heidelberg.

Prof. Dr. Joachim P. Hasebrook

School of Management and Innovation
Steinbeis-Hochschule Berlin

Seit 2008 Senior Manager bei zeb/rolfes.schierenbeck.associates, Deutschlands führender Spezialberatung im Bereich der Banken und Finanzdienstleistungen. Seit 2009 Inhaber des Lehrstuhls für Human Capital Management an der Business School der privaten Steinbeis-Hochschule Berlin. 2004 – 2007 Professor für E-Learning & Work Design an der Universität zu Lübeck. 1996–2004 an der Frankfurt School of Finance & Management zunächst Leiter Konzeption & Programmentwicklung, dann Gründungsvorstand der efiport AG, E-Learning-Firma der Frankfurter Großbanken. Studium der Psychologie und Informatik, Promotion über multimediale Lernsysteme an der Universität Gießen, Habilitation über organisationales Lernen an der TU Graz; Management-Ausbildung an der Goizueta Business School der Emory University, Atlanta

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Seit 1991 Professor für Erziehungswissenschaft, zunächst an der Universität Freiburg, seit 1998 hat er den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München inne. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Bildungsforschung, insbesondere die Weiterbildungsforschung, die Jugendforschung und das lebenslange Lernen.