

Dozenten sichern Qualität

Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter

Aiga von Hippel, Jutta Reich-Claasen, Rudolf Tippelt

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die adressaten- und teilnehmerorientierte Qualität in der Weiterbildung. Nach einer theoretischen Verortung von Adressaten- und Teilnehmerforschung werden die subjektiven Konstruktionen von Qualität aus Sicht der Adressaten und Teilnehmer in den Blick genommen. Hier werden mehrere Forschungsergebnisse diskutiert, die den Dozenten als zentrales Qualitätskriterium einer Weiterbildungsveranstaltung ausweisen. Vergleichend dazu wird die Perspektive der Weiterbildungsverbände auf Adressaten- und Teilnehmerorientierung und ihr Beitrag zur Qualität eingenommen. Inwieweit Weiterbildungsforschung zur adressatenorientierten Qualitätsentwicklung beiträgt, wird zum Abschluss zusammenfassend diskutiert.

1. Adressaten-, Teilnehmer-, Zielgruppen- und Milieuforschung – Eine theoretische Verortung

Im Kontext der Trias „Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung“ stellt die Adressatenforschung den wohl ältesten Forschungszeitweig dar. Als Teildisziplin der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beschäftigt sie sich mit der Frage nach der grundlegenden Bildungsmotivation sowie den unterschiedlichen Bildungsinteressen aktueller wie auch potenzieller Teilnehmer. Mit Blick auf die Weiterbildungspraxis stellt die Adressatenforschung von Beginn an wichtige Planungsdaten bereit, um das Angebot an Bedürfnisse und Interessen der Adressaten anzupassen (vgl. Landeck 1986). Im Mittelpunkt stehen dabei hauptsächlich die gesellschaftlichen Bedingungen der (Nicht-) Teilnahme an Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Zur quantitativ wie qualitativ arbeitenden Adressatenforschung zählt das Berichtssystem Weiterbildung und die Volkshochschulstatistik ebenso wie die Göttingen-Studie, die Bildungseinstellungen im Kontext sozialer Herkunft untersuchte (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966).

Als relativ neuer Zweig der Erwachsenenbildung hat sich seit den 1990er Jahren die so genannte „Milieuforschung“ etabliert, die Weiterbildungsinteressen und -motive auf der Basis eines soziokulturell differenzierenden Modells der Sozialstruktur relativ trennscharf nachzeichnen kann. Befunde der Milieuforschung können in Form detaillierter Milieuprofile ein Zielgruppenmarketing unterstützen (vgl. Barz/Tippelt 2007).

Das Konzept der „Zielgruppenforschung“ zeichnet sich – v.a. historisch betrachtet – durch eine starke bildungspolitische Beeinflussung aus. Angestoßen durch die wachrüttelnden Befunde der Leitstudien differenzieller Bildungsforschung (v.a. das „Matthäusprinzip“ als kumulative Benachteiligung) rückten benachteiligte soziale Gruppen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Nach Schiersmann (1999) liegt das Konzept der Zielgruppenorientierung vermittelnd zwischen dem der Adressaten- und dem der Teilnehmerorientierung. Zielgruppenorientierung betont die Orientierung der Erwachsenenbildung an „potentiellen Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten“ (ebd., S. 564). Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit Defizite fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen.

In den 1980er Jahren wird die heute als „wissenschaftlich problematische“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 108) Grundkonnotation der Zielgruppenforschung durch Konzepte der Teilnehmerforschung in den Hintergrund gedrängt. Die Etablierung der Teilnehmerforschung Ende der 1970er Jahre ist als Antwort auf die Grundfrage des Individualisierungstheorems anzusehen: im Zuge der Erforschung der Auswirkungen der Modernisierung auf das Individuum stehen nun Teilnehmende mit ihren individuellen Erfahrungen und Interessen im Mittelpunkt; die Kernannahme der Zielgruppenforschung – die Lernhomogenität von Zielgruppen – wurde zunehmend in Frage gestellt. Anstelle der Erforschung von „Kollektiven“ wird nun der Blick auf biographietheoretische Aspekte von Bildungseinstellungen und Teilnahmeverhalten gerichtet.

