

# Hessische Blätter für Volksbildung

Optimierung durch Erwachsenenbildung –  
Optimierung der Erwachsenenbildung

# weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



1/21  
**Freude**  
ERSCHEINT IM  
MÄRZ



**DIE**

Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für  
Lebenslanges Lernen

KOMMENDE AUSGABEN  
**Gute EdTech, gute Bildung?**  
(2/21)  
**Warum nicht kooperieren?**  
(3/21)

# Hessische Blätter für Volksbildung

Optimierung durch Erwachsenenbildung –  
Optimierung der Erwachsenenbildung

**Hessische Blätter für Volksbildung.** Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland  
71. Jahrgang 2021

**Herausgeber:** Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

**Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:** Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

**Die Mitglieder der Redaktionskonferenz:** Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Eglar, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

**Redaktion des Schwerpunktthemas:** Prof. Dr. Wolfgang Seitter

**Review:** Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

**Anzeigen:** sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

**Erscheinungsweise:** Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

2021 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2101  
ISSN (Print): 0018-103 X  
DOI: 10.3278/HBV2101W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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.

#### **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.

# Inhalt

## Editorial

*Wolfgang Seitter*

Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung ..... 5

## Wissenschaft

*Carolin Alexander*

Optimierung zum Problem machen ..... 9

*Farina Wagner*

Selbstoptimierung – eine problematisierende Empirie der Weiterbildungsberatung ..... 21

*Ramin Siegmund*

Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung ... 33

*Joy Rosenow-Gerhard*

Mitarbeitende oder Organisationen optimieren? ..... 45

## Praxis

*Bernd Käßlinger*

Optimierung in hessischen Volkshochschulprogrammen ..... 57

Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements ..... 64

*Torsten Denker*

Effekte des Qualitätsmanagements auf pädagogisches Handeln ..... 64

*Beate Plänklers*

„Wir tun doch schon unser Bestes ...“ – Aspekte der Optimierung durch Qualitätsentwicklung ..... 67

*Klaus Meisel*

Optimierung der Erwachsenenbildung: von Qualitätsentwicklungspfaden und Irrwegen ..... 70

**Service**

Berichte – Dokumentationen ..... 77



# Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung

## *Eine Einführung in den Themenschwerpunkt*

WOLFGANG SEITTER

**Stichworte:** Optimierung; Lern- und Bildungsprozesse; Weiterbildungspersonal; Weiterbildungseinrichtungen; Problematisierung

**Keywords:** optimisation; learning and educational processes; further education staff; further education institutions; problematisation

Der aus mathematischen und technischen Bereichen stammende Begriff der Optimierung lässt sich aus aktuellen Diskursen zu gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen kaum wegdenken und hat auch in (erwachsenen-)pädagogischen Debatten um Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen in Form der Reflexion gesellschaftlicher Appelle zur Selbstoptimierung (vgl. Felden 2020) Einzug gehalten (vgl. z. B. Lerch 2013; Ladenthin 2018; Seitter et al. 2018). Dies erscheint erst einmal wenig verwunderlich, schließlich verweist der Begriff des „Optimums“ auf das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses – der Optimierung –, bei dem das bestmögliche Resultat im Hinblick auf die Erreichung eines spezifischen Ziels markiert wird. Mit Optimierung werden damit kontinuierliche Weiterentwicklungsprozesse beschrieben. Da das Ziel, das Optimum, nicht absolut, sondern als jeweils zu einem Zeitpunkt bestmögliches Ergebnis relational bestimmt wird, beinhaltet Optimierung eine permanente Steigerungsperspektive, die prinzipiell unabschließbar erscheint, da es bezüglich der meisten gesetzten Ziele „immer etwas besser geht“. Die Perspektive der Optimierung ist damit zutiefst anschlussfähig an große pädagogische und erwachsenenbildnerische Ideen, bei denen durch die intergenerationelle Tradierung von Bildung eine stetige Vervollkommnung bzw. Verbesserung von Mensch und Gesellschaft angedacht wird. Auch wenn dieser Gedanke – nicht zuletzt durch die Dialektik der Aufklärung (vgl. Horkheimer & Adorno 1988) – eine gewisse Relativierung erfahren hat, so geht es in Lern- und Bildungsprozessen doch immer um die lernende Weiterentwicklung und Verbesserung von noch nicht optimalen Ausgangszuständen.

Erwachsenenbildung kann – neben anderen Bildungsbereichen – aus dieser Perspektive zum einen als Medium der Optimierung durch Bildung in den Blick geraten, da Erwachsenenbildung Individuen Bildungs- und Reflexionsprozesse – und damit Gelegenheiten zur Selbstoptimierung ermöglicht. Auf der anderen Seite wird Erwachsenenbildung als Feld aber auch selbst zum Gegenstand von Optimierungsofferten. Dies betrifft die Entwicklung der Disziplin (z. B. durch Publikationsstandards), die Einrichtungen im Feld (z. B. durch Qualitätsmanagementsysteme) sowie das Personal in der Weiterbildung (z. B. durch Professionalitätsentwicklungsprozesse). Optimierung lässt sich also durchaus als erwachsenenpädagogisches Programm deuten, allerdings erscheint diese Perspektive nicht frei von Kritik. So sind mit dem Begriff und dem Anspruch von Optimierung Ambivalenzen verbunden (vgl. z. B. Forster 2020; Felden 2020). Diese Ambivalenzen beziehen sich auf den Beobachtungsstandpunkt von Optimierung. So stellt sich die Frage, wie das Erreichen eines Optimums eigentlich gemessen werden kann und wie und durch wen entsprechende Kriterien zur Beurteilung bereitgestellt werden? Fragwürdig ist auch, an welchen Inhalten und Normen sich gesellschaftliche und individuelle Optimierungsofferten orientieren. Schließlich werden manche Bereiche – wie die Steigerung von Effizienz – als klar optimierungswürdig charakterisiert, während andere Bereiche möglicherweise als nicht optimierungswürdig ausgeschlossen werden. Zudem können sich weitere dysfunktionale Effekte von Optimierungen ergeben, die mit den Begriffen „organisational“ oder „personal slack“ beschrieben werden (vgl. z. B. Pieler 2000, S. 106). Hier entsteht eine Überschusskapazität und eine Überqualifizierung von Organisationen und Personen, da gewissermaßen über das eigentliche Ziel hinaus optimiert wird. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach den Grenzen von Optimierung und der Resilienz gegenüber Optimierung. Gerade aufgrund der hohen Anschlussfähigkeit von Optimierung auf der einen und der ambivalenten Einschätzung auf der anderen Seite scheint es für die Erwachsenenbildung relevant, sich vertiefend mit der Optimierung durch Erwachsenenbildung und der Optimierung der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen.

Die Idee zu diesem Themenheft ist eng mit dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verbunden, der sich im März 2020 mit dem Thema Optimierung auseinandersetzen sollte. Um die Erkenntnisse dieses Kongresses möglichst weit in das Feld der Erwachsenenbildung hineinzutragen, sollten sie, durch eine „optimierte“ Publikationsstrategie in mehreren Publikationsplattformen der Erwachsenenbildung veröffentlicht werden – beispielsweise in den Hessischen Blättern für Volksbildung oder auch im Internationalen Jahrbuch für Erwachsenenbildung (vgl. Schemmann i. E.). Auf dem Kongress sollten entsprechend Vortragende angesprochen werden, ihre Präsentationen für das Themenheft zu verschriftlichen – so weit die Idee. Der Kongress fiel jedoch der Corona-Pandemie zum Opfer. Daraus resultierten nicht nur Schwierigkeiten in der Anfrage der Autorinnen und Autoren, die nun etwas freier ihre Beiträge verfassen mussten, sondern durch die Pandemie entstanden auch für die Hessischen Blätter Herausforderungen – wie die Digitalisierung der Redaktionskonferenzen. Insofern stellt dieses Heft bereits das dritte und in der Genese

sehr umfanglich von Corona beeinflusste Themenheft dar und reiht sich in eine Auseinandersetzung mit Corona ein. So werden im nächsten Themenheft explizit die Bedeutung der Pandemie für die Erwachsenenbildung und wiederum deren Umgang mit (Corona-)Krisen zum Schwerpunktthema gewählt. Trotz dieser Schwierigkeiten ist es aus unserer Sicht gelungen, ein interessantes Heft zu Fragen der Optimierung „optimal“ zusammenzustellen.

Mit den Hauptbeiträgen dieses Heftes wird die oben skizzierte ambivalente Perspektive von Optimierung aufgegriffen, indem Optimierungsaspekte theoretisch problematisiert und empirisch hinterfragt werden. Darüber hinaus werden Optimierungsperspektiven im Hinblick auf deren Bedeutung für Individuen und Organisationen differenzierter in den Blick genommen. So beschäftigt sich *Carolin Alexander* in einem ersten Beitrag mit der Problematisierung von Optimierung. Mit dem Beitrag „Optimierung zum Problem machen: Kritische Anfragen für die Erziehungswissenschaft“ werden der Begriff und der Diskurs um Optimierung in der Erwachsenenbildung und der Erziehungswissenschaft kritisch analysiert und der Gebrauch des Begriffs entselbstverständlich. *Farina Wagner* widmet sich im zweiten Beitrag der Optimierung von Individuen. Im Artikel „Selbstopтимierung – eine problematisierende Empirie der Weiterbildungsberatung“ reflektiert auch sie den diskursanalytischen Zugang zu Selbstopтимierung in der Erwachsenenbildung und überlegt anhand einer eigenen empirischen Studie, wie eine Empirie zu Selbstopтимierung gedacht werden könnte. Der Beitrag richtet den empirischen Blick auf konkrete diskursive Praktiken anhand von tatsächlichen Rezeptionen und biografischen Aneignungen in der Weiterbildungsberatung. Im Beitrag von *Ramin Siegmund* „Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung“ wird die Professionalisierung des lehrenden Weiterbildungspersonals als Form der Optimierung des Feldes der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt gerückt und am Beispiel inklusiver Kurse diskutiert. *Joy Rosenow-Gerhard* nimmt mit ihrem Beitrag „Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?“ eine organisationale und betriebliche Perspektive auf Optimierung ein und stellt hier eine empirische Beobachtung zur Förderung unternehmerischer Kompetenz in Innovationslaboren der Wirtschaft vor.

Im Praxisteil wird die Optimierung des Feldes der Erwachsenenbildung vertieft betrachtet. Hier beschäftigt sich *Bernd Käpplinger* mit der Optimierung in Programmen von hessischen Volkshochschulen. In seiner explorativen Programmanalyse geht er der Frage nach, inwiefern Begriffe der Optimierung in den Programmen auftauchen. Im Anschluss daran werden drei Statements zu Qualitätsmanagementsystemen als Medien zur Optimierung von Weiterbildung in den Blick genommen. *Torsten Denker* geht hier auf die Effekte des Qualitätsmanagements auf das pädagogische Handeln ein, während *Beate Plänklers* die Entwicklungsperspektive auf Qualität in erwachsenenpädagogischen Organisationen fokussiert. *Klaus Meisel* nimmt schließlich eine historisch orientierte Perspektive ein und formuliert sein Statement zur Optimierung der Erwachsenenbildung im Hinblick auf Qualitätsentwicklungspfade und Irrwege.

Wir hoffen, Ihnen mit diesem Heft eine interessante und anregende – und gegebenenfalls auch „optimale“ – Lektüre bereitstellen zu können.

## Literatur

- Felden, H. v. (Hrsg.) (2020). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Forster, E. J. (2020). Die brüchige Welt der Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 15–21.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ladenthin, V. (2018). Optimieren oder Bilden? Medientheoretische Reflexionen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(1), 71–88.
- Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(1), 25–34.
- Pieler, D. (2000). *Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schemmann (Hrsg.) (i. E.). *Optimierung in der Weiterbildung*. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 44. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. Wiesbaden: Springer VS.

## Autor

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.



# Optimierung zum Problem machen

## *Kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft*

CAROLIN ALEXANDER

### Zusammenfassung

Mit dem Begriff Optimierung werden spezifische Anforderungen an die Erwachsenenbildungswissenschaft gestellt. Um Einsicht darüber zu erlangen, um welche Anforderungen es sich handelt und welche Implikationen sie zeitigen, soll der Optimierungsbegriff problematisiert werden. Optimierung „zum Problem machen“ zielt in diesem Zusammenhang auf ein kritisches Infragestellen verengender und verabsolutierender begrifflicher Bedeutungsaufloadungen. Mit dem Verfahren der Problematisierung werden implizite Vorannahmen intelligibel und selbstverständliche Begriffssetzungen hinterfragbar und verhandelbar. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft hat ein derartiges Vorgehen zur Folge, einerseits Einsicht in die Selbstverständlichkeit des Begriffs zu erlangen und andererseits eine Perspektive einzunehmen, in der der Optimierungsbegriff als eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie verhandelt werden kann.

**Stichwörter:** Optimierung; Problematisierung; Begriff; Kritik; Erwachsenenbildungswissenschaft

### Abstract

The term optimisation makes specific demands on adult education science. In order to gain insight into what these demands are and what implications they have, the concept of optimisation will be problematised. In this context, „making optimisation a problem“ aims at a critical questioning of narrowing and absolutising conceptual meanings. With the procedure of problematisation, implicit presuppositions become intelligent and self-evident conceptualisations become questionable and negotiable. For adult education science, such a procedure has the consequence of, on the one hand, gaining insight into the self-evident nature of the term and, on the other hand, adopting a perspective in which the concept of optimisation can be negotiated as a category of adult education science.

**Keywords:** optimisation; problematisation; concept; critique; adult education science

## 1 Hinführung

„Optimierung“ bzw. das „Optimum“ zielt, als lateinischer Superlativ von bonus (gut; vgl. Lorenz 2020, S. 56), auf die Herstellung des Besten. Für die Erreichung des Besten werden Zielvorstellungen definiert und entsprechende Mittel eingesetzt. Das Beste soll durch Planung, Organisation und Kalkulation erreicht werden. In einer solchen Bestimmung wird Optimierung zu einem Bestandteil diverser Auslegungen unterschiedlichster Leistungs- bzw. Effizienzvorstellungen und erhält Einzug beispielsweise in die Arbeitswelt (New Public Management), ins Gesundheitswesen (Lifestyle, Fitness), in die Medizin (Neuro-Enhancement) oder ins Bildungs- und Erziehungswesen (vgl. ebd.). In den Bildungs- und Sozialwissenschaften gehört Optimierung zwar nicht zu dem etablierten Begriffsbestand, findet sich jedoch als spezifische Anforderung wieder. „Diese Anforderung ist nicht nur diskursiv, sondern handfest: Zunehmend feinmaschige Evaluationssysteme – z. B. Leistungsvergleiche, Zielvereinbarungen, Wettbewerbe, Prämierungen usw. – sollen dazu dienen, Bildungssysteme zu steuern und Bildungsangebote zu verbessern“ (Traue & Pfahl 2020, S. 36).

Ähnliches lässt sich für die Erwachsenenbildung behaupten: Optimierung erweist sich hier ebenso wenig als genuin erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie, dennoch finden sich Ansätze, die mit gewissen Anforderungen einer, wie auch immer terminierten, Optimierung befasst sind: beispielsweise im Kontext der Optimierung von Weiterbildungseinrichtungen und -organisationen (siehe u. a. Hippel et al. 2008 für eine neo-institutionalistische Perspektive) oder im Sinne einer gesellschaftsbezogenen bildungspolitischen Zielsetzung, in der lebenslanges Lernen zum Grundprinzip einer wissensorientierten Wirtschaft und Gesellschaft avanciert (siehe vor allem Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000). Mit dem Diskurs um Selbstoptimierung steht darüber hinaus ein gesellschafts- und bildungspolitischer Zugriff auf Einzelne und deren Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit gesellschaftspolitischen Appellen im Mittelpunkt erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Felden 2019, S. 5). Im Kontext lebenslangen Lernens kann der Appell zur (Selbst-)Optimierung einerseits im Sinne einer Selbstverwirklichung der humanitären Idee von Vervollkommenheit bzw. Persönlichkeitsbildung entsprechen (vgl. ebd., S. 4). Andererseits umfasst Selbstoptimierung ökonomische Appelle (Humankapitalansatz), wobei dies einer angestrebten Verbesserung einer Kosten-Nutzen-Abwägung entspräche. Gesellschaftliches Zusammenleben würde dann in einer ökonomischen und nicht mehr humanitären Ausrichtung gedacht werden (vgl. ebd.). Findet der Begriff „Optimierung“ unter Gesichtspunkten eines ökonomisch utilitaristischen Kalküls Anwendung, stellt sich allerdings die Frage nach der Kompatibilität mit dem Pädagogischen.

Mit diesem Beitrag soll eine Selbstverständlichkeit des Gebrauchs von Optimierung befragt werden, besser: zum Problem gemacht werden. „Zum Problem machen“ ist in diesem Zusammenhang keinesfalls pejorativ zu verstehen, vielmehr zielt es auf ein spezifisches Verfahren kritischen Infragestellens ab. Wenn Annahmen bzw. sogenannte Signifizierungen, den Begriff „Optimierung“ betreffend, unhinterfragt voraus-

gesetzt sind und bleiben, können sich hegemoniale Einsätze vollziehen und verfestigen (vgl. Laclau & Mouffe 2000), die interessengeleitete Formen von „Wirklichkeit“ konstruieren. Mit anderen Worten: Eine je spezifische Begriffsaufladung bzw. Signifizierung von Optimierung schneidet eine bestimmte Wirklichkeit zu und verhindert andere Möglichkeiten. Um derart machtvolle Setzungen intelligibel zu machen, wird mit diesem Beitrag für eine Perspektivverschiebung sensibilisiert, die von einem Primat begrifflicher Setzung absieht und den Fokus auf den Prozess der Bedeutungsgebung lenkt. Hierfür wird nach einer kurzen historischen Vergewisserung (2) der Einsatz des Begriffs „Optimierung“ in der Erwachsenenbildungswissenschaft überblicksartig dargestellt (3). Anschließend wird im Sinne einer Problematisierung ein Rahmen gekennzeichnet, in dem kategoriale Aushandlungsprozesse um die kontextspezifischen Bedeutungszuweisungen intelligibel gemacht werden, d. h., es wird sich der Sichtbarmachung von verabsolutierenden Bedeutungssetzungen von Optimierung zugewendet (4). Für die Erwachsenenbildungswissenschaft hat ein derartiges Vorgehen zur Folge, einerseits Einsicht über die Selbstverständlichkeit des Begriffs zu erlangen und andererseits eine Diskussion anzustimmen, inwiefern sich Optimierung als erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie eignet (5).