Das Grundprinzip der Teilnehmerorientierung hingegen lässt sich bis in die 20er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. Luchte 2001); es beschreibt kursinterne Planungen und Abläufe, die die konkreten Lernbedürfnisse und Bildungsinteressen der Teilnehmenden mit einbeziehen. Die Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensstilen seit den 1980er Jahren führte zu einer diversifizierten Teilnehmerschaft und erfordert damit eine erhöhte Teilnehmerorientierung auf Seiten der Weiterbildungsanbieter. Ansätze der adressatenorientierten Angebotsplanung und des zielgruppenorientierten Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft. Es zeichnet sich eine Neugewichtung der angebots- und nachfrageorientierter Programmplanung ab, wobei Befunde der Adressaten- und Teilnehmerforschung handlungsleitend sind.

2. Adressatenorientierte Qualität in der Weiterbildung

Bei der Qualitätssicherung (vgl. Hartz/Meisel 2004) bewegen sich Weiterbildungseinrichtungen „im Spannungsfeld von Nachfrage – Finanzierung – Professionalisierung“ (Kress 2000, S. 188). Dabei zielen viele Konzepte auf die Qualitätsvorstellungen von Mitarbeitern, vergleichsweise neu hingegen ist die Hinwendung zu Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende und Kursleitende beziehen (vgl. Loibl 2003). Solche neuen Qualitätskonzepte gehen davon aus, dass Qualität neben eher objektiven auch subjektive Aspekte beinhaltet: „Angemessene Qualität“ bestimmt sich dabei durch die Lernenden (vgl. Ehses/Zech 2002, S. 118) – Qualität der Weiterbildung wird auf die Lernenden sowie deren Wahrnehmung und Prioritätensetzung ausgerichtet. In diesem Rahmen sind auch LQW-Testierungen, Qualitätschecklisten für Adressaten und Weiterbildungstests der Stiftung Warentest zu sehen (vgl. Wiesner 2006). Die Ausrichtung an adressatenorientierten Qualitätskonzepten hängt dabei auch mit veränderten Ausgangsbedingungen auf Seiten der Teilnehmer und Adressaten zusammen. Sie haben im Vergleich zu früher ein tendenziell höheres Bildungsniveau, haben mehr Bildungsangebote durchlaufen, damit bessere Vergleichsmöglichkeiten und stellen höhere Qualitätserwartungen. Durch die Hinwendung zu diesen Qualitätskonzepten geraten auch die Lehrenden in den Fokus, weil sie im direkten Kontakt zu den Lernern stehen – eine Fokussierung, die auch die langsame Entwicklung europäischer Qualitätsstandards definiert (vgl. Wiesner 2006).

2.1 Der Dozent als Qualitätskriterium

Befunde empirischer Erhebungen bei verschiedenen Akteuren verdeutlichen die zentrale Rolle des Kursleitenden als Qualitätsmerkmal: fachlich, didaktisch und methodisch kompetente KursleiterInnen sind aus Perspektive der Lernenden (aus betriebswirtschaftlicher Perspektive die „Kunden“) neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (vgl. z. B. Loibl 2003). Aus Perspektive der Kursleitenden in der genannten Studie bedeutet Qualität vor allem Angebotsvielfalt und eine gute Kommunikation mit den hauptamtlichen Mitarbeitenden des Trägers. Aus Sicht der befragten hauptamtlichen MitarbeiterInnen sind zentrale Qualitätskriterien die Kundenorientierung, Angebotsvielfalt und motivierte MitarbeiterInnen (vgl. Loibl 2003). Für die Konstruktion von Qualität aus Sicht der Teilnehmenden sind vor allem die Dozenten zentral, da sie es sind, die in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen (s.o.). Dozenten repräsentieren eine Weiterbildungsinstitution und sind daher für die Profilbildung einer Weiterbildungseinrichtung und für den Aufbau einer gelingenden Teilnehmerbindung wichtig (vgl. Bastian 2002). Aber auch die Beratung durch das Verwaltungspersonal und die lebensweltorientierte Planung eines Angebots prägen die Qualität einer pädagogischen Dienstleistung. Ganz ähnlich erwies sich auch in den Studien „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ (Barz/Tippelt 2007) sowie der nachfolgenden Untersuchung „ImZiel“ („Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen

der Erwachsenenbildung“, vgl. Tippelt u. a. 2008) der Dozent als wichtigstes Qualitätskriterium der Weiterbildung. Gefragt nach der grundsätzlichen Wichtigkeit verschiedener didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Evaluation von Pilotangeboten des Praxisprojekts ImZiel zeigte sich, dass die fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen des Dozenten als „sehr wichtig“ bewertet werden und damit noch deutlich vor dem Kriterium des „Preis-Leistungs-Verhältnisses“ sowie den Aspekten der Räumlichkeiten und des Ambientes rangieren. Die Evaluation von Pilotveranstaltungen im Kontext von ImZiel konnte aufzeigen, dass – im Einklang mit den im Vorfeld geäußerten allgemeinen Ansprüchen – die rückblickende Gesamtzufriedenheit der Teilnehmer mit einer Veranstaltung stark von der Bewertung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Dozenten abhängt.

2.2 Milieuspezifische Bewertung der DozentInnen

Es ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Dozenten bei der Bewertung einer Weiterbildungsveranstaltung milieuspezifisch variiert (vgl. Barz/Tippelt 2007). Dennoch nehmen Dozenten unbestritten über alle Milieus hinweg einen zentralen Stellenwert bei der Formulierung allgemeiner Ansprüche an Weiterbildungsveranstaltungen ein, wobei allerdings die jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Kompetenzanforderungen erwartungsgemäß von Milieu zu Milieu variieren.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Erwartungen – und damit auch die impliziten, subjektiv geprägten Vorstellungen von Qualität – aktuell und potenziell Teilnehmender für zwei ausgewählte soziale Milieus skizziert werden. Im Mittelpunkt steht zum einen das Leitmilieu der Etablierten – das selbstbewusste Establishment, das sich durch gehobene gesellschaftliche Positionen sowie hohe Bildungsabschlüsse auszeichnet. Etablierte sind – sofern noch nicht in Rente – häufig in leitenden Positionen tätig und lassen sich über ihre erfolgsorientierte berufliche Leistungsbereitschaft und ein ausgeprägtes Statusdenken charakterisieren. Zum anderen werden Ansprüche des experimentalistischen Milieus, einem relativ jungen und modernen Milieu, näher skizziert. Experimentalisten zeichnen sich durch einen hohen Prozentsatz von Schülern, Studenten und Auszubildenden aus; häufig finden sich hier Freiberufler und Künstler; es dominieren mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse (vgl. auch Barz/Tippelt 2007). Beide Milieus lassen sich durch ihre vergleichsweise hohe Weiterbildungsaktivität charakterisieren, unterscheiden sich aber deutlich im Hinblick auf grundsätzliche Einstellungen und Ansprüche.

Experimentalisten

Im Milieu der Experimentalisten wird der Dozent eindeutig als zentrales Qualitätsmerkmal einer Weiterbildungsveranstaltung definiert. So ist man sich bewusst, dass die Veranstaltung „mit dem Dozenten steht und fällt“ (EXP m 30); „auf einer Skala von eins bis zehn“ würde man dem Ambiente „drei Wichtigkeitspunkte“, dem Dozenten dann allerdings „mindestens acht oder neun“ zuweisen (EXP m 47). Dabei benennen die Milieugehörigen jedoch weniger konkrete Anforderungen an fachliche und didaktische Kompetenzen, sondern betrachten den Dozenten vielmehr in