## 2 Ausschnitte zur historischen Situierung von Optimierung

Man könnte meinen, Leistungs- oder Perfektionierungsparadigmen sind eine neuzeitliche Erfindung westlicher Gesellschaften. Obgleich sie in Zeiten neoliberaler Marktwirtschaft befördert werden, wäre eine Datierung in der Neuzeit historisch verkürzt. In ihrer Historisierung von Optimierungskonzepten stellt Maren Lorenz (vgl. 2020) heraus, dass seit der Antike „immer wieder neu gewandete Optimierungsdiskurse“ (ebd., S. 57) aufscheinen, deren Axiome und Paradigmen wir längst verinnerlicht haben.

In der späten Vormoderne waren es die Utopisten der Renaissance, die in Platons „Politeia“ das ideale Staatswesen sahen, welches sie durch eine Perfektionierung der Bevölkerung (in Architektur, Kunst, Technik, Menschenbild) anstrebten. Lorenz merkt an, dass sich aus dem Vorbild griechisch-antiker ästhetischer Körper und Formen seither globale wirkmächtige Standards der (physischen) Optimierung des Menschen ableiten (vgl. ebd., S. 58). Auch die Verantwortung Einzelner zur „Selbstoptimierung“ wurzelt in dem antiken Verständnis, dass die Qualität der körperlichen und geistigen Fitness im kausalen Zusammenhang mit der Vererbung und umweltlichen Einflussfaktoren steht. Spätestens in der Aufklärung trat der Anspruch der Eigenverantwortung bezüglich körperlicher Optimierung in den Fokus von Regierungs- und Verwaltungshandeln. Mithilfe der „Medizinalpolizei“ begab man sich auf die Suche nach dem „besseren Menschen“. Mit dem Aufkommen der Journalkultur und der Verbreitung von Hand- und Lehrbüchern Mitte des 18. Jahrhunderts explodierte die Ratgeberkultur, die mit ihrer Aufforderung zur optimalen Gestaltung unterschiedlicher

Lebensbereiche weite Teile der bürgerlichen Gesellschaft erreichte (vgl. ebd., S. 60). Die Menschen sahen sich vor der Herausforderung einer immer komplexeren Zukunft, die ab dem 19. Jahrhundert als national-konkurrenente globale Aufgabe verstanden wurde und den Fortschrittsgedanken nährte (vgl. ebd., S. 58).

Wenn Lorenz zufolge die Idee von Optimierung im Sinne von Verbesserung bzw. Perfektionierung bereits in der Antike zu verorten ist, stellt sich die Frage, welche Besonderheiten sich nun für gegenwärtige Verständnisse von Optimierung ausmachen ließen? Folgt man Boris Traue und Lisa Pfahl (vgl. 2020), ist die moderne Idee der Optimierung vor allem durch eine Monoperspektivität geprägt. In einer triadischen Konzeption aus Optimierenden, zu Optimierenden und Mitteln der Optimierung erhält in der modernen Vorstellung die Perspektive der Optimierenden einen Vorrang (vgl. ebd., S. 39). Die Monoperspektivität gängiger Optimierungsweisen verorten Traue und Pfahl in der Mathematik, die mit der Entdeckung der Integralrechnung (17. Jahrhundert) Einzug in die Naturwissenschaften hielt. Die Ermittlung optimaler Parameter komplexer Systeme und deren Formalisierungs- und Darstellungstechniken werden für industrielle Zwecke genutzt (vgl. ebd.). Mittlerweile handelt es sich um eine „für die Industrie unverzichtbare Kulturtechnik des kalkulierenden Überblicks über mannigfaltige Vorgänge von einem Standpunkt aus – nämlich dem Standpunkt derer, die Gleichungen aufstellen, Parameter definieren, diese Formalisierungen veranschaulichen und physikalisch-industrielle Prozesse organisieren“ (ebd.). Im Zuge der fordistischen Massenproduktion werden derart monoperspektivische Optimierungsstrategien für die Personalwirtschaft übernommen und finden sich nun in Konzepten der Organisation menschlichen Handelns wieder (u. a. Humankapital, human resource; vgl. ebd.). Optimierung im Sinne einer Steigerung der Handlungs- und Leistungsfähigkeit scheint zweifelsohne die heutzutage dominierende Auffassung zu sein, die mit der Orientierung an und mit der Anforderung durch ökonomistische Aufwand-Nutzen-Erwägungen kompatibel ist (vgl. Lorenz 2020, S. 61).

### **3 Optimierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft**

Obgleich in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine systematische Auseinandersetzung auf kategorialer Ebene bislang ausbleibt, können doch Begriffseinsätze herausgestellt werden, in denen der Begriff „Optimierung“ explizit Verwendung findet. Im Zuge eines systematisierenden Vorschlags auf der Grundlage bibliografischer Angaben rücken vor allem zwei Diskurse in den Vordergrund, innerhalb derer der Optimierungsbegriff expliziert wird: zum einen als Selbstoptimierung im Kontext lebenslangen Lernens und zum anderen Optimierung in bildungsökonomischen Auseinandersetzungen.

Unter der Berücksichtigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie z. B. politische Gestaltwandelungsprozesse, demografischer Wandel, Strukturwandel der Arbeit, erhöhen sich die Flexibilisierungsanforderungen an Einzelne (vgl. Schäffter 2001). Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen und der damit einhergehende

expandierende Möglichkeitsraum (Zunahme von Optionen und Optionsvielfalt) steigert zum einen die Teilhabemöglichkeit, kann jedoch auch zu Orientierungsverlust, Ungewissheit oder Unbestimmtheit führen (vgl. ebd., S. 4). In der Erwachsenenbildungswissenschaft erweist sich in diesem Zusammenhang das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens als geeignetes Beispiel, um den Umgang mit den gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen kritisch zu untersuchen. Optimierung wird in diesem Zusammenhang vornehmlich unter dem Aspekt der Selbstoptimierung verhandelt. Dabei gibt es in der Erwachsenenbildungswissenschaft unterschiedliche Herangehensweisen, den Begriff der Selbstoptimierung in den Blick zu nehmen: Beispielsweise wird unter der Kategorie „Lernweltforschung“ lebenslanges Lernen zum Steuerungsinstrument der eigenen Selbstoptimierung, der Appelle zur steten Flexibilität, Eigenverantwortung und kontinuierlichen Lernbereitschaft zugrunde gelegt werden (vgl. v. a. Felden 2020). In dieser Perspektive geraten vornehmlich Lern- und Bildungsprozesse im bildungsbiografischen Kontext in den Blick. Im Zuge der „Subjektivierung von Arbeit“ wird Selbstoptimierung weiterhin als kritisch zu betrachtende Facette der Selbstkompetenz (zwischen Optimierung und Widerständigkeit) dargestellt (vgl. Lerch 2013, 2016). Der Begriff der Selbstoptimierung wird in den hier benannten Ansätzen vornehmlich unter dem Aspekt bzw. der Herausforderung einer Vereinseitigung kritisch diskutiert. Selbstoptimierung setzt in einem neoliberalen Gesellschaftssystem auf eine Selbststeigerung bzw. Selbstverbesserung (vgl. Felden 2020, S. 5). Ohne explizit auf den Begriff der (Selbst-)Optimierung zu verweisen, lassen sich weitere Untersuchungen heranziehen, die sich mit derlei Fragestellungen kritisch auseinandersetzen: beispielsweise in der Biografieforschung u. a. bei Dausien (vgl. 2017) und im Kontext von Beratung u. a. bei Wagner (vgl. 2019).

Der Begriff „Optimieren“ taucht weiterhin im Zusammenhang mit bildungsökonomischen Auseinandersetzungen in der Weiterbildung auf: „Normatives Grundkonzept der Bildungsökonomie ist die Rationalitätsanforderung, mit knappen Ressourcen zu wirtschaften und die Mittelvergabe zu optimieren“ (Weiß 2011, S. 367). Optimieren bezieht sich dann auf die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten. Unter dem Schirm eines New Public Management versammeln sich Konzepte wie beispielsweise „Qualitätsmanagement“, die das mithilfe marktanaloger und nachfrageorientierter Instrumente erreichte outcome von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt stellen (vgl. ebd.). Auch wenn in diesem Zusammenhang der Begriff der Optimierung nicht systematisch angewendet wird, lassen sich Bereiche in der Erwachsenenbildungswissenschaft ausfindig machen, die eine manageriale Perspektive einnehmen: Weiterbildungs- oder Qualitätsmanagement (vgl. u. a. Meisel & Sgodda 2018), Management als Tätigkeitsbereich in der Weiterbildung (vgl. u. a. Gieseke 2018), Milieumarketing (vgl. u. a. Tippelt et al. 2008), betriebliche Weiterbildung unter dem Aspekt von Bildungscontrolling (vgl. u. a. Krekel & Seusing 1999), Kompetenzmanagement (in der beruflichen Weiterbildung; vgl. u. a. Knackstedt et al. 2020). In der wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich Ausführungen zu Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement u. a. bei Maschwitz und Broens (vgl. 2020) oder Hanft (vgl. 2014).

Explizit wird der Begriff „Optimierung“ in dem Band „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung“ (Seitter et al. 2018) verwendet. Optimierung wird hier u. a. im Sinne von „Passung oder Matching“, „Vereinbarkeit“, „Verbesserung“ und „Nutzen von Potentialen“ verstanden. Prinzipiell geht es darum, „zentrale Gelingensbedingungen der Angebotsgestaltung zu erforschen und entsprechende Optimierungspotentiale abzuleiten“ (ebd., S. 2).

Durch die kursorische Zusammenschau der begrifflichen Einsätze von Optimierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft sollte sichtbar werden, dass, obgleich sich dem Thema Optimierung mit unterschiedlichen Auslegungen zugewendet wird, eine systematische Verwendung des Begriffs weitestgehend ausbleibt. In einer exponierten Position stellt sich hingegen der Begriffsgebrauch im Diskurs um die Selbstoptimierung dar. Es entsteht der Eindruck, als würde in diesem Zusammenhang die anfangs aufgezeigte Idee einer monoperspektivischen Auffassung von Optimierung kritisch verhandelt werden. Im Kontext lebenslangen Lernens werden eindimensionale Anforderungen an das Subjekt u. a. machtanalytisch diskutiert. Weitere Auseinandersetzungen, die sich einer bildungsökonomischen Begriffsbedeutung zuwenden, lassen Anfragen aufkommen: Es wird nicht immer sichtbar, auf welcher Grundlage festgelegt wird, warum eine Optimierungsbedürftigkeit vorliegt, woraus sich ein Optimierungsbedarf ergibt und in welcher Weise eine Optimierung umgesetzt werden soll. Diese Anfragen sind insofern relevant, wenn es darum geht, hegemoniale Setzungen<sup>1</sup> intelligibel zu machen.

## 4 Optimierung zum Problem machen

Den Prozess der Problematisierung<sup>2</sup> beschreiben Sabrina Schröder und Daniel Wrana (vgl. 2017) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive im Anschluss an Foucault als ein Infragestellen bestehender „Dinge“, wie Verhalten, Erscheinungen oder Prozesse (vgl. ebd., S. 65). Das Verfahren der Problematisierung nimmt die Dynamik diskursiver Praktiken in den Blick, die in diesem Zusammenhang einerseits „das Pädagogische als Gegenstand mit hervorbring[en] und andererseits auf spezifische erziehungswissenschaftliche Erkenntnisweisen verweis[en]“ (ebd., S. 68). Um einen Gegenstand oder einen Begriff nicht einfach (im Voraus) zu setzen, werden im Rahmen einer Problematisierung die Signifizierungspraktiken, also die Annahmen, die dem Gegenstand implizit zugrunde gelegt werden, selbst zum Gegenstand der Untersuchung (vgl. ebd., S. 70). Diese kategoriale Perspektive sensibilisiert dafür, in welcher Weise verselbstständigte Annahmen kontingent sind und jeweils historisch- und kon-

---

1 „Hegemoniale Einsätze“ sind im Anschluss an das Hegemoniekonzept von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (vgl. 2020) zu verstehen und beziehen sich somit auf die Frage, inwiefern sich (soziale und kulturelle) Identitäten im Zuge diskursiver Artikulationsprozesse herstellen bzw. konstituieren.

2 „Zum Problem machen“ bzw. „Problematisierung“ bezieht sich auf ein machtanalytisches Verfahren in Anlehnung an Michel Foucault (vgl. u. a. 1996), sowie, im Anschluss an Gaston Bachelard (vgl. 1974, 1987), auf ein spezifisches Verständnis von „Problem“ als Bedingung für die Hervorbringung wissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. für die Erziehungswissenschaft Schäfer 2013; für die Erwachsenenbildung Ebner von Eschenbach 2019).

textspezifischen Formationen unterliegen. Alfred Schäfer (vgl. 2013), auf den sich Schröder und Wrana beziehen, zeigt mithilfe des Konzepts des „leeren Signifikanten“ im Anschluss an Laclau und Mouffe, dass derartige kategoriale Bestimmungen im Feld des Pädagogischen nicht nur umstritten sind, sondern auch, dass sie umstritten bleiben müssen.

Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Bedeutungskonstitutionen vermeintlich vorausgehende Bedeutungen je kontextbezogen wieder neu hervorbringen (vgl. ebd., S. 538). Sprachliche Signifizierungen sind kontextabhängig und nie eindeutig. „Der Primat rückt daher von der Seite der Sprache als System auf jene der Praktiken des Signifizierens, von der vermeintlich stabilen Bedeutung zur Seite des Bedeutens, vom Signifikat zum Gleiten der Signifikanten“ (ebd.). Wird die Seite der Sprache als feststehendes System verabsolutiert, fehlt, durch die vorab festgesetzten Bedeutungen, jegliche Möglichkeit eines Aushandlungsprozesses um die kontextspezifischen Bedeutungszuweisungen. Ein solcher „Schließungsgestus“ ergibt sich indes nicht nur durch vorab gesetzte Signifizierungen, sondern auch durch die Festlegung von Kriterien, unter denen eben jene Signifizierungen Geltung erlangen. So existieren, laut Schäfer, Konzepte des Pädagogischen nebeneinander, ohne dass sie kategorial aufeinander bezogen werden können. „Sie versuchen nicht nur die Bedingungen der Möglichkeit einer sinnvollen Rede über die von ihnen gefassten Phänomene zu regulieren, sondern sie beanspruchen auch noch, die Kriterien für die Prüfung der Geltung dieser Rede gleich mitzuliefern. Ein solcher Schließungsgestus führt dazu, dass kategoriale Ansätze kaum ineinander übersetzbar erscheinen, dass ein Nebeneinander scheinbar inkompatibler Kategorien besteht“ (ebd., S. 542). Bezogen auf die Verwendung des Optimierungsbegriffs umfasst das zum einen die Setzung, wer oder was aus welchem Anlass optimiert wird, und zugleich die Bedingungen und Maßstäbe, anhand derer eine Optimierung gemessen und als erfolgreich oder erfolglos eingestuft wird.

Wie gelingt es nun, Bedeutungszuweisungen aus hegemonialen Setzungen und Schließungsbemühungen zu befreien? Wie gestaltet sich ein Rahmen der Problematisierung, in dem Signifizierungspraktiken und kategoriale Bestimmungen offengelegt und dynamisiert werden?

Signifizierungen bewegen sich in einem Rahmen, der durch „leere“ und dennoch hegemoniale Signifikanten gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Würde ein bedeutungsgebender Rahmen gänzlich aufgelöst, würden vorausgehende Bedeutungen verloren gehen und mit ihnen jegliche Grundlagen für Aushandlungsprozesse um Bedeutungszuweisen (vgl. ebd., S. 539). Es geht also um die Frage, wie sich in diesem Rahmen vorübergehende Eindeutigkeiten konstituieren. Schäfer bemerkt im Anschluss an Laclau, dass solche hegemonialen Einsätze nur möglich sind, wenn „die als fest gesetzten Signifikanten ‚leer‘ sind, wenn sie einen generativen Rahmen für unterschiedliche Bestimmungen eröffnen, ohne selbst eindeutig identifiziert werden zu können“ (ebd., S. 540). Wenn der Begriff „Optimierung“ im Rahmen eines „leeren Signifikanten“ verhandelt wird, finden diese Aushandlungsprozesse unter der Maßgabe einer „Entleerung“ der Kategorie des Pädagogischen statt. „Entleerung“ ist

keinesfalls pejorativ zu verstehen, sondern vielmehr als Loslösung von vereindeutigenden Bedeutungszuweisungen und damit als Ermöglichung von Aushandlungsprozessen um kategoriale Einsätze. Es handelt sich also um Konzepte des Pädagogischen, die nicht vollends erschlossen werden können (eben umstritten bleiben). Ein problematisierender Rahmen, der Prozesse der Öffnung und der Schließung ermöglicht, kann durch äquivalente Signifizierungen herbeigeführt werden. Die Bedeutungszuweisung von Optimierung würde folglich in einem Rahmen verhandelt werden, in dem Paradoxien des (Erwachsenen-)Pädagogischen als Referenzpunkte dienen (wie beispielsweise Subjekt oder lebenslanges Lernen; vgl. ebd., S. 544). Einerseits ermöglichen derlei Äquivalenzstrategien eine notwendige Schließung durch vorausgehende Bedeutsamkeiten der Orientierungs- bzw. Referenzpunkte, die allerdings andererseits durch entsprechende Differenzierungsbemühungen keinerlei Vereindeutigungen zulassen und somit ein gewisses Offenhalten gewährleisten.

## 5 Optimierung als erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie?

Mit der Problematisierung von Optimierung wird auf die Revisibilisierung der kategorialen Vorannahmen gezielt und damit auf die spezifischen „Weisen der Werdung des Gegenstandes“ (Schröder & Wrana 2017, S. 71). Über die Problematisierung wird ein Möglichkeitsraum eröffnet, in dem der Begriff der Optimierung in seiner kontingenten Vielfalt artikuliert und in unabschließbare Aushandlungsprozesse überführt werden kann. Zugleich werden auch notwendige Schließungen produzierbar, die jedoch um ihren temporären Vorbehalt wissen und dadurch gerade nicht verabsolutiert werden können (vgl. ebd.). Der Begriff „Optimierung“ würde dann nicht mehr selbstverständlich eingesetzt werden können, sondern wird als umstrittene Kategorie intelligibel. Auf diesem Weg wird der Blick auf die Hervorbringung des Begriffs gelenkt, wodurch die Machtförmigkeit hegemonialer Schließungen thematisch wird. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft bedeutet dies zum einen, sich darüber gewahr zu werden, inwiefern der Begriff der Optimierung in bestimmte Erkenntnispolitiken<sup>3</sup> verstrickt ist, und somit zum anderen die Möglichkeit zu schaffen, ihn beispielsweise innerhalb politischer Vereinnahmungen zu verhandeln.