seiner gesamten Persönlichkeit. So herrschen vergleichsweise konkrete Vorstellungen in Bezug auf notwendige (charismatische) Eigenschaften des Dozenten. Der Dozent sollte authentisch, ehrlich und „unverkrampt“ sein – was am ehesten durch die persönliche Begeisterung für die zu vermittelnden Inhalte zu gewährleisten ist: „ich brauch’ keinen Guru – ich brauch’ jemanden, der ehrlich ist – und der unverkrampt ist (...) jemand, der mir gefällt, der macht seine Sache auch, weil sie ihm Spaß macht...“ (EXP m 47). Von Bedeutung ist weiterhin, so die befragten Milieugehörigen, eine gewisse innere Gelassenheit und Souveränität, die befähigt, flexibel, locker und spontan auf Teilnehmerwünsche einzugehen: „Er sollte offen sein für neue Vorschläge, flexibel, und das Ganze aber auch noch im Griff haben“ (EXP w 24). Auch im Hinblick auf die – durchaus auch in anderen Milieus bedeutsame – Teilnehmerorientierung erweisen sich die Authentizität, das „ehrliche Interesse“ (EXP m 23) sowie das intuitive und empathische Verstehen der Teilnehmer als besonders wichtig. Anders als in den Milieus der Etablierten, die unter „Teilnehmerorientierung“ ein individuelles Eingehen auf Interessen und Anforderungen verstehen, betrachten Experimentalisten dieses Grundprinzip der Erwachsenenbildung in enger Verknüpfung mit der Teilnehmergruppe als Gesamtheit. So ist eine gelungene und effektive Lernatmosphäre nur dann möglich, wenn die Teilnehmer in ihrer Gruppendynamik berücksichtigt und integriert werden. Ein guter Dozent muss es demnach „...schaffen (...), die Gruppe zu motivieren und jeden einzubinden in das Gespräch. (...) Er muss es einfach beherrschen, mit einer Gruppe umzugehen und sie zu motivieren, dass das eine ganzheitliche Einheit wird.“ (EXP w 27). Wie auch im nachfolgend diskutierten Milieu der Etablierten spielt für die Experimentalisten bei der Entscheidung für eine Veranstaltung bzw. die Wahl eines Dozenten der jeweilige „Bekanntheitsgrad“ derselben eine Rolle. Damit sind in diesem Milieu allerdings weniger die Bekanntheit in Fachkreisen, sondern vielmehr eine regelrechte „Wahlverwandtschaft“ durch Begegnungen und Empfehlungen im Freundes- und Bekanntenkreis zu nennen. Entsprechend den milieutypischen Einstellungen spielt die Fachkompetenz des Kursleiters in den ungestützten Äußerungen zu Qualitätsmerkmalen aus Teilnehmersicht eine eher untergeordnete Rolle. Sicherlich wird ein gewisser Wissensvorsprung des Dozenten ganz selbstverständlich erwartet; dabei wird allerdings der Erwerb von „Gruppenkompetenz“, d. h. das Lernen von den anderen Teilnehmern, als nahezu ebenso wichtig eingestuft: „...weil ich der Meinung bin, dass man im Dialog, zusammen mit den Leuten am meisten lernt...weil die ja immer andere Perspektiven haben, ganz andere Sichtweisen, ganz anderes Vorwissen (...) der Dozent sollte das mit Gruppenarbeiten oder Gesprächen unterstützen“ (EXP w 22). An dieser Stelle wird deutlich, dass dem Kursleiter nicht nur die Aufgabe der Vermittlung von Inhalten, sondern noch viel stärker die Aufgabe der Moderation zugeschrieben wird.

Etablierte

Fungieren bei den Experimentalisten die gesamte Persönlichkeit des Dozenten, sein Auftreten und seine Ausstrahlung als wichtigste Qualitätskriterien, so stehen im Leitmilieu der Etablierten die Faktoren „Fachkompetenz“ und „Reputation“ an erster Stelle. Die geforderte fachliche Kompetenz sollte idealerweise von menschlichen

und didaktischen Fähigkeiten sowie günstigen Persönlichkeitseigenschaften flankiert sein – wobei letztere, ganz anders als bei den Experimentalisten, nicht notwendigerweise als Qualitätskriterium per se gelten: „eine Herzensbildung, wenn ich merke, da ist noch mehr, das ist natürlich etwas Tolles, aber muss nicht sein, ich nehm’ auch so Bildung auf“ (ETB w 35); im Gegenteil, man differenziert an dieser Stelle genauer: „...die Dozenten sind nicht von ihrem Stil her, aber von ihrem Fachwissen her wichtig, ja, also, dieser M., erfolgreiches Management macht der, das ist ein pädagogischer Kotzbrocken, dazu ist er noch persönlich arrogant (...) aber er ist halt einfach inhaltlich unheimlich gut...“ (ETB m 50). Herausragende Fachkompetenz erweist sich nicht zuletzt deshalb als wichtigstes Kriterium, weil man sich selbst nicht nur in beruflicher, sondern auch in privater Hinsicht als „durchaus hinreichend gebildet“ (ETB m 51) und streckenweise als den Dozenten überlegen einschätzt: „Das Schlimmste ist ein Dozent, wo ich weiß, na ja, da bin ich auf manchen Gebieten besser (...), weil ich manchmal eine bessere Ausbildung habe“ (ETB w 35). Die zweitwichtigste Ausprägung des Qualitätsmerkmals „Dozent“ aus Sicht der Etablierten stellt die Reputation bzw. der „Ruf“ (ETB w 35) des Dozenten im Sinne einer hinreichenden Bekanntheit in Fachkreisen dar: „Kenn ich denjenigen oder diejenige? (...) Ist das jemand, den man sich ansehen sollte?“ (ETB m 52). Dem Prinzip der Teilnehmerorientierung kommt im Milieu der Etablierten eine eher untergeordnete Rolle zu; im Vordergrund steht hier die Orientierung an individuellen Interessen und insbesondere an der individuellen Leistungsfähigkeit. Berichten Etablierte hingegen von positiven Weiterbildungserfahrungen, sind es neben dem Verwertungsaspekt und den verwendeten Methoden innerhalb der Veranstaltung häufig die Dozenten, die als Qualitätskriterium genannt werden. Im Vordergrund stehen hier Fachkompetenz und Praxiserfahrung, aber erstaunlicherweise auch – und zumindest in der rückblickenden Bewertung nicht minder wichtig – die menschlichen und sozialen Kompetenzen der Dozenten: „...die waren sehr kompetent und einfühlsam und nett...“ (ETB m 65); „...das war eine ganz reizende Lehrerin“ (ETB w 72).

Die soeben referierten Befunde sind Ergebnisse einer Sekundäranalyse qualitativer Interviews im Rahmen der deutschlandweiten Studie „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“; sie verdeutlichen zum einen die Bedeutung des Dozenten für die subjektive Konstruktion von Qualität aus Teilnehmersicht; zum anderen wird ersichtlich, dass sich diese Konstruktionen in ihrer Prioritätensetzung stark milieuspezifisch unterscheiden. Um Angebote optimal auf Bedürfnisse unterschiedlicher sozialer Milieus zuzuschneiden, sind nicht nur Milieukennnisse auf Seiten der Planer, sondern insbesondere auch auf Seiten der Dozenten gefordert. Die Dozenten, die in direkten Kontakt mit den Teilnehmern stehen, weisen in der Regel eine deutliche „Milieudifferenz“ auf, d. h. es besteht eine Differenz zwischen Milieuzugehörigkeit der Dozenten und der Teilnehmer (vgl. Tippelt u. a. 2008). Geht man davon aus, dass soziale Milieus Orte erhöhter Binnenkommunikation darstellen (vgl. Schulze 1992), eine Kommunikation über Milieugrenzen hinweg allerdings deutlich schwieriger zu bewerkstelligen ist, so wird die Wichtigkeit einer adressaten- und milieuorientierten Fortbildung für Erwachsenenbildner deutlich. Für ein vertieftes Eingehen auf Teilnehmerinteressen sind soziale Rollenübernahmefähigkeiten und Empathie ebenso

notwendig wie sozial-kommunikative Kenntnisse. Ebenso zeigen Erfahrungen aus dem Projekt ImZiel auf, dass der Bedarf nach Fortbildungsveranstaltungen zur Adressaten- und Zielgruppenorientierung sowohl von Planern als auch von Dozenten direkt geäußert wird. Bislang liegen zu den grundsätzlichen Fortbildungsbedarfen von Erwachsenenbildnern allerdings nur vereinzelte wissenschaftliche Studien vor (vgl. Gieseke 2005; Kraft 2006); zudem wird die Fortbildung im Kontext der Adressaten- und Zielgruppenorientierung erst in jüngerer Zeit verstärkt diskutiert, wobei die Fortbildungslage in diesem Bereich noch als defizitär zu bezeichnen ist (vgl. Tuppelt/von Hippel 2007). Das aktuelle Projekt „KomWeit“ greift dieses Forschungsdefizit auf und knüpft damit an die Erkenntnisse der im Vorfeld genannten Milieustudien an.

3. Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung aus Sicht von Weiterbildungsverbänden

Das BMBF-geförderte Projekt „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch *Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen (KomWeit)*“ (www.komweit.de) hat zum Ziel, die Kompetenzförderung von Weiterbildnern zu analysieren. Zentral für das Forschungsprojekt ist der Abgleich verschiedener Perspektiven: so werden auf der Makroebene Experten der Weiterbildungsverbände, auf der Mesoebene hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter (HPM) und das Verwaltungspersonal und auf der Mikroebene Dozenten befragt. Auf der Makroebene wurden bislang 24 qualitative Experteninterviews mit Verbandsleitungen und Fortbildungsreferenten verschiedener Weiterbildungsverbände realisiert. Auf der Meso- und Mikroebene werden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen geführt. Die Perspektiven der verschiedenen Ebenen werden bis 2009 verglichen und u. a. in einem Prozess eines Experten-Delphi diskutiert. Im vorliegenden Beitrag steht der Blick der Experten der Weiterbildungsverbände auf die Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung im Vordergrund.

3.1 Adressatenorientierte Qualität aus Sicht von Weiterbildungsexperten

Aus Sicht der befragten 24 Experten (u. a. der Weiterbildungsträger der KAW) ist Kompetenzförderung der Weiterbildner notwendig, aber nicht hinreichend für eine Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft. Die drei Bereiche der Mikro-, Meso- und Makroebene können nur gemeinsam zu einer Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft beitragen (vgl. Brüning 2002; Becker/Lauterbach 2004). Auf Mikroebene – der Ebene der subjektiven und soziodemographischen Faktoren – wird von den Experten diskutiert, die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken, an ihren Ressourcen und Verwertungsinteressen anzusetzen. Auf der Mesoebene – der Ebene der Weiterbildungsinstitutionen – können Adressaten- und Teilnehmerorientierung zur Qualität in der Weiterbildung und darüber vermittelt auch zu einer Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung beitragen. Adressatenorientierung kann beispielsweise durch lebensweltnahe Angebote potentielle Teilnehmer besser erreichen. Teilneh-

merorientierung wird von den Experten als besonders wichtig angesehen, um den weiteren Besuch von Weiterbildung zu fördern, z. B. wenn Menschen mit Migrationshintergrund positive pädagogische Erfahrungen mit Dozenten machen. Auf Makroebene – der Ebene von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft – ist es aus Sicht der Experten wichtig, weiter eine Finanzierung und wohnortnahe Strukturen zu erhalten sowie das gesellschaftliche Klima für Weiterbildung zu stärken. Adressatenorientierte Qualität ist somit auf Ebene der Weiterbildungsinstitutionen der zentrale Ausgangspunkt für eine mögliche Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung. Was Weiterbildungsexperten unter Adressatenorientierung verstehen und wie sie deren Rolle im Kontext der Dozentenfortbildung definieren, wird nachfolgend aufgezeigt.

3.2 Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung aus Perspektive der Weiterbildungsexperten