Eine derartige problematisierende Perspektive ist der empirischen Erwachsenenbildungsforschung nicht unbekannt: Beispielsweise werden bereits diskurs- und machttheoretische Perspektiven eingenommen, die „die Konstruktion des modernen, lebenslang lernenden Individuums“ kritisch untersuchen (Wrana 2012, S. 111). Dabei werden Zusammenhänge von Fremd- und Selbstführungen problematisiert, d. h. als

---

3 Das Konzept der „Erkenntnispolitik“ ist zurückzuführen auf Walter Seitter (vgl. 2012) und wurde für den erziehungswissenschaftlichen Kontext vor allem durch Roland Reichenbach, Norbert Ricken und Hans-Christoph Koller (vgl. 2011) und speziell für die Erwachsenenbildungswissenschaft durch Malte Ebner von Eschenbach (vgl. 2019) anschlussfähig. Im Grunde zielt das Konzept der Erkenntnispolitik auf die Einsicht einer untrennbaren Verbundenheit von wissenschaftlicher Erkenntnis und politischen, sozialen und gesellschaftlichen Bezügen (beispielsweise bezogen auf Bildungsökonomie oder Schulleistungsstudien; vgl. Ricken 2011).

intelligibel und intervenierbare Zusammenhänge konstruiert (vgl., ebd. S. 107). In diesem Zusammenhang ließe sich auch auf die Gouvernamentalitätsstudien von Rothe (vgl. 2011) zum lebenslangen Lernen, von Klingovsky (vgl. 2009) zum selbstgesteuerten Lernen oder aber zum Qualitätsmanagement von Franz (vgl. 2004) hinweisen.

Wenn der Begriff der Optimierung problematisiert wird, d. h. im Rahmen von „leeren Signifikanten“ des Pädagogischen verhandelt wird, muss er sich dem kritischen Blick von Kategorien stellen, die gerade nicht als Anpassungsleistungen verstanden werden können und sich jeglicher „ökonomischer, politischer, religiöser oder auch vermeintlich ‚objektiv-vernünftiger‘ Imperative“ entziehen (Schäfer 2013, S. 544). Es würden Fragen aufkommen, die im Zuge weiterer empirischer Erwachsenenbildungsforschung verhandelt werden könnten: Wäre der Begriff der Optimierung als eine erwachsenenpädagogische Kategorie zu begreifen? Welche bildungstheoretischen Anschlüsse wären unter dem Begriff der Optimierung verhandelbar? Gibt es eventuell andere Begriffe, die in den jeweiligen Kontexten ein spezifisches Problem adäquater zu fassen scheinen (beispielsweise Selbstverwirklichung statt Selbstoptimierung; vgl. Felden 2020)? Inwiefern würde der Begriff der Optimierung auf machtstrategische Praktiken verweisen, ohne diese selbst wieder hegemonial zu etablieren?

Wie sich abschließend feststellen lässt, ist der Begriff „Optimierung“ zwar keine genuin erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie, findet aber in unterschiedlichen Kontexten und innerhalb differenter Begriffsauslegungen Anwendung. Hier kommt es darauf an, den Begriffsgebrauch vor ökonomistischen Zuschneidungen und allzu schnellen Vereindeutigungen zu bewahren. Im Sinne einer epistemischen Verantwortung wissenschaftlicher Forschung in der Erwachsenenbildung (vgl. Ebner von Eschenbach 2018) wird es zur Aufgabe, den Begriff der Optimierung zum Problem zu machen und darüber hinaus mit der Problematisierung eine Perspektive einzunehmen, die von unbeirrten und unhinterfragten Setzungen Abstand nimmt und sich der Offenlegung und dem Bestreitbarmachen von Voraussetzungen und ihren Implikationen widmet.

## Literatur

- Bachelard, G. (1974 [1971]). *Epistemologie. Ausgewählte Texte*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Bachelard, G. (1987 [1938]). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In I. Miethke, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87–110). Wiesbaden: Springer VS.

- Ebner von Eschenbach, M. (2018). Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis. Überlegungen zur epistemischen Verantwortung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. *forum erwachsenenbildung* (4), 27–30.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Felden, H. v. (2020). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang und Selbstzwang. In H. v. Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1996). *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Berlin: Merve.
- Franz, J. (2004). *Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Diplomarbeit, Justus Liebig Universität Gießen). Docplayer. <https://docplayer.org/106900452-Diplomarbeit-die-regierung-der-qualitaet.html>
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hippel, A. v., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisation und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(5), 636–678.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Knackstedt, R., Kutzner, K., Sitter, M. & Truschkat, I. (Hrsg.) (2020). *Grenzüberschreitungen im Kompetenzmanagement. Trend und Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Springer.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft. (2000, 30. Oktober). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststellen*. <http://www.die-bonn.de/id/745>
- Krekel, E. M. & Seusing, B. (Hrsg.) (1999). *Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratietheorie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (2. Aufl.). Wien: Passagen-Verlag.
- Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(1), 25–34.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenz, M. (2020). Optimierung als ästhetisiertes und naturalisiertes Ideal. Einige historische Bemerkungen zum Konnex zwischen Zucht und ‚Selbstzucht‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 56–63.

- Maschwitz, A. & Broens, A. (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 523–535). Wiesbaden: Springer VS.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1457–1472). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R., N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.) (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N. (2011). Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 9–24). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–550.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schröder, S. & Wrana, D. (2017). Zurück ins Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 61–76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seitter, W. (2012 [1985]). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft* (Neuausg.). Weilerswist: Velbrück.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. v., Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 3. Milieumarketing implementieren. Bielefeld: wbv.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 36–47.
- Wagner, F. (2019). Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung – Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 237–248). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Weiß, R. (2011). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 367–384). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. (2012). Machtanalytische Studien zur Weiterbildung. In B. Schäffter & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 101–113). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

## **Autorin**

Carolin Alexander, M. A.: Promovendin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Bereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung.

## **Review**

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th of November 2020.*



# Selbstoptimierung – eine problematisierende Empirie der Weiterbildungsberatung

FARINA WAGNER

## Zusammenfassung

Das Konzept der Selbstoptimierung ist eng mit Diskursen um das lebenslange Lernen verbunden und wird seit längerer Zeit in der Erwachsenenbildungsforschung diskutiert. Die Rede über Selbstoptimierung wird dabei zumeist als Kritik bzw. kritische Analyse artikuliert, erscheint als fast selbstverständlich und gerät damit in den Sog der Normalisierung. Die etablierte Problematisierung von Selbstoptimierung wird daher in diesem Beitrag ebenfalls einer Problematisierung unterzogen, um den Versuch zu unternehmen, das Denken des Problems wieder zu öffnen. Dies wird in eine problematisierende Empirie überführt, welche den Blick (wieder) auf die konkreten diskursiven Praktiken im Horizont lebenslangen Lernens richtet und diese anhand von Subjektivierungsprozessen in der Weiterbildungsberatung analysiert.

**Stichwörter:** Selbstoptimierung; lebenslanges Lernen; Problematisierung; Subjektivierung; Weiterbildungsberatung

## Abstract

The concept of self-optimisation is closely linked to discourses on lifelong learning and has been discussed in adult education research for some time. The talk about self-optimisation is mostly articulated as a critique or critical analysis, appears as almost self-evident and thus gets caught up in the pull of normalisation. The established problematisation of self-optimisation is therefore also subjected to problematisation in this paper in an attempt to reopen the thinking of the problem. This is transferred into a problematising empiricism that (re)directs the gaze to the concrete discursive practices in the horizon of lifelong learning and analyses them on the basis of subjectification processes in continuing education guidance.

**Keywords:** self-optimisation; lifelong learning; problematisation; subjectification; further education guidance

## 1 Einleitung: Selbstoptimierung und lebenslanges Lernen

Das Konzept der Selbstoptimierung, als spätmodernes Verbesserungsstreben, das auf Körper, Arbeit und mindset zielt, erscheint allgegenwärtig und gestaltet sich dabei zumeist durch „kleine Modifikationen der alltäglichen Lebensführung hin zu einem glücklicheren, fitteren oder gesünderen Leben“ (Duttweiler 2016, S. 27). Die Optimierung des Selbst geht im neo-/liberalen Freiheitsdenken mit der Optimierung gesellschaftlicher Zustände einher (vgl. Schäfer 2020, S. 24), was in Leistungsanforderungen bzw. -normen und in der Figur des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2016) anschaulich wird: „Vor dem Tribunal des Optimierungsprinzips gelten nur jene Handlungen als legitim, die dem Gebot des effizienten Mitteleinsatzes gehorchen“ (Bröckling 2020, S. 3). Stetiges Verändern, stetiges Verbessern des eigenen Selbst bilden einen nicht abschließbaren Prozess und mit Norbert Ricken ließe sich fragen, wie es um das Verhältnis von der Optimierung des Selbst und Bildungsprozessen steht, als ein Verbesserungsstreben im Verhältnis zum Anspruch von Selbstbestimmtheit oder auch in bildenden Transformationsprozessen (vgl. Ricken 2013, S. 240). In dieser begrifflichen und diskursiven Verstricktheit, vor allem im Zuge gouvernementalitäts-theoretischer und machtanalytischer Auseinandersetzungen, hat das Beschreiben von *Selbstoptimierung* im Kontext von Bildungs- bzw. Lernprozessen verstärkt Eingang in die Erwachsenenbildungsforschung gefunden (für Anfänge dieser Rezeption vgl. exemplarisch Wrana 2006; Klingovsky 2009). Sehr häufig wird Selbstoptimierung in kritischer Perspektive und Analyse thematisch (vgl. u. a. Pongratz 2010; Holzer 2017; Felden 2020a, 2020c), jedoch auch in deskriptiven Ansätzen (vgl. u. a. Robak/Fleige 2017).

Die Optimierung des Selbst ist bei näherer Betrachtung bereits in den Begriffen und letztlich den Diskursen und bildungspolitischen Anforderungen des lebenslangen Lernens als Programm (vgl. Rothe 2015) und in der Weiterbildung eingelagert. „Das Präfix ‚Weiter‘ markiert nun einen [...] Anspruch organisierter Bildungsbemühungen auch noch in den an die Vorbereitungsphase anschließenden Episoden des Lebenslaufs“ (Dinkelaker 2020, S. 323), also ein zeitliches Weiter des Lernens Erwachsener. Dieses behaftet dadurch Stillstand im beruflichen (Normal-)Lebenslauf mit einem hohen Risiko, sonst bräuchte es keine Weiterbildung, sodass in der Figur des lebenslangen Lernens „steigerungsfähige [...], [...] risikofähige [...] und [...] genussfähige [...] Erwachsene“ (Seitter 2001, S. 94) hervorgebracht werden, was wiederum unmittelbar an die Optimierbarkeit des Selbst, in allen Lebensbereichen, anschließt.

Heide von Felden hat das Verhältnis von Selbstoptimierung und lebenslangem Lernen in der Rezeption von Appellen lebenslangen Lernens ebenfalls untersucht und stellt dabei „Selbstverwirklichung im Sinne von Bildung und Selbstoptimierung im Sinne des Neoliberalismus“ (Felden 2020b, S. 8) gegenüber. Auch bei Ludwig Pongratz findet sich eine ähnliche Gegenüberstellung: „Die alte Idee des Aufstiegs durch Bildung verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung“ (Pongratz 2010, S. 26). Es finden sich jedoch auch weniger polarisierende Beschreibungen, wie exemplarisch bei Ulla Klingovsky, die eine „unabschließbare Dyna-

mik der Selbstoptimierung“ (Klingovsky 2009, S. 204) in didaktisch-methodischen Selbst-/Regierungspraktiken herausgearbeitet hat, welche die individuelle Möglichkeit zur Veränderung und damit zum Lernen bereithält und gleichzeitig in Regierungs- und Selbst-/Führungspraktiken aufgeht.

In dieser knappen – exemplarischen – Skizzierung zeigt sich eine Kritik an Selbstoptimierung, einhergehend mit oder ausgehend von einer Analyse neoliberaler oder gouvernementaler Selbsttechnologien und Regimen lebenslangen Lernens, welche einen Problematisierungsraum eröffnet haben, der immer wieder aufs Neue in weiteren Publikationen von unterschiedlichen Autor\*innen beschriftet wird. Die Kritik zeigt sich in der Analyse, in welcher Techniken und Praktiken, Diskurse und Ordnungen offengelegt und diskutiert werden, um den Prozess der *Problematisierung* zu untersuchen und zu zeigen, „wie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem wurden“ (Foucault 1996, S. 178).

## 2 Normalisierte Kritik der Selbstoptimierung?

Meine These lautet nun: Die kritische Rede von Selbstoptimierung hat sich in der Erwachsenenbildungswissenschaft so weit etabliert, dass sie kaum (noch) eine risikobehaftete Artikulation darstellt. Sie hat wissenschaftliche Anerkennung erfahren, ist in den Raum des Sagbaren gerückt, kann allerdings so nur noch schwerlich kritische Wirkung freisetzen und läuft ihrem Einsatz zuwider.

Stabilisierung und Transformation von Verhältnissen greifen in der Problematisierung ineinander (vgl. Klöppel 2010, S. 260), allerdings könnte das Verhältnis hier ins Wanken geraten sein. Die kritische Rede von Selbstoptimierung hat in dem Maße Stabilität durch das Erzeugen von Sagbarkeit, durch das Wechselspiel von Artikulation und Anerkennung dieser Kritik erfahren, dass sie sich in ihr Gegenteil umzuwenden droht, in das Normalisierte und *Unkritische*. Der Aufforderungscharakter, bisherige Perspektiven zu transformieren, neoliberale Selbstoptimierungsanrufungen nicht affirmativ hinzunehmen, sondern diese zu untersuchen und kritisch einzuordnen, hat sich in erwachsenenbildungswissenschaftlichen Kontexten normalisiert, diese Transformation hat sich gewissermaßen also bereits ereignet, was sich u. a. in der Publikationsfähigkeit oder in der Thematisierung in Vorträgen zeigt.<sup>1</sup> Welche Transformationsmöglichkeiten bleiben somit, aus diesem Problematisierungsversuch heraus, ohne erneut Bekanntes zu benennen? Durch die Eingrenzung des Transformationspielraums ist, überspitzt dargestellt, neben kleineren Variationen in einzelnen (empirischen) Fällen fast nur noch das Beschreiben von Reproduktionsmechanismen möglich. Dies steht individuellen Biografien, Verschiebungen in Rezeptions- und Aneignungsverhältnissen gegenüber, die unter dem Urteil und dem Fokus

---

<sup>1</sup> Hier sei auch auf einen Befund von Johannes Bellmann, Marcelo Caruso und Elke Kleinau in der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 1/2020) zum Thema „Optimierung in Bildung und Erziehung“ bezüglich der Rückmeldungen zu den Beitragsanfragen hingewiesen: „Auffällig war, dass weit mehr Kritiker/innen als Anwältinnen bzw. Anwälte des Optimierungsdenkens bereit waren, ihre Perspektive auf das Thema in einem Kurzbeitrag zu bündeln“ (Bellmann et al. 2020, S. 4). Dies könnte als ein weiteres Zeichen der Etablierung der Kritik gedeutet werden.

auf Kritik an neoliberaler Selbstoptimierung verblassen und an der Funktion der Problematisierung zu scheitern drohen. Als wäre es fast schon eine Lösung der einstigen Problematisierung, zu sagen: Hier zeigt sich wieder Selbstoptimierung. Die wissenschaftliche Beglaubigung (vgl. Schäfer 2013, S. 545) des gesellschaftlichen Problems der Selbstoptimierung nimmt ihm in gewisser Weise seinen Problemstatus. Ähnlich wie es Eberhard Wolff für das gesellschaftskritische Feuilleton beschreibt, hat sich Selbstoptimierung vielleicht auch für die (kritische) Erwachsenenbildung zum „schickten Schimpfwort“ (Wolff 2018, S. 58) stilisiert. Diese Darstellung ist sehr zugespitzt und dadurch verkürzt, wird den einzelnen Studien und Beiträgen damit sicher nicht in Gänze gerecht, und meine Forschung und Artikulationen sehe ich hier nicht außen vor, jedoch erachte ich diese Zuspitzung als hilfreich, um die Dynamik zwischen Stabilisierung und Transformation, hier mit einer Tendenz zur Normalisierung, für einen Analysemoment festzuhalten.

### 3 Eine problematisierende Empirie der Subjektivierung

Eine Problematisierung der verfestigten Selbstoptimierungsproblematisierungen fragt nun danach, wie oder ob dem Gegenstand der Selbstoptimierung sein Problemstatus zurückgegeben werden, wie das Denken des Problems wieder geöffnet werden kann.

Was in der foucaultschen Problematisierung oben schon angerissen wurde, soll nun vertieft werden: „Das Denken wird dadurch blockiert, dass man implizit oder explizit eine Form von Problematisierung annimmt und eine Lösung sucht, die sich an die Stelle der Lösung setzen lässt, die man akzeptiert. Nun, wenn die Arbeit des Denkens einen Sinn hat – dann den, die Art und Weise, wie die Menschen ihr Verhalten (ihre sexuelle Aktivität, ihre Strafpraxis, ihre Haltung gegenüber dem Wahnsinn, usw.) problematisieren, an ihrer Wurzel wieder aufzugreifen.“ (Foucault 2005, S. 751).

Das wissenschaftliche Sprechen über Selbstoptimierung nimmt offenbar die Stelle einer akzeptierten bzw. anerkannten Lösung ein und hat sich dadurch von der Praxis bzw. den Praktiken, der „Wurzel“, der Herstellung von Selbstoptimierung entfernt. Im Sinne einer Reproblematisierung kann nicht mehr auf diese Norm gegründet werden, sodass sich die Frage oben nun in zwei Gegenstandsbefragungen gliedert: 1) Wie ist der kritische Einsatz, die Kritik der Selbstoptimierung zur Selbstverständlichkeit geworden, zu etwas, auf das sich viele innerhalb der Erwachsenenbildung einigen können? 2) Wie steht es um die Selbstoptimierung in den Praktiken des lebenslangen Lernens, wie kann sich diesem Gegenstand vielleicht anders angenähert werden, sodass es (wieder) an die „Wurzel“ geht? Auch wenn beide Fragen zusammenhängen, möchte ich mich vor allem auf die zweite Frage konzentrieren und einige Überlegungen von Alfred Schäfer (vgl. 2013) sowie Sabrina Schröder und Daniel Wrana (vgl. 2017) zu einer problematisierenden Empirie aufgreifen.

Diese müsste „dem ‚Wirklichen‘ seinen Problemstatus zurückgeben“ (Schäfer 2013, S. 545), „indem sie zeigt, dass diese Wirklichkeit polyphon und vieldeutig ist,

dass sie nicht auf ‚einen‘ Begriff zu bringen ist“ (Schröder & Wrana 2017, S. 64). Vielleicht ist die Selbstoptimierung einer dieser Begriffe geworden, unter dem sich so viel versammelt, der so oft in der beständigen Arbeit am eigenen Selbst einsetzbar erscheint, sodass er an Aussagekraft verloren hat – ein Begriff, der sich in seiner großen Offenheit aufgrund seiner hohen Anwendbarkeit pauschalisierend verfestigt hat, einen recht eindeutigen kritikfähigen Sinn zugewiesen bekommen und dadurch eine Schließung erfahren hat (Frageperspektive 1). Für die Frage nach den konkreten Praktiken in ihrer Vieldeutigkeit (Frageperspektive 2) rückt aus einer genealogischen bzw. poststrukturalistischen Perspektive das empirische Material in den Fokus, indem die „problematisierende Dynamik in der diskursiven Praxis im Material selbst zum Spielen gebracht wird“ (ebd.). Dies kann gelingen, wenn Problematisierung mit Foucault einerseits als analytische Haltung und andererseits als „Prozess der untersuchten diskursiven Praxis“ (ebd., S. 67) verstanden wird.

Mit Blick auf das Material und die Analyse kann bei der Betrachtung dieses Prozesses ein Problem aufgeworfen werden. Das wissenschaftliche *Sprechen-über* wird in der Beschreibung der Praktiken stetig mit hervorgebracht, hier ist ein Entziehen erkenntnispolitisch kaum möglich. Dennoch möchte ich mit einer empirischen Subjektivierungsforschung eine Variante problematisierender Empirie vorschlagen, die sich zunächst schon im Subjektverständnis gegen die Einheitsfiktion verwehrt und dort einsetzt, wo das Problem erzeugt oder nicht erzeugt, bearbeitet, transformiert wird. Subjektivierung meint dabei einen Prozess gleichzeitiger Unterwerfung unter sozial etablierte intelligible Normen und deren Überschreitung (vgl. Ricken et al. 2017, S. 200) als Möglichkeit von Handlungsfähigkeit im Vollzug bis hin zu Subversion. Die Analyse zielt auf die Betrachtung der Vollzüge von diskursiven Praktiken und stellt damit das Selbst, die Selbstthematization und somit auch die Möglichkeiten der Optimierung des Selbst in den Fokus. In diesem Sinne ziehe ich für diesen Beitrag Material heran, welches ich im Rahmen meiner Dissertation erhoben habe:<sup>2</sup> keine zu Forschungszwecken initiierten, sondern sogenannte natürliche Situationen bzw. Daten (vgl. Bergmann 1981). Damit kann vielleicht einer anderen Wirklichkeit lebenslangen Lernens der Problemstatus eher zurückgegeben werden als in einer Interviewsituation, in der möglicherweise durch die Positionierung der Forschenden andere Optimierungsbewegungen und -inszenierungen adressiert werden. Mein Untersuchungsfeld, die Weiterbildungsberatung, lässt sich im Anschluss an den Begriff der Weiterbildung in einer Logik der Selbstoptimierung denken, im Sinne des eingelagerten lebenslangen Veränderungs- bzw. Verbesserungsprozesses. Denn in der Weiterbildungsberatung werden permanent Veränderungsprozesse vollzogen (vgl. Nittel 2016, S. 23), wenn unterschiedliche Positionierungen des Selbst durch Ratsuchende und Beratende verhandelt werden, wenn unterschiedliche situative Identitätskonstruktionen zur Disposition stehen.

---

2 Das Datenmaterial habe ich in meiner Dissertation nicht mit dem Fokus auf Selbstoptimierung ausgewertet, jedoch in der subjektivierungstheoretischen Positionierungsanalyse Verhandlungen zur Optimierung des Selbst beschreiben können. Daran möchte ich in diesem Beitrag anschließen und habe einen Transkriptausschnitt eines Beratungsgesprächs gewählt, welches im Rahmen meiner Datenerhebung von einer Beraterin aus einer eigenständigen Weiterbildungseinrichtung im Dezember 2016 aufgezeichnet wurde.

## 4 Analyse: Verhältnisse von Selbstoptimierung und Selbstproblematisierung in der Weiterbildungsberatung

Für den Versuch einer problematisierenden Subjektivierungsanalyse habe ich einen kurzen Transkriptausschnitt eines aufgezeichneten Weiterbildungsberatungsgesprächs gewählt, direkt nach der Eingangssequenz, mit welchem ich in der Interpretation den Problemhorizont öffnen und die Tendenz der Einseitigkeit des Selbstoptimierungsbegriffs irritieren möchte und das Verhältnis von Stabilisierung und Transformation vielleicht (wieder) etwas dynamisieren kann.

Für die Interpretation, die auf den Vollzug von Subjektivierungsprozessen, als Verhandlung von Selbstverhältnissen, zielt, nutze ich die Positionierungsanalyse nach Bamberg & Georgakopoulou (vgl. 2008) in subjektivierungstheoretischer Fortführung, in der drei Ebenen unterschieden werden (vgl. ausführlich Wagner 2019). Ebene 1 beschreibt das Erzählte, Ebene 2 das Geschehen des Erzählens. In Ebene 3 wird aus 1 und 2 interpretativ erschlossen, wie welche Aspekte von Selbstverhältnissen her- und dargestellt werden, als Identitätskonstruktion über Positionierungen, welche hier subjektivierungstheoretisch interpretiert werden. Im Folgenden stelle ich jedoch die Ebeneninterpretationen und -verschränkungen gekürzt und unvollständig dar und nutze die vorangegangene Betrachtung von Selbstoptimierung und Problematisierung als sensibilisierendes Konzept (vgl. Blumer 1954).

19 B: ja, (.) erzählen sie mal, was für ne ausbildung haben se denn ähm gemacht?

20 R: isch hab eine ausbildung(.) << f >Slehre > als stahl- und betonbauer

21 gemacht,

22 B: okay, hmm,

23 R: aber, (.) isch bin da irgendwie reingerutscht. isch kann auch kurz erzählen

24 [wie und] warum,

25 B: [ja gern]

In dieser Sequenz ratifiziert die Beraterin B das Hilfesuchende R das Hilfegesuch bzw. legitimiert die zugehörige Erzählung und setzt mit einer Erzählaufforderung ein, die gleichzeitig eine Informationsabfrage nach der Ausbildung beinhaltet.

In der Erzählung vom Ratsuchenden R (Ebene 1) ist der Protagonist in seine Ausbildung als Stahl- und Betonbauer „reingerutscht“ (Z. 23). Die Wortwahl verweist darauf, dass er in diesem vielleicht schnellen, vielleicht nicht ganz überblickbaren Prozess zumindest ohne direkte Intention bei dieser Ausbildung gelandet ist, als hätte eines zum anderen geführt, ohne dass R darauf hätte einwirken können. Das erzählte Selbst wird dadurch wenig aktiv oder wenig aufmerksam modelliert. Das Reinrutschen kann auf fehlendes Wissen verweisen, dass der Protagonist also nicht so recht wusste, worauf er hätte achten sollen, was er hätte beachten müssen, auf was er sich

einließ. Das „irgendwie“ (Z. 23) räumt eine gewisse Unbestimmtheit ein, die eine vergangene unfreiwillige, möglicherweise abgenommene oder unüberlegte Entscheidung in der Ausbildungswahl von R repräsentieren kann. Diese problemfällige Offenheit kann als eine Problematisierung dieses erzählten Selbst gedeutet werden, vielleicht auch ein Scheitern einer anderen Veränderungs- bzw. Verbesserungsbewegung. Aber heute kann er erzählen „[wie und] warum“ (Z. 24) das passiert ist, hat also daraus gelernt oder dazugelernt, dort also die Veränderung als Lernprozess vollzogen und kann das Vergangene reflektieren und einordnen. Dadurch wird das erzählte Ich der Vergangenheit, der Unwissende, Unaufmerksame, mit einer Gegenfigur – und bleibt die Betrachtung auf Ebene 1 –, mit einer Gegenerzählung eines Wissenden kontrastiert, um die aufgeführte Positionierung wieder zu stabilisieren und dadurch aufzuwerten.

Für Ebene 2 wird noch einmal der Beginn der Sequenz eingeholt: B formuliert eine Erzählaufforderung, da zur Problemlaboration offenbar noch Erzählteile fehlen. Die Pause bei bzw. die Betonung des „s“ in „ausbildung (.) S lehre“ (Z. 20) von R kann eine sprachliche Unsicherheit darstellen. In der ersten Sequenz hatte R den Begriff bereits eingeführt, greift nun die von B eingebrachte „Ausbildung“ (Z. 19) auf und dehnt diese wieder zu seinem Begriff der Ausbildungslehre aus, um zu seiner Formulierung und seiner Geschichte zurückzukehren. Mit dem „aber“ (Z. 23) kann einerseits die Widersprüchlichkeit der Gleichzeitigkeit von Information und Erzählung bearbeitet werden. Denn die einzelne Information reicht nicht aus, um die Hintergründe für Geschichte 1, den Weg in die Weiterbildungsberatung, zu beschreiben. Dazu bietet R explizit eine Erzählung an, wie und warum er in diese Ausbildung „reingerutscht“ (Z. 23) ist. Er hat den Gesprächsmodus von B, welcher in der hier nicht abgebildeten Eingangssequenz deutlich wurde, adaptiert, fast schon ein: „Erzählen Sie mal, wie und warum“, vorweggenommen, und stellt die Erfüllung der Anforderung des Erzählens an das Beratungsgespräch performativ in Aussicht. Er geht sogar darüber hinaus, indem er die Frage antizipiert, nicht darauf wartet, und die Klärungsbedürftigkeit des Reintrutschens als reflexiv verfügbar darstellt. Durch die Ankündigung der Struktur der Erzählung („wie und warum“) wird die Reflexivität verstärkt. Das „aber“ (Z. 23) kann andererseits oder gleichzeitig die inhaltliche Widersprüchlichkeit, den Bruch kennzeichnen, zwischen dem ersten Einsatz, souverän eine Ausbildung gemacht zu haben, und der nun benötigten Darstellung, zu erklären, wieso diese nicht abgeschlossen wurde und dieses Scheitern in die souverän angelegte Erzählung einzuordnen. Dies geschieht durch die Darstellung der Kompetenz der Reflexion, welche sich mit der Veränderung als Lernprozess aus Ebene 1 verschränkt. Die Schließung der Vergangenheit ermöglicht eine Öffnung von Zukünften, Optionalitäten des Entscheidens (vgl. Traue & Pfahl 2016), und damit wieder einen Möglichkeitshorizont der Optimierung.

Durch das Adaptieren des Gesprächsmodus geraten zudem die aufgerufenen Positionen zwischen B und R in Bewegung. Das „ja gern“ (Z. 25) von B legitimiert diese Vorgehensweise, ruft vielleicht auch einen gewissen Dienstleistungscharakter auf, welcher eigentlich umgekehrt bei dem Aushändigen von Informationen durch B

vorstellbar gewesen wäre und sich in anderen Fällen entsprechend zeigt. Der Positionswechsel von R war gleichsam als Adressierung wirksam, welche B dadurch angenommen hat.

Diese Transformation ist für Ebene 3 bedeutsam, da sich eine Wendung ereignet hat: Die Handlungsmacht des Ratsuchenden in der kurzzeitigen Übernahme der Gesprächsführung, das Ankündigen des Erzählens des Wie und Warums, welche sich in der Unterordnung bzw. Unterwerfung unter diese Gesprächsorganisation vollzieht, ist nur möglich durch das Einbinden der Geschichte um Ohnmacht, Scheitern und die gefährdete Position. Sie mündet in die heutige Situation des Beratungsgesprächs. Die handlungsmächtige Positionierung wird entfaltet, indem R sich auf spezifische, elaborierte Weise als Wissender erzählt, der an den Ort der anstehenden Entscheidung gekommen ist, alles in dieser Lage Richtige macht und sein Scheitern dieser Haltung entsprechend thematisieren kann. Dies kann als eine Selbstoptimierungsinszenierung beschrieben werden, die aus der Not, aus dem Scheitern an Optimierung im Horizont lebenslangen Lernens, hervorgegangen ist und nur durch das Eingeständnis des Scheiterns, die Problematisierung des Selbst, vollzogen werden kann. Es entspannt sich ein Oszillieren zwischen Anfang und Ende, Erlebnis und Reflexion, Vergangenheit und Gegenwart und eine Bestimmtheit im Begehren und Unbestimmtheit im eigenen Anteil am Geschehen, was die verschiedenen, sich überlagernden Positionierungen ermöglicht. Ein anerkannter Subjektstatus steht bei einer Wiederholung des Scheiterns auf dem Spiel. Um aber im Spiel zu bleiben, muss sich R in dieser risikobehafteten Positionierungsbewegung anbieten, mit der Problematisierung des eigenen Selbst, verbunden mit der Hoffnung, damit eine anerkannte Subjektposition gemeinsam mit B entwerfen und verhandeln zu können.

Die Performanz der Reflexion, des Lernprozesses wirkt wie eine Übung von Selbstoptimierung, die unter Beweis gestellt werden muss, um glaubhaft zu machen, dass der Wille und damit die Möglichkeit zum Besseren besteht. Das Ablegen der Rechenschaft in dieser Übung kann „eine sprachliche und gesellschaftliche Gelegenheit zur Selbsttransformation dar(stellen)“ (Butler 2007, S. 173). Selbstproblematisierung als diskursive Praxis ist hier jedoch nicht als Reflexionsprozess misszuverstehen (vgl. Schröder & Wrana 2017, S. 67), sondern zeigt sich in der Inszenierung dieser Reflexion, als Einsatz im Spiel, und markiert damit einen Problemstatus von Selbstoptimierung. In der Dynamik von Selbstoptimierung und Selbstproblematisierung konstituiert sich im Weiterbildungsberatungsgespräch ein *Wille zum lebenslangen Lernen*, eine hier problembehafte Optimierungsfigur, mit einem gewissen Ersatzcharakter, da der Prozess als solcher nicht optimal bzw. optimierend verlief. Ähnliche Figuren zeigen sich ebenfalls in der Analyse von weiteren Weiterbildungsberatungsgesprächen, in welchen prekär gelagerte Hilfesuche und Subjektpositionen zum Ausdruck kommen, wenn Optimierungsbewegungen lebenslangen Lernens zu stocken bzw. zu scheitern drohen, jedoch Handlungsmacht in Erzählungen aktiver Zielgerichtetheit hergestellt wird – also ein gewisses Als-ob der Optimierungsbewegung durch die Ebene des Erzählten erzeugt wird.

## 5 Problematisierung als Forschungspraxis und Forschungsgegenstand

In diesem Beitrag habe ich im Sinne einer problematisierenden Empirie versucht, Problematisierung einerseits als analytische, forschende Haltung gegenüber der fast selbstverständlichen kritischen Rede von Selbstoptimierung zu entfalten. Dafür wurde der Blick (zurück) auf die „Wurzel“ (Foucault 2005, S. 751) von Selbstoptimierung gerichtet, auf die diskursiven Praktiken im Feld lebenslangen Lernens, konkret die Weiterbildungsberatung, was nun andererseits eine Problematisierung des Selbst freigelegt und damit gewissermaßen einen Forschungsgegenstand konstituiert hat.

Die Problematisierung setzt als Selbstproblematisierung in den diskursiven Praktiken dort ein, wo Selbstoptimierung zum Problem geworden, mit Foucault: in die Krise geraten ist (vgl. Foucault 1996, S. 78). Diese Krisenhaftigkeit zeigt sich auf der Ebene der Selbstverhältnisse, welche als risikobehaftete Subjektpositionen verhandelt werden. Durch die Selbstproblematisierung wird im Verhältnis zur Selbstoptimierung eine Differenz hervorgebracht, jedoch nicht im Modus einer wertenden Gegenüberstellung, wie zu Beginn kurz dargestellt: als Selbstoptimierung im Sinne des Neoliberalismus vs. Selbstverwirklichung als Zeichen von Bildung oder Anpassung vs. Widerstand. Das Verhältnis erscheint hier dynamischer, da sich unterschiedliche Ebenen im Weiterbildungsberatungsgespräch verbinden und lösen und nicht eine Seite die schlechtere oder bessere darstellt. Es zeigt sich ein sich transformierendes problematisch optimiertes Selbst, welches in der Beratung erzeugt, verhandelt und eingeübt wird, was als Strategie der Subversion von Optimierungsanforderungen des lebenslangen Lernens, in der Ersatzhandlung/-sfähigkeit zum Einsatz kommen und/oder als eine Vorbereitung auf zukünftige Optimierungsleistungen auf dem „rechten Weg“ des lebenslangen Lernens dienen kann. Die „Wurzel“ verbleibt zumindest in diesem Ausschnitt in einer Uneindeutigkeit und damit einer Offenheit, die vielleicht die Verfestigung eines durch die Normalisierung unhinterfragten Begriffs von Selbstoptimierung etwas lockert und einen Beitrag zur Transformation einer analytischen Haltung bzw. einer problematisierenden Forschungspraxis leisten kann. Bis zur nächsten wissenschaftlichen Beglaubigung und einer erneuten Notwendigkeit der (Re-)Problematisierung.

### Literatur

- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 1–7.
- Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 9–51). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Blumer, H. (1954). What Is Wrong With Social Theory? *American Sociological Review* 19(1), 3–10.
- Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2020). *Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart*, S. 1–11. <https://www.soziopolis.de/beobachten/gesellschaft/artikel/optimierung-preparedness-priorisierung/>
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dinkelaker, J. (2020). Weiterbildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 323–338). Bielefeld: transcript.
- Duttweiler, S. (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)Optimierung in neoliberalen Gesellschaften. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65(37/38), 27–32.
- Felden, H. v. (2020a) (Hrsg.). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. v. (2020b). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In Felden, H. v. (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz: Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. v. (2020c) (Hrsg.). *Selbstoptimierung und Ambivalenz: Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1996). *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005). Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band 4. Hg. v. Daniel Defert/François Ewald (S. 747–776). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Klöppel, U. (2010). Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen. In A. Landwehr (Hrsg.), *Diskursiver Wandel* (S. 255–263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen Und Anstöße*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ricken, N. (2013). An den Grenzen des Selbst. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer VS.