Die Weiterbildungsexperten differenzieren in der Praxis Zielgruppen nach soziodemographischen Merkmalen wie Migration, Benachteiligung (z. B. in Bezug auf Lebenschancen und Einkommen), Alter, Bildung, Berufsgruppen und Berufsstatus. Dabei überlappen sich manche dieser Zuordnungen, sind jedoch nicht deckungsgleich (z. B. Migration – Benachteiligung). Der Ansatz der Sozialen Milieus wird in der Praxis vor allem zur Binnendifferenzierung eingesetzt, um z. B. die heterogene Gruppe der über 50-Jährigen nicht nur nach dem Alter, sondern auch nach sozialen Milieus differenzieren zu können. Insgesamt ließ sich bei den Experteninterviews ein starker Trend zur Beschäftigung mit Konzepten erkennen, die an der Lebenswelt der Adressaten orientiert sind, wie z. B. Milieu-, Lebenswelt-, Lebensraum- und Sozialraumkonzepte. Bei vielen Experten ist das Interesse an diesen Konzepten darin begründet, dass sie neue Wege in der Erreichung von Zielgruppen – insbesondere auch von Benachteiligten – suchen. Um eher bildungsferne Zielgruppen anzusprechen, werden neue Kooperationen eingegangen und vernetzte Aktivitäten angestrebt. So kooperieren Weiterbildungsinstitutionen mit Betrieben, um bildungsferne Gruppen zu erreichen. Häufig praktiziert wird auch eine „kompensatorische Quersubventionierung“ innerhalb einer Institution, um mit rentablen Veranstaltungen für Bildungsaktive andere Angebote für Benachteiligte zu finanzieren. Bei Kooperation und Finanzierung zeichnet sich damit eine Umsetzung der Adressatenorientierung in Bezug auf Benachteiligte ab, die weniger von einem „reinen Sendungsbewusstsein“, wie es ein Interviewpartner ausdrückte, als von einem pragmatischen Ansatz geprägt ist.

Jedoch ist nicht nur das Erreichen von Benachteiligten eine aktuelle Herausforderung für die Weiterbildungsverbände, sondern auch die breiter aufzufassende und zu erörternde Frage, wie sie adressatenorientiert arbeiten können und dabei Zielgruppen ansprechen, ohne gleichzeitig andere auszugrenzen.

Bei den Ausgangsbedingungen und den Strategien bei der Adressatenorientierung lassen sich Unterschiede zwischen den Verbänden feststellen. Die Volkshochschulen wie die kirchlichen und politischen Weiterbildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, ihrem Auftrag „alle zu erreichen“ gerecht zu werden. Sie interessieren sich für Adressatendifferenzierungen vor allem auch, um neue Zielgruppen – Benachteiligte

ligte wie Bildungsaktive – zu erreichen. Dabei stellt sich die Frage, wie das jeweilige Image eines Verbandes oder einer Institution möglichst inklusiv weiterentwickelt werden kann. Anders sieht es bei den beruflichen Weiterbildungsverbänden aus: sie haben klarer definierte Teilzielgruppen und sehen das Verhältnis von Angebot und Nachfrage als „natürliches Match“, wie es ein Experte ausdrückte. Für sie ist die Passung zwischen Zielgruppe und Verband bzw. dessen qualifizierenden Grundauftrag eindeutiger. Ihnen geht es häufig darum, ihre bereits in den Einrichtungen und Betrieben vorhandenen Zielgruppen „besser“ zu erreichen.

Adressaten- und Teilnehmerorientierung bzw. Kundenorientierung ist für alle befragten Weiterbildungsexperten der Verbände von großer Bedeutung. So spiegelt sich die Wichtigkeit der Adressaten in den aktuellen Problemfeldern, die den Alltag der Weiterbildungsverbände bestimmen: Als aktuelle Herausforderungen wurden vor allem demographische Entwicklung, Finanzierung, Migration und die Umsetzung des lebenslangen Lernens genannt. Bei allen diesen Bereichen ist der Adressat präsent.

Auch bei den Fortbildungsbedarfen, die die Experten bei HPMS, Verwaltungspersonal und Dozenten antizipieren, ist der Adressat eine wichtige Kategorie (die Ergebnisse der entsprechenden Befragungen der Dozenten, HPMS und des Verwaltungspersonals liegen Ende 2008 vor). Neben den wichtigen Aspekten der Akquise von Fördermitteln und des Marketings werden aus Sicht der Experten Kompetenzen, die sich auf den Adressaten beziehen, wichtiger, z. B. die individuelle Lernberatung und -begleitung im Rahmen der Umsetzung lebenslangen Lernens. Diese Ergebnisse werden durch eine Studie zum Fortbildungsinteresse hauptberuflicher ErwachsenenbildnerInnen in Berlin/Brandenburg unterstrichen. Diese ergab ein hohes Interesse insbesondere an didaktischen erwachsenenpädagogischen Prinzipien und an Ergebnissen zu Lernverhalten und Lernmotivation: „Das lernende Individuum mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft, interessiert“ (Gieseke 2005, S. 41) in hohem Maße. Kompetenzförderung der Weiterbildner ist somit Teil einer Strategie zur Förderung von Professionalität und Qualität in der Weiterbildung, denn lebenslanges Lernen „setzt für seine Realisierung erwachsenenpädagogische Professionalität beim Lehrenden voraus.“ (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190).

4. Beitrag der Weiterbildungsforschung zu einer adressatenorientierten Qualitätsentwicklung

Wie die oben aufgeführten Projekte und ihre Ergebnisse zeigen, kann Weiterbildungsforschung zur adressatenorientierten Qualitätsentwicklung beitragen, indem die Adressatenforschung Erkenntnisse über Adressaten und ihre Qualitätserwartungen bereitstellt. Beide empirischen Projekte – ImZiel und KomWeit – sind der reflexiv-kooperativen Weiterbildungsforschung zuzurechnen, in denen Wissenschaft und pädagogische Praxis sich stark aufeinander beziehen (vgl. Brödel 2003). Die Fragestellungen der beiden Projekte entstanden z.T. deduktiv aus theoretischen Vorarbeiten, jedoch auch induktiv aus der Praxis, die Erhebungen und Rückmeldungen – wie z. B. im Experten-Delphi – wurden und werden im Diskurs mit der Praxis realisiert.

Die in KomWeit befragten Experten erwarten von der Weiterbildungsforschung praxisnahe Forschungsprojekte, die – ganz im Sinne einer reflexiv-kooperativen Weiterbildungsforschung – gemeinsame Kommunikationsräume und -anlässe bieten. In diesem Zusammenhang fordern sie auch eine Aufbereitung der Forschungsergebnisse für die Praxis, sie wünschen sich eine Art wissenschaftlicher Darstellung, die für die Praxis anschlussfähig ist und damit den Transfer und die Implementierung fördern kann. Als besonders wichtig wird die Evaluationsforschung angesehen, so die wissenschaftliche Begleitung von Qualitätsmanagementmodellen, zielgruppenorientierte Evaluationen und Studien zu Erfolgsindikatoren, zu Prozessen sowie zu Output und Outcome in der Erwachsenenbildung. Hierzu gehören auch Studien zum Verbleib der Teilnehmer von Weiterbildungsangeboten. Diese Evaluationsstudien werden als wichtig für die Dokumentation gegenüber Geldgebern und Adressaten angesehen. Darüber hinaus bleibt die Analyse des Fortbildungsbedarfs des pädagogischen Personals – insbesondere im Bereich der Adressaten- und Teilnehmerorientierung – ein Forschungsdesiderat. Gerade im Bereich der adressatenorientierten Forschung und der darauf aufbauenden Qualitätssicherungskonzepte herrscht weiterhin starker Bedarf anwendungs- und grundlagenorientierter Studien.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld.
- Bastian, H. (2002). Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 91-104.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bosche, B./Veltjens, B. (2006). Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Zusammenfassende Darstellung des BLK-Verbundprojekts, erste Durchführungsphase Mai 2003 bis August 2005. DIE: Bonn:
- Brödel, R. (2003). Trends der Weiterbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift, 3/2003, S. 137-140
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwon, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld. S. 7-117.
- Ehse, C./Zech, R. (2002). Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 114-126.
- Emminger, E./Gieseke, W./Nuißl, E. (2001). Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. S. 190-207.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim.
- Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. Report 4/2005.
- Hartz, S./Meisel, K. (2004). Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung.

- Kress, U. (2000). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 185-203.
- Landeck, K. (1986): Adressatenforschung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 35-40.
- Loibl, S. (2003). Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld.
- Luchte, K. (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S.557-565.
- Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.
- Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D. (2008). Weiterbildung und soziale Milieus. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2007). Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster.
- Wiesner, G. (2006). Qualität in der Weiterbildung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim. S. 169-183.