- Ricken, N., N. Rose, N. Kuhlmann & A. Otzen (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ‚Anerkennung‘ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–233.
- Robak, S. & Fleige, M. (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.283>
- Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(1), 23–36.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–550.
- Schäfer, A. (2020). Rahmungen der Selbst-Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 22–28.
- Schröder, S. & D. Wrana (2017). Zurück ins Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 61–76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seitter, W. (2001). Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* (S. 83–96). München: Hampp.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2016). Die (Psycho-)Macht des Therapeutischen und die Optionalisierung des Handelns. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 249–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, F. (2019). Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung – Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil, & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 237–248). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wolff, E. (2018). ‚Selbstoptimierung‘: Ein Skandaltypus. *Uni Nova*, 132(2), S. 58 f. [https://www.unibas.ch/dam/jcr:8838e9a2-ef46-4eaa-93a2-60ff102032d/UNIN\\_OVA\\_132\\_DE.pdf](https://www.unibas.ch/dam/jcr:8838e9a2-ef46-4eaa-93a2-60ff102032d/UNIN_OVA_132_DE.pdf)
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

## Autorin

Farina Wagner, Promovendin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 11.1.2021 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 11th of January 2021.*



# Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung

RAMIN SIEGMUND

## Zusammenfassung

Der Beitrag bearbeitet vor dem Hintergrund der Forderungen einer inklusiv ausgerichteten allgemeinen Erwachsenenbildung die These, dass für eine Optimierung der inklusionsorientierten Passungsfähigkeit von Volkshochschulen der Qualifizierung von Kursleitungen eine besondere Bedeutung zukommt. Die Kursgestaltung zeichnet sich im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung dabei zum einen durch die gesteigerte Komplexität einer doppelten Orientierungsnotwendigkeit der Adressatinnen und Adressaten aus, zum anderen durch die spezifische Situation der Personalgruppe der Kursleitenden. In diesem Kontext werden empirische Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojekts vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf formulierten Qualifizierungsbedarfen hinsichtlich inklusiv ausgerichteter Kursleitungstätigkeit.

**Stichwörter:** öffentliche Erwachsenenbildung; Inklusion; Volkshochschule; Blindheit; Sehbehinderung; Qualifizierung

## Abstract

Against the backdrop of the demands of inclusive general adult education, this article deals with the thesis that the qualification of course instructors is of particular importance for optimising the inclusion-oriented adaptability of adult education centres. In the context of inclusive adult education, course design is characterised on the one hand by the increased complexity of a double need for orientation of the addressees, and on the other hand by the specific situation of the staff group of course instructors. In this context, empirical results of a current research project are presented. The focus is on formulated qualification needs with regard to inclusive course management.

**Keywords:** public adult education; inclusion; adult education centre; blindness; visual impairment; qualification

## 1 Hinführung

Fragen und Aspekte von Inklusion und Exklusion spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine zentrale Rolle – Weiterbildungsbeteiligung, Zielgruppenansprache und Heterogenität sind intensiv behandelte Themen in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Inklusion unter der Perspektive von körperlicher Beeinträchtigung ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis jedoch ein noch eher randständiges Thema (vgl. Burtscher et al. 2013; Heimlich & Behr 2015; Lauber-Pohle 2019). Dabei gewinnt das Thema immer mehr an Relevanz, z. B. durch die 2008 von der Bundesrepublik ratifizierte und 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die auch einen klaren Auftrag an Einrichtungen der Erwachsenenbildung formuliert: Menschen mit Behinderung ist durch angemessene Vorkehrungen ein diskriminierungsfreier und gleichberechtigter Zugang zu Erwachsenenbildung zu ermöglichen (Art. 24, Abs. 5 UN-BRK). Eine Behinderung manifestiert sich dabei erst in der Wechselwirkung zwischen der Beeinträchtigung eines Menschen und den verschiedenen Barrieren in seiner Umwelt (Art. 1, Abs. 2 UN-BRK). Der Diskurs einer inklusiven Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren daraufhin eine deutliche Aufwertung erfahren.<sup>1</sup>

Auch der demografische Wandel, der die Gruppe der Menschen mit altersbedingten Beeinträchtigungen weiter wachsen lässt, sorgt dafür, dass das Thema bei Adressatinnen und Adressaten der allgemeinen Erwachsenenbildung mehr und mehr an Relevanz gewinnt. Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung stehen in diesem Kontext vor der wortwörtlichen Aufgabe der „Entgrenzung“ im Sinne einer inklusiven und damit barrierefreien Gestaltung allgemeiner Erwachsenenbildung – und das auf organisationaler, professioneller und mikrodidaktischer Ebene. In dieser Hinsicht scheint es noch dringenden Nachholbedarf zu geben: Aktion Mensch kommt in ihrer Zeitschrift Menschen mit dem Themenschwerpunkt „Lebenslang lernen“ u. a. zu folgendem Ergebnis:

„Menschen mit Behinderung, insbesondere jene mit Lernschwierigkeiten, sind als Zielgruppe der Erwachsenenbildung bislang kaum präsent. Für sie gibt es hauptsächlich getrennte Parallelangebote innerhalb der Behindertenhilfe oder -selbsthilfe“ (Fechner et al. 2019, S. 10).

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen auch Vertreterinnen und Vertreter in der Wissenschaft, die vor allem eine lange Zeit praktizierte institutionelle Zweiteilung innerhalb der Erwachsenenbildung hervorheben (vgl. Ackermann 2017; Lauber-Pohle 2019): So konstatiert Ackermann am Beispiel von Menschen mit geistiger Behinderung:

„Pointiert zusammengefasst spielt sich die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung also in zwei unterschiedlich organisierten Subsystemen bzw. Kontexten

---

<sup>1</sup> Diese Aufwertung reicht von theoretischen Zugängen, über Aspekte der Kooperationsgestaltung bis hin zu mikro- und makrodidaktischen Überlegungen, vgl. hierzu Seitter & Franz 2019.

ab. Dort, wo diese Erwachsenenbildung bislang wahrgenommen und realisiert wurde, nämlich im Kontext Behindertenhilfe, gehört sie eigentlich gar nicht hin, weil dieser Kontext nicht auf Bildung ausgerichtet ist. Doch dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich verantworteten Bildung –, wurde sie bislang kaum wahrgenommen und findet meistens nur in Ausnahmefällen und am Rande statt“ (Ackermann 2017, S. 140 f.).

Im Bereich der Blindheit und Sehbeeinträchtigung,<sup>2</sup> in dessen Kontext das in diesem Artikel behandelte Projekt und die vorgestellten Ergebnisse verortet sind, gibt es ähnliche Ergebnisse zu verzeichnen: Menschen mit Sehbeeinträchtigungen werden von Volkshochschulen oftmals noch zu wenig als eine relevante Zielgruppe erkannt. Und umgekehrt werden Volkshochschulen von Menschen mit Sehbeeinträchtigungen (noch) nicht selbstverständlich als potenzielle Anlaufstelle wahrgenommen (vgl. Siegmund 2019).

Nimmt man diese Erkenntnisse und die lauter werdenden Forderungen von Politik und Gesellschaft nach inklusiv ausgerichteter Bildung ernst, resultiert daraus ein klarer Handlungsbedarf: Die Prämisse „Bildung für alle“, die für Volkshochschulen seit Bestehen einen grundlegenden Leitbildgrundsatz darstellt (vgl. Süßmuth & Eisfeld 2018, S. 9), muss sich auch an der Kategorie „Behinderung“ messen lassen und hinsichtlich einer Passungsoptimierung in diesem Kontext bearbeitet werden. Optimierung wird in diesem Kontext als Prozess auf organisationsstrategischer Ebene verstanden. Optimierung steht dabei „für eine wirklichkeitsbejahende Strategie“ und ein „Grundinstrumentarium, um mit den Lagen und Fragen von Bildung und Erziehung umzugehen“ (Bellmann et al. 2020, S. 3). Konkret bedeutet dies in einem klassisch-ökonomischen Verständnis die möglichst effiziente Erreichung von vorab festgelegten Zielen (vgl. Traue & Pfahl 2020, S. 36) unter konstantem Abgleich zwischen Ist und Soll (vgl. Bellmann et al. 2020, S. 2). Dieses Verständnis wird im Kontext von Bildung aber zunehmend problematisiert: So plädieren Traue und Pfahl (vgl. 2020) für die Entwicklung eines eigenständigen, bildungswissenschaftlichen Optimierungskonzepts, das sich multiperspektivisch durch die Verbindung der drei Ebenen der normativen, organisationalen und subjektiven Ebene auszeichnet.

Eine zentrale Rolle bei der Optimierung einer inklusionsbezogenen Passung von Menschen mit Behinderung und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung nehmen dabei – so die These dieses Artikels – die Qualifizierung der Kursleitungen ein. Inklusionsbezogene Passung wird dabei im Sinne der Ermöglichung einer selbstverständlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Erwachsenenbildung verstanden, sodass „alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können“ (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 39). Insbesondere im Kontext einer noch geringen inklusiven Ausrichtung auf Adressatinnen und Adressaten mit Behinde-

---

2 Anstelle der Verwendung des Begriffs „Sehbehinderung“ wird in Anlehnung an Walthes der Begriff der Sehbeeinträchtigung im Kontext dieser Arbeit verwendet: „Blindheit als diejenige Bedingung, die in der Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt nicht auf Visualität Bezug nehmen kann, wird unterschieden von Sehbeeinträchtigung als derjenigen Bedingung, deren Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt auf eine wie auch immer geartete Visualität bezogen ist“ (Walthes 2014, S. 18 f.; Hervorhebung im Original).

rung stellen Fortbildung und Qualifizierung des Personals einen wichtigen Baustein einer inklusionsorientierten Organisationsentwicklung dar, immer mit Blick auf die Sicherung und Ausweitung gesellschaftlicher Teilhabe.

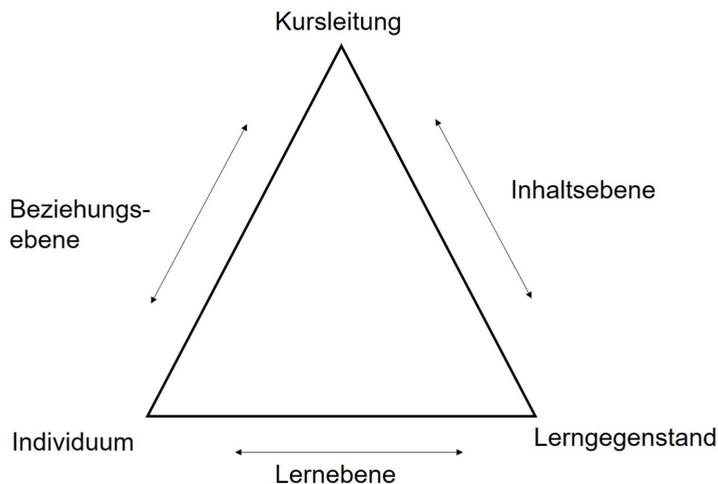
Um dieser These nachzugehen, wird im Folgenden zunächst auf die Passungsverhältnisse inklusiver Erwachsenenbildung auf Ebene der Kursgestaltung eingegangen. Diese ist durch zwei Aspekte gekennzeichnet: eine Komplexitätssteigerung der Passung durch eine „doppelte Orientierungsnotwendigkeit“ im Kontext von Behinderung und die Kursleitungen als eine spezifische Personalgruppe der allgemeinen Erwachsenenbildung (2). Auf Grundlage dieser Ausführungen werden ausgewählte empirische Ergebnisse eines aktuell durchgeführten BMBF-Projekts zur inklusiven Qualifizierung pädagogischen Personals an Volkshochschulen vorgestellt (3). Der Fokus liegt dabei auf den formulierten Qualifizierungsbedarfen hinsichtlich inklusiv ausgerichteter Kursleitungstätigkeit. Ein abschließendes, vorläufiges Fazit wird die eingangs gestellte These aufgreifen und diskutieren (4).

## **2 Inklusive Erwachsenenbildung auf Ebene der Kursgestaltung – eine Frage von (optimierter) Passung?**

Für die Realisierung des Programmangebots der Volkshochschulen, mit deren Planung vor allem das hauptamtlich pädagogische Personal betraut ist, sind eine Vielzahl von Dozierenden bzw. Kursleitungen auf Ebene der Kursgestaltung zuständig. In der Regel sind Kursleitungen dabei neben- oder freiberuflich (90,1 %) oder ehrenamtlich (0,8 %) in der Einrichtung beschäftigt (vgl. Reichart et al. 2020). Das Arbeitsverhältnis wird über Honorarverträge geklärt, was auch bedeutet, dass die Volkshochschulen keinen direkten organisationalen Zugriff haben. Hinzu kommt, dass die Kursleitungen durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet sind. Die meisten stammen nicht originär aus dem Feld der Erwachsenenbildung, sondern sind in der Regel Quereinsteigende aus anderen beruflichen Kontexten (vgl. Schrader 2001; Harmeyer 2009). Das Arbeitsverhältnis über Honorarverträge ist generell prekär. Wenn ein Kurs nicht oder zu wenig nachgefragt wird, entfällt für die Kursleitung auch die Einnahmequelle. Die Fluktuation von Kursleitungen ist zudem vergleichsweise hoch. Viele nutzen die Kursleitungstätigkeit als zeitweiliges Zubrot nach dem Studium oder im beruflichen Übergang. Es gibt allerdings auch langjährige Kursleitungen, die sich stark mit der Volkshochschule als Erwachsenenbildungseinrichtung identifizieren.

Trotz dieser eher schwierigen organisationalen Konstellation sind die Kursleitungen diejenigen, die den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden haben. „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ – dieser Satz einer Kursleitung, den Harmeyer (2009) zum Leitsatz ihrer Studie zum Selbstverständnis von Kursleitenden ernannt, beschreibt das Verhältnis sehr passend: Die Kursleitungen repräsentieren die Volkshochschule, sind verantwortlich für und haben Gestaltungshoheit über das tatsächliche Kursgeschehen. Kursleitungen sind damit zentraler Bestandteil der Passungsgestaltung zwischen der Institution Volkshochschule und den Adressatinnen und Adressaten, denn

ob eine Person sich entscheidet, ein Angebot nicht nur zu testen, sondern langfristig zu bleiben, entscheidet sich u. a. darin, wie die erste(n) Sitzungen empfunden werden und wie die Kursleitung wahrgenommen wird. Neben einer der Teilnahme vorgelagerten Passung im Rahmen der Programmplanung gibt es also auch auf Ebene der Kursgestaltung – auf die in dieser Arbeit der Fokus gelegt wird – Passungsbestrebungen in der Phase des Einstiegs einer Teilnahme. Grundsätzlich wird die Grundstruktur dieses didaktischen Geschehens in der Form des didaktischen Dreiecks beschrieben (vgl. Müller & Papenkort 2013, S.23). Es geht es dabei u. a. um die Passung zwischen dem Lerngegenstand, der dozierenden Person und dem lernenden Individuum (siehe Abb. 1).



**Abbildung 1:** Didaktisches Dreieck

Aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten muss es sowohl in der Interaktion mit der Lehrperson (Beziehungsebene) als auch mit dem aufbereiteten Lerngegenstand (Lernebene) zu einer angemessenen Passung kommen, ansonsten droht der Abbruch der Teilnahme. Für Adressatinnen und Adressaten mit einer Beeinträchtigung stellt sich die Frage nach der Passung – oder das Fehlschlagen einer solchen – dabei im Kontext einer doppelten Orientierungsnotwendigkeit:

„Zum einen sind sie gefordert, ihren allgemeinen Weiterbildungsbedarf für sich zu formulieren und im Anschluss ein geeignetes Angebot zu finden, das zeitlich, räumlich, inhaltlich passend ist. [...] Zum anderen entsteht auch in Bezug auf zeitliche, räumliche, und inhaltliche Faktoren [behinderungsspezifischer; Anmerkung d. Verf.] Orientierungs- und Klärungsbedarf. [Das betrifft; Anmerkung d. Verf.] z. B. die Anreise zum Lernort, die Zugänglichkeit von Informationen, Materialien und Räumlichkeiten“ (Lauber-Pohle 2019, S. 14).

Auf Ebene der Kursgestaltung ergibt sich durch das inklusive Zusammendenken beider Kontexte eine Komplexitätssteigerung des didaktischen Dreiecks: Die Auswahl,

Aufbereitung und Präsentation der Inhalte müssen nicht nur allgemeinen didaktischen Grundprinzipien genügen oder der eigenen didaktischen Präferenz entsprechen, sondern auch behinderungsspezifischen Anforderungen – z. B. die der barrierearmen Wahrnehmbarkeit – genügen. Hinsichtlich der Beziehungsebene muss die Kursleitung eine pädagogische Haltung einnehmen, wie sie auf Beeinträchtigungen der am Kurs Teilnehmenden reagiert. Für Kursleitungen der Erwachsenenbildung besteht hier im Rahmen einer inklusiven Öffnung die Herausforderung, Adressatinnen und Adressaten im Hinblick auf eine doppelte Passungsfähigkeit zu unterstützen: eine inhaltlich-fachliche Passung sowie eine zugangs- und teilhabebezogene Passung (vgl. Lauber-Pohle & Seitter 2020).

Damit diese Passungsbestrebungen gelingen können, liegt es an den Volkshochschulen, ihre Kursleitungen entsprechend zu qualifizieren. Der Qualifikationsbedarf dieser spezifischen, schwer regulierbaren und doch so zentralen Berufsgruppe für die Volkshochschulen wird von den Landesverbänden der Volkshochschulen mit einem vielfältigen Fortbildungsangebot beantwortet. Die Fortbildungsreihe „Erwachsenenpädagogische Qualifikation (EPQ)“ bietet neuen und erfahrenen Kursleitungen die Möglichkeit, sich zu erwachsenenpädagogischen Themen fortzubilden. Die Gestaltung dieser fest institutionalisierten Fortbildungen mit den entsprechenden Modulen wird dabei von den verschiedenen Landesverbänden vorgehalten, teilweise je nach Landesverband mit leichten Unterschieden. Das Thema „Inklusion“ bzw. „Lernsituationen im Kontext von Behinderungen“ findet sich aktuell dabei kaum in den Modulen. Eine Recherche der Qualidat-Datenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigt ein ähnliches Phänomen: Die Anzahl von Veranstaltungen, die „Inklusion“ als Teil des Veranstaltungstitels oder -themas angeben, beläuft sich am 22.10.2020 auf lediglich sechs Einträge von 967. Hier setzt das im Folgenden vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „iQ\_EB“ an.

### **3 Qualifizierung für Inklusive, Allgemeine Erwachsenenbildung – das Projekt iQ\_EB**

Das Projekt „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ\_EB“<sup>3</sup> ist im Kontext des hier beschriebenen Desiderats entstanden. Das Projekt ist an einer Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt angesiedelt. Ziel des Projekts ist das Erstellen eines Konzepts für die Qualifizierung von pädagogischem Personal für inklusive Bildung im Kontext der allgemeinen öffentlichen Weiterbildung mit Schwerpunkt auf

---

3 Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ unter dem Förderkennzeichen 01NV1714 gefördert. Weitere Informationen finden sich unter <http://uni-marburg.de/TEVUv>.

die Zielgruppe blinder und sehbeeinträchtigter Menschen.<sup>4</sup> Das Qualifizierungskonzept wird auf der Basis eines komplexen Mixed-methods-Designs erarbeitet.<sup>5</sup> Dabei wurden einerseits die Bedarfe der Volkshochschulen einer Region (Hessen) hinsichtlich der Anforderungen einer inklusiven Ausrichtung erfragt. Die Erhebungen fanden dabei sowohl im Querschnitt (Gesamtheit aller 32 hessischen Volkshochschulen) als auch fallbezogen (vier Fälle) statt und fokussierten die Anforderungen an das Personal (Leitungen, Programmplanende und Kursleitungen) ebenso wie die Besonderheiten in den unterschiedlichen Programmbereichen. Andererseits wurden Bedarfe blinder und sehbeeinträchtigter Adressatinnen und Adressaten sowie das Wissen von Expertinnen und Experten der Blindenselbsthilfe und einschlägiger Fachgesellschaften erhoben. Zielperspektive ist die Erarbeitung eines Fortbildungskonzepts für das Personal an Volkshochschulen, das auf die beiden großen Personalgruppen der makrodidaktischen Planung und mikrodidaktischen Umsetzung ausgerichtet ist.

Für das Erreichen des Projektziels wurden u. a. Fallanalysen an vier ausgewählten hessischen Volkshochschulen durchgeführt.<sup>6</sup> Dazu wurden zum einen qualitative Experteninterviews an allen vier Einrichtungen durchgeführt und jeweils Leitung, Planungspersonal und Kursleitende zu verschiedenen Themen hinsichtlich inklusiver Erwachsenenbildung befragt, darunter war auch der (angenommene) Qualifikationsbedarf des pädagogischen Personals. Zum anderen wurde eine quantitative Onlineerhebung durchgeführt, zu der alle Kursleitungen der vier Volkshochschulen eingeladen wurden. Die Kursleitenden wurden in 28 Fragen u. a. zu ihrer Kursleitungstätigkeit, ihren Inklusionserfahrungen, Qualifikationsbedarfen und soziodemografischen Daten befragt. Insgesamt nahmen 54 Kursleitungen der vier untersuchten Fälle an dieser Erhebung teil.

## 4 Qualifizierungsbedarfe von Kursleitungen – erste Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse der im Rahmen der Fallstudien durchgeführten quantitativen Umfragen von Kursleitungen aller vier Fälle. Die quantitativen Ergebnisse werden dabei durch die qualitativen Aussagen einer Kursleitung aus dem Experteninterview eines untersuchten Falls angereichert.

Die Kursleitungen wurden u. a. nach ihren Qualifikationsbedarfen im Kontext der geplanten Fortbildungsreihen befragt. Zu verschiedenen Aspekten konnten die

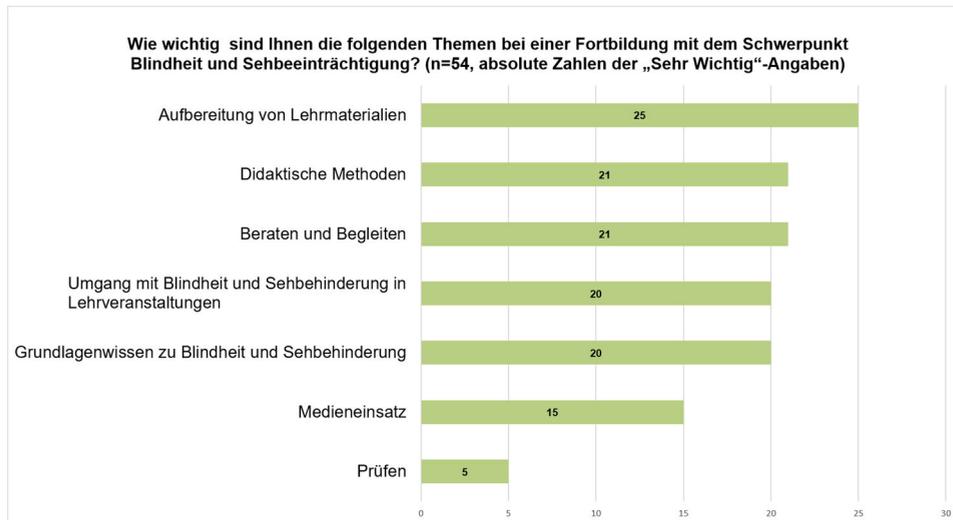
---

4 Im Folgenden wird anhand dieser Zielgruppe exemplarisch das Thema des Artikels aufgearbeitet. Im Kontext altersbedingter Beeinträchtigungen lässt sich das Thema auch auf weitere Sinnesbeeinträchtigungen und Mobilitätseinschränkungen erweitern.

5 Dazu gehören Literatur- und Dokumentenanalysen (Programmhefte und Webseitenauftritte der befragten Volkshochschulen), halbstandardisierte Leitfadenterviews, Onlinebefragungen und Fallanalysen, inhalts- und sequenzanalytische Auswertungsverfahren sowie Verfahren der deskriptiven Statistik.

6 Bei der Auswahl der insgesamt vier Fälle wurden möglichst kontrastierende Einrichtungen berücksichtigt, vorwiegend entlang der Pole Inklusionsorientierung (schwach – stark) und Verortung (städtisch – ländlich).

Befragten jeweils angeben, wie wichtig ihnen Themengebiete in einer Fortbildung sind (siehe Abb. 2).



**Abbildung 2:** Wichtige Themen für Fortbildungen im Kontext Blindheit und Sehbeeinträchtigung

Als wichtigstes Thema stellt sich die Aufbereitung der Lehrmaterialien heraus, insbesondere die Frage danach, wie man die Lernmaterialien für blinde und sehbeeinträchtigte Teilnehmende möglichst barrierefrei erstellen kann:

„Also gerade mit Blinden stelle ich mir das wahnsinnig schwierig vor, [...] wir sind eine sehr visuelle Gesellschaft. Und ich weiß nicht, kennen Sie die Französischbücher? Ist ja völlig egal, was für eins. (Holt ein Buch hervor.) Also hier z. B. besteht die Übung, Sie haben fünf Fotos, Sie haben hier einen weißen Kasten und Sie haben fünf Dialoge und dann müssen die herauskriegen, welcher Dialog passt zu welchem Bild. (Überlegt.) Also ich kann mir das gar nicht vorstellen“ (Kursleitung\_F4, Z. 543–546).

Der Befragten fällt es schwer, die eigenen Kursmaterialien, mit denen sie vertraut ist, auf die Bedürfnisse von Menschen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung zu adaptieren. Ihr fehlt es nach eigener Aussage an Vorstellungskraft und grundlegendem Wissen, wie und ob eine solche Adaption stattfinden könnte. Später im Interview erwägt sie die Verwendung von Bildbeschreibungen in Textform, das Ganze bleibt aber vage. Es stellt sich die Frage, wie das vorhandene Lernmaterial passungsfähig sein bzw. transformiert werden kann für die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Gleiches gilt für das didaktische Konzept einer Lehrveranstaltung, das sich den Bedürfnissen von Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung anpassen müsste. Ein häufig genanntes Beispiel ist dabei der Wechsel von einer Lehrsprache, die stark visuell geprägt ist („An der Folie sehen Sie ...“), hin zu einer beschreibenden Sprache.

Ein weiteres wichtiges Thema ist der Umgang mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung in der eigentlichen Lehrveranstaltung. Vor allem in den qualitativen Interviews wird ein Thema ganz besonders betont, nämlich der Umgang mit möglichen Reaktionen der Stammklientel.

„Also in so einer Fortbildung für Blinde, also da denke ich mir schon, dass es da auch ein Bestandteil sein müsste, dass man sagt, [...] wie gehe ich mit der Nichtakzeptanz der behinderten Menschen durch die restliche Gruppe um? [...] Und da denke ich mir, wenn man schon den Schritt macht, dass man sagt, man macht richtige Inklusion in Volkshochschulen, dann müssten die Kursleiter im Vorfeld dann auch die anderen Kursteilnehmer mit in das Boot nehmen. Weil sonst funktioniert das nicht. Und dann ist die Frage, was machen Sie dann, wenn Sie einen Kursleiter haben, der sagt: ‚Nein, nicht mit mir, mache ich nicht.‘“ (Kursleitung\_F4, Z. 982–1004)

Die Kursleitung steht hier vor der zusätzlichen Herausforderung, auch eine Passungsfähigkeit zwischen der „Stammklientel“ und den Teilnehmenden mit Beeinträchtigung herzustellen. Die Frage der (Nicht-)Thematisierung und allgemeinen Haltung der Kursleitung, wie selbstverständlich beispielsweise diese mit einer teilnehmenden Person mit Beeinträchtigung umgeht, spielt dabei eine zentrale Rolle.<sup>7</sup>

Des Weiteren wird der Wunsch nach Grundlagenwissen zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung geäußert, u. a. zu der Art und Weise, wie gelernt wird. 47 von 54 der befragten Kursleitenden geben dabei an, dass sie noch keinerlei Erfahrungen mit sehbeeinträchtigten Teilnehmenden gemacht haben<sup>8</sup> und es häufig an Berührungspunkten fehlt. In der Inklusion engagierte Kursleitungen geben dagegen in der Regel an, Berührungspunkte zu Menschen mit Behinderungen im nahen Umfeld, beispielsweise im Verwandten- oder Freundeskreis, zu haben. Hinsichtlich Blindheit und Sehbeeinträchtigung fehlt es oftmals an grundlegendem Wissen und damit geht die Sorge einher, eine qualitativ unzureichende Lehrleistung abzugeben. Berührungspunkte im Freundeskreis spielen dabei in den Befragungen der Kursleitungen eine große Rolle und sind ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Frage, ob sich eine Kursleitung generell vorstellen kann, Teilnehmende mit Beeinträchtigungen zu unterrichten. Die Frage danach, ob eine Kursleitung für inklusive Erwachsenenbildung „ausgebildet“ sei, stellt sich in diesem Kontext nicht nur aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, sondern auch aus Anteilen einer sonderpädagogischen Perspektive, die behinderungsspezifisches Wissen in den Fokus stellt.

7 In zusätzlichen Befragungen, die im Kontext des Projekts ebenfalls durchgeführt wurden, bestätigt sich diese Ansicht auch aus Perspektive der Adressaten und Adressatinnen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung: Demnach scheint die Art und Weise, wie und ob überhaupt die eigene Beeinträchtigung im Kursgeschehen ein Thema werden muss, einen zentralen Einfluss auf die Entscheidung einer Teilnahme zu haben.

8 Das Ergebnis ist erst einmal irritierend, schaut man sich die Statistiken an: Die am schnellsten wachsende Gruppe von Menschen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung sind ältere Erwachsenen, die ca. 65 % der Betroffenen stellen. Innerhalb dieser Gruppe von altersbedingter Sehbeeinträchtigung sind Frauen überdurchschnittlich oft betroffen (vgl. Bertram 2005; Korb et al. 2014). Und genau diese Gruppe, nämlich ältere Frauen, nimmt ebenfalls überdurchschnittlich oft an Volkshochschulkursen teil (vgl. Reichart et al. 2020). Es ist hier zu vermuten, dass viele sehbeeinträchtigte Teilnehmende nicht als solche identifiziert werden oder gänzlich unentdeckt am Kurs – mal besser, mal schlechter – teilnehmen.

## 5 Optimierung inklusionsorientierter Passung durch Qualifizierung – ein (vorläufiges) Fazit

Zu Anfang stand die These, dass für eine Optimierung der inklusionsorientierten Passungsfähigkeit von Volkshochschulen auf der Ebene der Kursgestaltung der Qualifizierung von Kursleitungen eine besondere Bedeutung zukommt. Das bedeutet nicht, dass Kursleitungen die *einzig*e relevante Personalgruppe für den Passungsprozess zwischen Erwachsenenbildungseinrichtung und Adressatenschaft darstellen: Die Programmplanung auf Organisationsebene sowie gesetzliche, gesellschaftliche und (bildungs-)politische Rahmenbedingungen auf Makroebene sind ebenso in den Prozess der Passung maßgeblich involviert. Insofern ist die Herstellung inklusiver Fachlichkeit in der Erwachsenenbildung immer als eine „kooperative Mehrebenenherausforderung“ zu betrachten (Lauber-Pohle & Seitter 2020, o. S.). Im Rahmen dieses Artikels wird der Fokus jedoch auf die Kursleitungsebene gelegt und die Steigerung der praktisch-didaktischen Handlungsfähigkeit als „Angelpunkt der Optimierungsthematik in der Bildung“ (Traue & Pfahl 2020, S. 43) in den Vordergrund gerückt. Die Optimierung einer wechselseitigen Passung zwischen Adressierten und Kursangebot ist auf der Ebene der konkreten operativen Umsetzung vor allem von der Kompetenz der Kursleitungen abhängig, die eigenen (erwachsenenpädagogischen) Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen – u. a. auch mithilfe entsprechender Qualifizierungen – auf inklusive Gesichtspunkte hin zu erweitern bzw. anzupassen.<sup>9</sup>

Bezogen auf Qualifikationsbedarfe im Kontext einer inklusiven Erwachsenenbildung und in Rückgriff auf das in Kap. 2 angeführte didaktische Dreieck geht es den Kursleitungen vor allem um die Fähigkeit zur Anpassung der eigenen Lehre und Lernmaterialien an die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung sowie um Grundlagenwissen zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung und den daraus resultierenden Umgangsweisen (Inhaltsebene). Nicht zu unterschätzen ist aus ihrer Sicht – neben der (barrierefreien) Begleitung der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung – zudem der proaktive Einbezug der Stammklientel und der Umgang mit etwaigen Widerständen (Beziehungsebene). Aus Perspektive der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung treffen diese formulierten Bedarfe auf passende Bedürfnisse: Ergebnisse aus den Adressatenbefragungen zeigen, dass zum einen der Wunsch nach geeignetem Lernmaterial auf angemessenem Niveau sowie nach angemessenen Räumlichkeiten und Zeiten geäußert wird. Zum anderen ist den Betroffenen die soziale Akzeptanz der eigenen Situation durch Kursleitung und Gruppe wichtig, die durch angemessene Reaktionen und Dynamiken gewährleistet und vor allem von der Kursleitung moderiert werden müssen, ohne dabei in Ableismen oder Stigmatisierungen zu verfallen.

---

9 Ackermann (vgl. 2017) betont, dass die (fach-)didaktische Kompetenz eindeutig die Stärke des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung sei. Bei einer inklusiv ausgerichteten Erwachsenenbildung würden jedoch vor allem Expertisen und Wissensbestände aus nicht erwachsenenpädagogischen Disziplinen Einzug finden (müssen), vornehmlich aus dem Bereich der Sonderpädagogik bzw. der Behindertenhilfe.

Die Herausforderungen bei der Herstellung einer doppelten Passungsfähigkeit auf inhaltlich-fachlicher sowie zugangs- und teilhabebezogener Ebene (vgl. Lauber-Pohle & Seitter 2020) sind folglich nicht nur auf der Mesoebene für die Programmplanung relevant, sondern zeigen sich ebenso in der mikrodidaktischen Handlungspraxis der Kursleitungen. Nicht immer kann oder soll eine (Seh-)Beeinträchtigung bei den Teilnehmenden von der Kursleitung erkannt und didaktisch bearbeitet werden. Gleichwohl ist es umso wichtiger, dass inklusive Grundhaltungen und -fertigkeiten generell Einzug finden in den professionellen Habitus einer erwachsenenpädagogischen Gestaltung von Lernsettings und dass allgemeine erwachsenenpädagogische Handlungsanforderungen um behinderungsspezifische Anforderungen erweitert werden. Dies wurde hier am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung erläutert, kann aber auf beliebige andere exkludierende Kontexte bzw. körperliche Beeinträchtigungen übertragen werden. Fortbildungen bilden durch die Möglichkeit des Wissens- und Fähigkeiterwerbs, aber auch durch die Möglichkeit, mit Behinderung „in Berührung zu kommen“, eine zentrale – wenn auch sicherlich nicht die einzige – Stellschraube für die Optimierung der volkshochschulischen Passungsfähigkeit im Kontext einer sich entwickelnden inklusiven Erwachsenenbildung.

## Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 143–152). Weinheim: Beltz.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 1–7.
- Bertram, B. (2005). Blindheit und Sehbehinderung in Deutschland. Ursachen und Häufigkeit. *Der Augenarzt*, 39(6), 267 f.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: wbv.
- Fechner, R., Eichstedt, A. & Wulff, S. (2019). Man lernt nie aus. *Menschen. Inklusiv leben*, 17(2), 6–13.
- Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: wbv.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2015). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1207–1223). Wiesbaden: Springer VS.

- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: wbv.
- Korb, C. A., Kottler, U. B., Wolfram, C., Hoehn, R., Schulz, A., Zwiener, I., Wild, P. S., Pfeiffer, N. & Mirshahi, A. (2014). Prevalence of age-related macular degeneration in a large European cohort: results from the population-based Gutenberg Health Study. *Graefes' Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology* 252(9), 1403–1411.
- Lauber-Pohle, S. (2019). Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 7–17.
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020). Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *QFI – Qualifizierung für Inklusion. Onlinezeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(1): Pädagogische Fachlichkeit. o. S. <https://doi.org/10.21248/qfi.29>
- Müller, U. & Papenkort, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(4), 22–31.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Schrader, J. (2001). Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In T. Botzat, U. Heuer & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 136–147). Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. & Franz, J. (2019). Editorial – Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6.
- Süssmuth, R. & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6., überarb. Aufl., S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzeptes in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 36–47.

## Autor

Ramin Siegmund, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th of November 2020.*



# Mitarbeitende oder Organisationen optimieren?

JOY ROSENOW-GERHARD

## Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird Material aus einem Innovationslabor daraufhin untersucht, welche Optimierungen vonseiten der Teilnehmenden bzw. deren Vorgesetzten angestrebt werden. Im Laborprozess kreieren die Teilnehmenden, überwiegend Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen, Geschäftsmodelle für soziale Dienstleistungsinnovationen und entwickeln mit diesem Prozess ihre eigenen unternehmerischen Kompetenzen. Ein/e Mitarbeiter\*in, der/die über unternehmerische Fähigkeiten verfügt, kann daher potenziell als Intrapreneur in der Organisation wirksam werden und so langfristig organisationale Lernprozesse anstoßen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Autonomie der Teilnehmenden, worin sich der semi-autonome Lernraum des Labors spiegelt.

**Stichwörter:** Weiterbildungsteilnahme; Innovationslabor; unternehmerische Kompetenz; Personalentwicklung

## Abstract

In this paper, material from an innovation lab is analyzed to determine which optimisations are being sought by the participants or their supervisors. In the lab process, the participants, mainly employees from social economy enterprises, create business models for social service innovations and use this process to develop their own entrepreneurial competence. An employee with entrepreneurial skills can therefore potentially become an intrapreneur in the organisation and thus initiate organisational learning processes. The results show a high degree of autonomy of the participants, reflecting the semi-autonomous learning space of the laboratory.

**Keywords:** participation in further education; innovation lab; entrepreneurial competence; human resources development

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird das erziehungswissenschaftliche Querschnittsthema Optimierung aus zwei Perspektiven adressiert: Die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden, die an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Organisation, welche ihre Mitarbeitenden zu dieser Maßnahme entsendet. Dieser Doppelcharakter von Optimierung zeigt sich auch in der doppelten Zielsetzung des Labors, die einerseits auf Personalentwicklungsebene auf die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen und andererseits auf Organisationsentwicklungsebene auf die Implementierung einer Dienstleistungsinnovation abstellt. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche Optimierung von Teilnehmenden einer Weiterbildung bzw. ihren Vorgesetzten angestrebt wird und wie sich diese (angestrebten) Optimierungen zeigen.

Das zugrundeliegende Material stammt aus einem Forschungsprojekt zu einem Innovationslabor, das von mehreren sozialwirtschaftlichen Unternehmen gemeinsam betrieben wird. Im Laborprozess kreieren die Teilnehmenden, überwiegend Mitarbeitende aus sozialwirtschaftlichen Unternehmen („entsendende Organisation“), Geschäftsmodelle für soziale Dienstleistungsinnovationen und entwickeln mit diesem Prozess ihre eigenen unternehmerischen Kompetenzen. Langfristig werden mit der gesteigerten unternehmerischen Kompetenz sowie den entwickelten Produkten (überwiegend Dienstleistungsinnovationen) organisationale Veränderungen angestrebt, die sich als organisationales Lernen theoretisch fassen lassen.

Im Folgenden stelle ich die theoretische Perspektive vor (2), die dem Labor zugrunde liegt (2), bevor ich das Material des Forschungsprojekts sowie das methodische Vorgehen der hier vorliegenden Analyse erläutere (3). Nach der Darstellung der Ergebnisse (4) werden diese in den Diskurs der Erwachsenenbildung (5) eingebunden.

## 2 Unternehmerische Kompetenzen im Innovationslabor entwickeln

Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Untersuchung gründet sich auf verschiedene Säulen, die im Folgenden kurz umrissen werden.

Im Labor sollen die Teilnehmenden ihre unternehmerischen Kompetenzen entwickeln, die ich entlang des EU-Kompetenzrahmens EntreComp wie folgt verstehe: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social“ (Bacigalupo et al. 2016, S. 10). Neben Aspekten wie dem Verständnis für wirtschaftliche und finanzielle Konzepte oder der sozialen Dimension der Durchsetzungsfähigkeit beinhaltet unternehmerische Kompetenz dabei außerdem u. a. Aspekte der Kommunikation und Darstellung von Ideen, Begeisterungsfähigkeit und Ressourcenakquise sowie Kreativität und Vorstellungskraft. Die unternehmerischen Kompeten-

zen werden im untersuchten Labor jeweils an einem eigenen Projekt aus dem beruflichen Alltag entwickelt (vgl. Schröder & Rosenow-Gerhard 2019). Als Produkt wird ein Geschäftsmodell zu einer Dienstleistungsinnovation am Ende des Labors angestrebt.

Dieser Beitrag basiert auf einer theoretischen Auffassung, die individuelles und organisationales Lernen miteinander verknüpft und in seiner Wechselseitigkeit verankert. Dabei verfestigen sich Wissensbestände der individuellen Person über die Ebene der Gruppe bis hin zur Ebene der Organisation: „It is the individuals, and the social processes and group dynamics through which they interact, that may facilitate or inhibit organizational learning“ (Crossan et al. 1999, S. 534).

Um (soziale) Innovationen im Kontext sozialwirtschaftlicher Organisationen zu fördern, haben sich zunehmend Innovationslabore als Instrument bewährt (vgl. Schröder 2016; Then/Mildenberger 2017; Schröder/Schmitz 2019). Im Folgenden betrachte ich ein Innovationslabor als „a semi-autonomous organisation that engages diverse participants – on a long term basis – in open collaboration for the purpose of creating, elaborating, and prototyping radical solutions to open-ended systemic challenges“ (Gryszekiewicz et al. 2016, S. 16). Die (Un-)Abhängigkeit dieses „Lernraums“ als eines „dritten Ortes“ ist bereits in anderen Untersuchungen ausgeführt worden (vgl. Schröder/Rosenow-Gerhard 2019; Rosenow-Gerhard/Händel i. E.).

Berücksichtigt man, dass in den letzten Jahren grundsätzlich vielmehr die Kompetenz (d. h. die Person mit ihren Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten) und weniger ihr Beruf im Vordergrund steht (vgl. Lerch 2020 im Rückgriff auf Bahl 2009), interessiert aus Erwachsenenbildungsperspektive u. a., welche Optimierungsbestrebungen an Mitarbeitende gerichtet werden. Die Subjektivierung von Erwerbsarbeit, also das stärkere Ineinandergreifen von Subjekt und Arbeit, wird als eine zentrale Umgangsform angeführt, mit den zahlreichen Veränderungen von Arbeit und Erwerbsleben umzugehen (z. B. Entgrenzung; vgl. ebd.). Sie zeigt sich auch in der vorliegenden Analyse in zwei Perspektiven: Unternehmen müssen aufgrund der veränderten Marktlage weitere Ressourcen der Mitarbeitenden erschließen (z. B. bislang nicht berücksichtigte Potenziale, die durch Projektarbeit sichtbar werden). Andererseits möchten sich jedoch Mitarbeitende auch stärker einbringen und mit dem Ergebnis der Arbeit verwirklichen und verfolgen neben ihren eigenen Interessen auch unternehmerische Ziele (vgl. ebd., S. 36). Die Figur des Intrapreneurs, also des/r Unternehmers\*in im Unternehmen, soll quasiautonome Spielräume schaffen, um Kreativität und Innovation im Kontext der Optimierung der Organisation hervorzubringen und nutzbar zu machen. Ein/e Mitarbeiter\*in, der/die über unternehmerische Fähigkeiten verfügt, kann daher potenziell als Intrapreneur in der Organisation wirksam werden und so langfristig organisationale Lernprozesse anstoßen und umsetzen (vgl. Crossan et al. 1999).

Optimierung als zentrale Signatur der Gegenwart ist in pädagogischer Hinsicht zwar vielfältig, jedoch nicht ausreichend thematisiert worden. Ein Beispiel ist die jüngst in Erwachsenenbildungsperspektive eher kritische Betrachtung im Zusammenhang mit der Selbstoptimierung (vgl. z. B. Felden 2020). Die vorliegende Unter-

suchung speist sich also auch aus diesem Mangel an Empirie an der Schnittstelle von Personal- und Organisationsentwicklung.

### **3 Material und methodisches Vorgehen**

#### **3.1 Das zugrunde liegende Forschungsprojekt und die vorliegende Untersuchung**

Das Innovationslabor wird als Inkubator für Ideen und Lösungen in der Sozialwirtschaft von mehreren sozialwirtschaftlichen Unternehmen gemeinsam betrieben und zielt langfristig auf soziale Innovationen auf gesellschaftlicher Ebene ab. An dem beforschten Weiterbildungsangebot (im Folgenden: „Labor“) nahmen insgesamt 25 Teilnehmende („TN“) teil, die von einem Moderator und einer Moderatorin durch den Prozess begleitet wurden. Im Rahmen von zwei zweitägigen und vier eintägigen Workshops, die über einen Zeitraum von acht Monaten stattfanden, lernten sie, von externen Professionellen begleitet, Methoden aus den Bereichen „Design Thinking“ (Plattner et al. 2009), „Business Modell Generation“ (Osterwalder & Pigneur 2010) und Storytelling kennen und erhielten die Möglichkeit, diese sofort auf ihr eigenes Projekt anzuwenden. Jeder Workshoptag enthielt demnach Vortragsphasen und vorstrukturierte Arbeitsphasen mit enger zeitlicher Taktung, zu denen die TN jederzeit Beratung der Professionellen oder auch Moderator\*innen in Anspruch nehmen konnten. Zum ersten, dritten und sechsten Workshop waren darüber hinaus die jeweiligen Vorgesetzten, Experten und Expertinnen sowie die interessierte Öffentlichkeit eingeladen, um die Teams in ihrem jeweiligen Stand zu unterstützen und Feedback zu geben. Die TN behandelten überwiegend in Zweierteams ein (soziales) Problem, das sie entweder selbst im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit entdeckt hatten oder ihnen von ihrer/m Vorgesetzten als Auftrag mit ins Labor gegeben wurde. Zielsetzung des Laborprozesses ist zum einen die Entwicklung einer Lösung durch die TN für dieses (soziale) Problem, bei der es sich überwiegend um eine soziale Dienstleistung handelt, sowie die Erarbeitung eines Geschäftsmodells für die potenzielle Integration in das jeweilige Unternehmen (Organisationsentwicklungsebene). Zum anderen haben die TN anhand dieses Prozesses die Möglichkeit, ihre unternehmerischen Kompetenzen zu entwickeln (Personalentwicklungsebene).

#### **3.2 Das methodische Vorgehen**

Im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsprozesses kamen verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Einsatz, die insbesondere auf die Frage nach der Unterstützung unternehmerischer Lernprozesse abzielten. Für die vorliegende Studie habe ich Datenmaterial der leitfadengestützten Interviews zu zwei Zeitpunkten mit zwölf TN (20 Interviews, durchschnittlich 53,2 Min.) und den dazugehörigen fünf Vorgesetzten (neun Interviews, durchschnittlich 22,3 Min.) verwendet. Ich habe nur die Teams in die Analyse einbezogen, deren Vorgesetzte mindestens eines der beiden Interviews ermöglicht haben, sodass sich ein Sample von fünf Teams (zwei-

bzw. fünfköpfig) ergab. Nach der einfachen Inhaltstranskription wurden die Interviewdaten im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsprojekts mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) aufbereitet. Für die vorliegende Analyse kamen aus diesem Korpus all jene Kategorien infrage, die einen Zusammenhang zur hier vorliegenden Fragestellung (siehe Kap. 1) aufwiesen.<sup>1</sup> In die vorliegende Analyse flossen daher die folgenden deduktiven Codes aus dem zugrunde liegenden Forschungsprojekt mit evaluativem Charakter ein:

- Erwartungen TN und Vorgesetzte (t1)
- Erfolg (t1 und t2)
- Auswirkungen auf die Organisation – erwartet (t1 und t2)
- Auswirkungen auf die Organisation – tatsächlich (t1 und t2)
- Wissenszuwachs TN (t2)
- Anwendung TN (t2)

Für die jeweiligen Frageperspektiven wurde das paraphrasierte, generalisierte und reduzierte Material auf Fallebene differenziert nach Akteursgruppe und Zeitpunkt wie folgt untersucht:

### **1. Wer soll optimiert werden?**

In diesem Auswertungsschritt wurde analysiert, wer oder was im Fokus der Optimierung steht, z. B. Person, Organisation oder Projekt. Hier interessierte, welche Ebene der Veränderung angestrebt wird.

### **2. Wie soll optimiert werden?**

Im Zuge des zweiten Schritts wurden die entsprechenden Codierungen erneut induktiv strukturiert im Hinblick darauf, auf welche Art und Weise sich etwas verändern soll, z. B. mit der Erweiterung von Wissensbeständen oder der Veränderung organisationaler Strukturen.

### **3. Inwiefern ist die adressierte Ebene und Form der Optimierung erreicht worden?**

In diesem Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse in Beziehung gesetzt zu den Ergebnissen des zugrunde liegenden Forschungsprojekts, z. B. die Bewertung der Lösungsidee zu Laborende.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse einer *quantitativen Fragebogenerhebung* im vierten Auswertungsschritt in die vorliegende Untersuchung einbezogen. Es handelt sich um eine eigens entwickelte deutsche Variante des EntreComp, dem europäischen Referenzrahmen für unternehmerische Kompetenz (vgl. Bacigalupo et al. 2016). Im vorliegenden Projekt wurden in Form eines Selbsteinschätzungsbogens für die TN 17 Items, die eine Bandbreite unternehmerischer Kompetenzen in jeweils vier Stufen abbilden, zu zwei Zeitpunkten abgefragt. Der Bogen wurde im Rahmen des ersten

---

<sup>1</sup> Die weiteren Fragen bzw. Kategorien des zugrunde liegenden Forschungsprojekts bezogen sich eher auf das Labor an sich, beispielsweise im Rahmen der Methodenevaluation.

Workshops und nach dem letzten Workshop von den TN ausgefüllt und umfasste z. B. die Themenbereiche „Bedarfe aufdecken“, „Auf die Herausforderung konzentrieren“ oder „Mit Unsicherheit und Unklarheit umgehen“. Für die vorliegende Analyse waren die Datensatzpaare (vorher und nachher) von neun Personen des o. g. Samples verwendbar.

## 4 Ergebnisse: Welche Ebenen und Formen der Optimierung zeigen sich?

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse der Analyse in ihren jeweiligen Frageperspektiven vor.

### 4.1 Frage 1: Wer soll optimiert werden?

Eine TN berichtet als persönliche Motivation für die Teilnahme am Labor von ihrem „Eigennutzen“ und beschreibt

„Also erstens mal auch mich selbst weiterzubringen. Also nicht nur eine Idee zu haben und anderen dazu zu helfen, sondern ich habe jetzt auch schon nach den ersten Workshops gemerkt, dass das mir auch in anderen Themen viel bringt.“ (TN1, t1)

Auf Nachfrage nach diesen „anderen Themen“ berichtet sie von verschiedenen potenziellen Anwendungsfeldern innerhalb der Organisation, wie beispielsweise einer Lösung für beengte Räumlichkeiten oder dem Problem der schwindenden Zahl von Ehrenamtlichen.

Am Beispiel eines Vorgesetzten wird deutlich, dass er mit der Teilnahme seiner Mitarbeitenden die Ebene der Organisation in den Fokus stellt:

„Ja. Schön wäre natürlich, wenn da ein Wissen entsteht bei TN5, und auch bei TN6, welches dann auf andere Projekte ja, transferiert werden kann. Wenn es um Transfer dann geht, dass so ein generelles (.) ja, Organisationswissen da entsteht, das wäre eine tolle Sache. Und so habe ich das bis jetzt auch verstanden.“ (A4, t1)

Dieser Vorgesetzte adressiert hier den Wissenszuwachs der beiden TN, über welchen auch die Wissensbestände der Organisation angereichert werden sollen. Deutlich wird hier auch, dass die potenzielle Ermöglichung dessen bereits so angekündigt wurde. In zwei einzelnen Fällen steht auch das Produkt im Fokus, hat jedoch dann eine direkte Verbindung zur Organisation als dahinterliegendem Zweck.

Unabhängig von der Akteursgruppe TN/Vorgesetzte zeigen sich im Material zwei Ebenen: Entweder steht der/die TN (Person) oder die entsendende Organisation verstärkt im Fokus. Sowohl TN als auch Vorgesetzte adressieren beide Ebenen. Innerhalb der Teams adressieren TN und Vorgesetzte die gleichen Ebenen.

## 4.2 Frage 2: Wie soll optimiert werden?

Betrachtet man die Aussagen daraufhin, auf welche Art und Weise optimiert werden soll, werden aktteursgruppenübergreifend drei Perspektiven sichtbar: 1. über neues Wissen, das erworben wird, 2. über ein neues Produkt, in das hohe Erwartungen gesetzt wird, und 3. über verändertes Handeln.

Als Beispiel kann erneut das zweite Zitat unter Frage 1 angeführt werden: Der zitierte Vorgesetzte führt den Wissenszuwachs der TN als „Ort“ der Optimierung an. Ein anderer Vorgesetzter dagegen adressiert die Optimierung auf organisationaler Ebene über das zu entwickelnde Produkt, wenn er sagt

„Und die Erwartung ist tatsächlich auch eine Dienstleistung oder ein Produkt. Also unseren Internetauftritt am Ende, so wird es wahrscheinlich sein, so zu verbessern, dass nicht bloß Informationen im größeren Umfang zur Verfügung stehen, sondern vielleicht ja auch ein Geschäftsmodell entwickeln, wie wir dann tatsächlich auch also Umsatz machen, dadurch, dass wir Leute über Informationen zu bestimmten Dienstleistungen dann in unseren Konzern lotsen. Also konkret auch durch die Idee, die wird nicht in der Schublade verschwinden, ja, über das Projekt dann auch Umsatz zu generieren.“ (A5, t1)

Dieser Vorgesetzte benennt die angestrebten organisationalen Veränderungen durch das Produkt und unterstreicht die feste Absicht der Umsetzung.

Am Beispiel der folgenden Aussage einer TN wird deutlich, dass „anders Handeln“ den dritten Aspekt darstellt, über den die Organisation optimiert werden soll:

„Also, im Prinzip schon so ein bisschen so grundsätzlich die Methode zu haben, (...) dass wir natürlich in der Lage sind vielleicht hinterher einfacher Geschäftsmodelle zu entwickeln. Weil ich denke, das wird ein Thema sein, das wird uns die nächsten Jahre begleiten, dass wir immer wieder innovativ sein müssen, (.) bestehende Dienstleistungen weiterzuentwickeln oder eben auch neue Dienstleistungen zu entwickeln (...) Und da hoffe ich, dass wir über die Methode, die wir jetzt lernen im [Labor], dass uns die auch helfen im Alltag das ein oder andere (...) anders anzuschauen.“ (TN7, t1)

Die TN beschreibt die potenziellen Auswirkungen der erlernten Methoden auch über die Arbeit im Labor hinaus. Sie möchte ganz konkret Dienstleistungen innovativ gestalten und im Arbeitsalltag anders agieren können.

## 4.3 Frage 3: Inwiefern ist die adressierte Ebene und Form der Optimierung erreicht worden?

*Adressierte Ebene der Person:* In den Interviews gaben die TN an, dass sie viel gelernt hätten und teilweise bereits während der Laufzeit außerhalb des Labors die Methoden, wie z. B. Bedarfsermittlung/design thinking, pitching oder Storytelling, für andere Bereiche ihres (Berufs-)Alltags verwendet hätten. Dies geschah sowohl im Zusammenhang mit Projektentwicklungen als auch darüber hinaus. Dabei hat sowohl die Verwendung der Materialien und die Anwendung von Wissen und Methoden als auch eine vermittelte Ebene der unternehmerischen Haltung nach eigenen Angaben Eingang in den Berufsalltag vieler gefunden. Diese Ergebnisse werden durch die Auswertung der quantitativen Erhebung unterstrichen: Alle TN haben zu Beginn und

Ende des Labors einen Selbsteinschätzungsbogen (siehe 3.2) ausgefüllt und ihre unternehmerischen Kompetenzen eingeschätzt. Durchschnittlich stiegen die Werte der TN um rund 7 von möglichen 67 Punkten (bei einer durchschnittlichen Veränderung von 10,53 % vorher/nachher) an (siehe Tab. 1). Dieser Wert passt zu den von den TN in den Interviews beschriebenen Lernergebnissen und Anwendungsgebieten des neu erworbenen Wissens.

**Tabelle 1:** Quantitative Ergebnisse der Messung unternehmerischer Kompetenz

TN	Vorher Pkt.	Vorher %	Nachher Pkt.	Nachher %	Differenz Pkt.	Differenz %	Nachher Pkt.
1	44	65,67	53	79,10	9	13,43	1
2	44	65,67	59	88,05	15	22,38	2
5	31	46,26	53	79,10	22	32,83	5
7	34	50,74	46	68,65	12	17,91	7
8	50	74,62	40,5	60,44	-9,5	-14,11	8
11	52	77,61	50	74,62	-2	-2,98	11
12	43	64,17	51	76,11	8	11,94	12
19	64	95,52	59	88,05	-5	-7,46	19
21	31	46,26	45	67,16	14	20,89	21
M	43,67 Pkt.	65,16 %	50,72 Pkt.	75,69 %	7,05 Pkt.	10,53 %	M

Betrachtet man die Werte auf TN-Ebene, wird deutlich, dass die Werte bei sechs von neun Personen gestiegen sind und sich drei Personen nach dem Labor weniger kompetent einschätzten als zu Beginn. Eine mögliche Interpretation vor dem Hintergrund der in den Interviews skizzierten Lernergebnisse liegt darin, dass im Laufe des Labors eine verstärkte Auseinandersetzung mit den eigenen unternehmerischen Kompetenzen stattgefunden hat, sodass die Eigenbewertung zum Ende des Labors kritischer ausfällt als zuvor.

Ein typisches Beispiel für die *adressierte Ebene der Organisation* stellt folgende Aussage dar, in der ein Vorgesetzter die Integration der entwickelten und ausgearbeiteten Projektidee beschreibt:

„... dass wir tatsächlich mit dem (...) Thema, das wir dort inhaltlich hin entwickelt haben, jetzt tatsächlich auch in die Erprobung gehen. (...) Das heißt, das bleibt nicht irgendwie eine kreative Idee von irgendjemand. Sondern das, was dort inhaltlich konzipiert wurde, dieses Geschäftsmodell, (...) das geht jetzt in die Erprobungsphase in einem zunächst etwas kleineren Standort und ein zweiter Standort ist schon konkret im Visier. Da würde sogar das gesamte Konzept auch in Realisierung kommen können“ (A3, t2).

Die adressierte Ausarbeitung hat demnach stattgefunden und zum Ende des Laborprozesses ist ein Geschäftsmodell entwickelt worden, das nun auch in die erprobende Umsetzung geht. Die Erwartungen und die Art und Weise, wie Vorgesetzte und TN für sich das Labor nutzen wollten, hat sich nicht verändert.

Zugespitzt zeigen die Ergebnisse, dass sich die adressierten Optimierungsebenen und Formen im zeitlichen Verlauf ähnlich darstellen. Haben TN und Vorgesetzte beispielsweise den Kompetenzerwerb auf Ebene der TN in den Fokus gestellt, konnten sie diesen auch unabhängig vom Produktergebnis entwickeln. Haben TN und Vorgesetzte im Kontrast dazu die Produktentwicklung einer spezifischen Dienstleistung als Ziel ausgemacht, sind auch sie in ihrer Zielerreichung unterstützt worden. Der Laborprozess hat diese nicht vorgegeben. Auch im Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte zeigt sich, dass die Prioritäten bei Vorgesetzten und TN nahezu gleich geblieben sind. Die Autonomie der Teams konnte somit gewahrt bleiben. Die Teams wurden (anhand der vorliegenden Ergebnisse) von den Moderator\*innen im Hinblick auf ihre individuelle Zielerreichung unterstützt. Der Laborprozess hat dabei gewissermaßen nicht irritiert.

## 5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, welche Optimierungen von TN einer Weiterbildung bzw. ihren Vorgesetzten angestrebt werden und wie sich diese zeigen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass von TN und Vorgesetzten beide Ebenen, Person und Organisation, als Optimierungsbestrebungen adressiert werden. Dabei fiel auf, dass die angestrebte Ebene und Form zeitlich nicht variierten. Damit kann festgehalten werden, dass die Autonomie der TN und ihrer Vorgesetzten hoch war.

Interessant sind die in Kap. 4 dargestellten Ergebnisse, da sich hier der semi-autonome Charakter des Innovationslabors (siehe Kap. 2) spiegelt – und zwar in mehrfacher Hinsicht: Nicht nur das Labor kann als semi-autonome Organisation bzw. semi-autonomer Lernraum betrachtet werden, der in seiner Abhängigkeit zwischen organisationaler Abgrenzung und Öffnung positioniert wird (vgl. Rosenow-Gerhard & Händel i. E.). Denn auch die TN sind semi-autonom, wenn sie sich im Labor die Lehrinhalte zu eigen machen (können). Die Lernautonomie der TN bleibt unabhängig von der Optimierungsebene (in unterschiedlicher Intensität) gewahrt. Als Mitarbeitende entwickeln sie eine spezifische Lösung für ihre Organisation. Da die TN von ihren Vorgesetzten entsendet wurden, handelt es sich hier gewissermaßen um semi-autonome Lernende mit einer verordneten Autonomie. Hier scheint die Figur des Intrapreneurs wieder auf, der als Unternehmer\*in im Unternehmen einen semi-autonomen Handlungsspielraum zugewiesen bekommt (siehe Kap. 2).

Kritisch zu betrachten bleibt damit die Abhängigkeit der TN, die mit einer konkreten Aufgabe in die Weiterbildung entsendet bzw. geschickt werden. Nicht alle TN waren auf eigenen Wunsch im Labor. In einigen Fällen erfolgte die Teilnahme auch aufgrund der Optimierungsbedarfszuschreibung des/der Vorgesetzten. Während

der/die TN aus Erwachsenenbildungsperspektive als autonom und produktiv handelndes Subjekt betrachtet werden könnte, gerät er/sie im Kontext der vorliegenden betrieblichen Weiterbildung einerseits als Träger\*in von Kreativitätspotenzial mit Entwicklungsbedarf und andererseits als Intrapreneur\*in mit konkretem Auftrag in das Blickfeld der Untersuchung. Jedoch ermöglicht das Labor als Zwischenraum der Vermittlung und Aneignung, als semi-autonomer Lernraum, den TN einen hohen Grad an Selbstorganisation. Ein (selbstorganisations-)kompetentes Lernendes (wobei es sich um Individuum und Organisation gleichermaßen handeln kann) „ist in der Lage, mit der inneren Komplexität und Intransparenz der eigenen Vollzüge so umzugehen, dass sie zu einer produktiven, d. h. anschlussfähigen Veränderung führen“ (Manhart et al. 2002, S. 348). Auf individueller Ebene schätzten sich die TN zum Ende des Labors unternehmerisch kompetenter ein als zu Beginn. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem unternehmerischen Denken und Handeln hat stattgefunden (siehe Frage 3). Aus lerntheoretischer Perspektive wäre nun interessant, inwiefern diese Lernergebnisse auf der Ebene des Individuums verbleiben oder der Weg zum organisationalen Lernen als gemeinsames Sinnverstehen beschränkt wird. Mit Crossan et al. (vgl. 1999) interessiert, wie die individuellen Wissensbestände auf Ebene der Gruppe interpretiert werden, um dann auf Ebene der Organisation integriert und institutionalisiert zu werden. U. a. aufgrund der geringen zeitlichen Distanz ist bei den Projekten im vorliegenden Material noch keine abgeschlossene Institutionalisierung messbar. Die Potenziale dafür sind jedoch erkennbar und werden von TN und Vorgesetzten artikuliert (siehe Kap. 4.3). Hier kann weitere Detailforschung anschließen und die Anschlussfähigkeit der Veränderungen bewerten. Insbesondere aus Lernperspektive wäre interessant, wie die Optimierung auf Mitarbeitenden-Ebene sich auf das Lernen im Rahmen der Gruppe und den Umgang mit Wissensbeständen in der jeweiligen Organisation auswirken könnten.

Es bleibt schließlich kritisch anzumerken, inwiefern die projektförmigen Optimierungsbestrebungen über ein „Dilettieren“ (Lerch 2020) hinausgehen, was sich u. a. daraus ergibt, dass Akteur\*innen heute kaum noch Zeit haben, mit den immer neuen Arbeitsanforderungen umzugehen (vgl. ebd., S. 49). Gleichzeitig kann potenziell die Haltung zum Dilettantismus eine gewisse „Widerständigkeit gegenüber der vollständigen ökonomischen Vereinnahmung des Subjektes“ (ebd., S. 45) darstellen und unterstützen. Um Subjekten die Möglichkeit zu geben, nicht permanent im „Strudel der Optimierung verhaftet“ zu sein (ebd., S. 37), muss das Labor als Lernraum also immer auch Reflexionsräume für das eigene Selbst beinhalten.

## Literatur

- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. DOI:10.2791/593884.

- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Felden, H. v. (Hrsg.) (2020). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gryszkiewicz, L., Lykourantzou, I. & Toivonen, T. (2016, 8. April). *Innovation Labs. Leveraging Openness for Radical Innovation?*. ssrn. <https://ssrn.com/abstract=2556692>
- Lerch, S. (2020). Dilettieren als notwendige Handlungsform in Zeiten zunehmender Optimierung. In H. v. Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 33–47). Wiesbaden: Springer VS.
- Manhart, S., Wendt, T. & Schröer, A. (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 339–353). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). *Business Modell Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken: Wiley.
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Rosenow-Gerhard, J. & Händel, R. (i. E.). Begrenzter Schonraum. Social Intrapreneurship im Spannungsfeld zwischen Innovationslabor und entsendender Organisation. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, A. (2016). Fostering Innovation in Social Services. A Diaconal Intrapreneurship Lab. *Diaconia*, 16(7), 159–173.
- Schröer, A. & Rosenow-Gerhard, J. (2019). Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0134-z>
- Schröer, A. & Schmitz, B. (2019). Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum (LaDU). In B. Becher & I. Hastedt (Hrsg.), *Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 143–170). Wiesbaden: Springer Nature.
- Then, V. & Mildnerberger, G. (2019). Soziale Innovation: Innovation Labs als Innovationskatalysatoren. *Soziologie heute*, 11(7), 14–17.

## Autorin

Joy Rosenow-Gerhard, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Trier, Fachbereich I, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abteilung Organisationspädagogik.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th of November 2020.*



# Optimierung in hessischen Volkshochschulprogrammen

## *Eine programmanalytische Exploration*

BERND KÄPPLINGER

### Zusammenfassung

In Form einer ersten programmanalytischen Exploration wird Verwendungsformen des Begriffs in ausgewählten hessischen Volkshochschulprogrammen von 1945 bis 2014 nachgespürt. Die Ergebnisse zeigen eine vielfältige Verwendungsweise mit deutlicher Zunahme der Begriffsverwendung seit ca. 2000 auf. Der Beitrag regt zu weiteren Analysen an und stellt abschließend die Frage, ob die fundamentale Corona-Krise zu einer abnehmenden Bedeutung des Optimierungsbegriffs führen könnte.

**Stichwörter:** Programmanalyse; Volkshochschulen; Hessen; Zeitgeschichte

### Abstract

In the form of an initial programme-analytical exploration, forms of use of the term in selected Hessian adult education programmes since 1945 to 2014 are traced. The results show a variety of uses with a clear increase in the use of the term since around 2000. The article encourages further analyses and concludes by asking whether the fundamental Corona crisis could lead to a decreasing significance of the term optimisation.

**Keywords:** programme analysis; adult education centres; Hessen; contemporary history

## 1 Einleitung

Programme der Erwachsenen-/Weiterbildung zeichnen professionell gefiltert den Zeitgeist nach. Die Programmforschung widmet sich seit Dekaden diesem Forschungsgegenstand mit qualitativen und quantitativen Methoden, um einen Zugang

zu diesen Realitätsausschnitten zu bekommen. Die Beschäftigung mit Programmen und den dortigen Kursankündigungen hilft empirisch nachzuzeichnen, welche vielfältigen Praktiken es in der Erwachsenen-/Weiterbildung gibt. Optimierung ist dabei eine mögliche Handlungsstrategie bei der Erstellung der Programme. Jedes Programm enthält aber auch Neues oder exkludiert frühere Kursideen, die nicht mehr fortgeführt werden. Insbesondere im Zeitvergleich wird deutlich, was sich verändert oder verschiebt, aber auch, wo es gegebenenfalls nach einigen Jahren Renaissance von Bildungsthemen gibt (vgl. z. B. Gieseke & Opelt 2003; Käßplinger 2017; Käßplinger & Falkenstern 2018). Programmbereiche wachsen oder schrumpfen. Programme der Erwachsenen-/Weiterbildung enthalten Veranstaltungsankündigungen, die auf bestehenden Praktiken (optimierend) aufbauen, aber auch neue Ideen und Wege einbringen. Die Forschung widmet sich seit Dekaden (siehe für einen Überblick Nolda 2018 oder Käßplinger et al. 2017 zur internationalen Forschung) den Programmen und Ankündigungen qualitativ und quantitativ, um diese wichtigen Facetten der Realität und Außendarstellungen zu analysieren. Die Beschäftigung mit den Ankündigungstexten hilft empirisch nachzuzeichnen, welche vielfältigen und oft kreativen Praktiken es je nach Thema gibt. Optimierung ist eine mögliche Handlungsstrategie des Personals bei der Erstellung der Programme. Dazu sollte auch gehören, Optimierungskritik zu ermöglichen, da Optimierung stellenweise vielleicht nur ein Synonym für Routinen und Statik ist. Letzteres ist wichtig, allerdings kann es leicht zu Stagnation und dem Ausbleiben von Innovationen führen. Insofern ist der Optimierungsbegriff schillernd und ambivalent in seiner Relevanz für Praxis und Theorie.

## 2 Exploration: Vorgehen und Ergebnisse

Sucht man in einem ersten programmanalytischen Zugang (vgl. Käßplinger 2008; Nolda 2018) wortwörtlich nach dem Begriff „Optimierung“ in hessischen Volkshochschulheften seit 1945, findet man im digitalen Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit 1973 insgesamt 64 Fundstellen bei den vier ausgewählten Volkshochschulen in Hessen, die in diesem Sample vertreten sind.

Die früheste Fundstelle von 1973 bezieht sich auf ein hybrides Format – die es nicht erst heute in der mediengestützten Erwachsenenbildungsarbeit gibt – eines fernsehbegleitenden Volkshochschulkurses zu mathematischen Problemen (siehe Abb. 1).

Zwischen 1945 und 1973 taucht der Begriff in keinem der vier untersuchten hessischen Volkshochschulprogramme auf. Außerhalb von Hessen findet sich 1961 der Begriff das erste Mal in Volkshochschulen. Häufigere Verwendungen zeichnen sich dagegen vor allem nach 2000 ab. Dies wird deutlich, wenn man sich die relative Worthäufigkeit<sup>1</sup> von „Optimierung“ bundesweit anschaut (siehe Abb. 2).

---

<sup>1</sup> Dies meint, wie oft das Wort „Optimierung“ im gesamten Textkorpus des Programmarchivs zu finden ist. Es ist vorteilhaft, im Zeitverlauf vorzugsweise die relative Worthäufigkeit zu verwenden, da heutige Programme oft deutlich umfangreicher als früher sind. Zum methodischen Vorgehen von Programmanalysen siehe überblickshaft Käßplinger (vgl. 2008) und Nolda (vgl. 2018).

**Unterrichtskurse und Arbeitsgemeinschaften im Kreisgebiet**

**fernsehbegleitseminare**

zu Sendungen des Hessischen Fernsehens (3. Programm)

**Ziffern - Zufall - Optimierung (13 Abd.)**  
 Begleitmaterial erscheint unter gleichem Titel im Diesterweg-Verlag und ist im Buchhandel erhältlich.

**Inhalt:**  
 Mit dieser Sendereihe werden mathematische Denkweisen und ihre umweltbezogenen Anwendungen dargestellt. Ziel ist es einer breiten Öffentlichkeit - insbesondere den Eltern schulpflichtiger Kinder - Mathematik und ihre Methoden verständlich zu machen. Ausgehend von der Beziehung zwischen Sprache und Mathematik werden die Vorteile der Abstraktion, des mathematischen Formalismus gezeigt. Die Aussagen und Ergebnisse der Mengenlehre helfen, diese Abstraktion verständlich zu machen. Deshalb beschäftigt sich ein Teil dieser Sendereihe mit der Erweiterung der mengentheoretischen Begriffe. Weitere 6 Folgen versuchen, einen Abriss über Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung zu geben. Optimierungsprobleme dienen in den letzten Folgen dazu, die gelernte mathematische Denkweise anzuwenden.

Abbildung 1: Volkshochschulprogramm von 1973

**RELATIVE HÄUFIGKEIT**

Anteil der Seiten, die den Suchbegriff enthalten, an der Gesamtmenge: 0,41 %

Trefferseiten prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr:

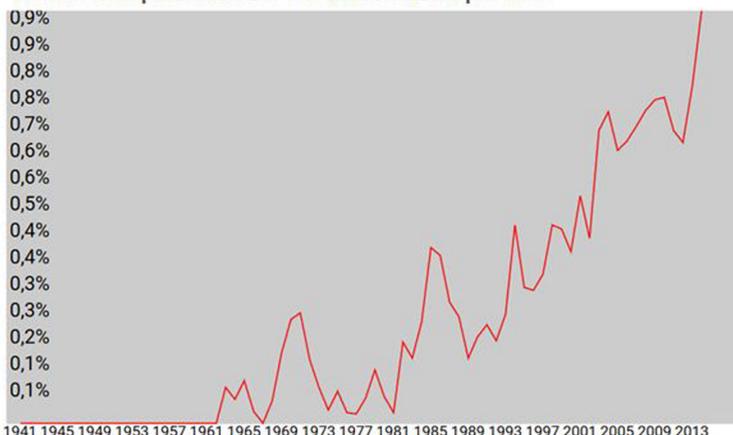


Abbildung 2: Relative Häufigkeit<sup>2</sup>

2 Quelle: Digitales Programmarchiv des DIE: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>

Zumeist wird in den Fundstellen der Begriff „Optimierung“ in Programmen in technisch-digitalen Kontexten verwendet. Es geht in solchen Kursen um die Optimierung von Webseiten, die Optimierung von Energiesparoptionen, der Bildoptimierung im Fotokurs oder die Optimierung der Festplatte.

Manchmal wird der Begriff im Vorwort des Programms zur institutionellen Selbstbeschreibung bei Zertifizierungsprozessen verwendet wie hier bei einer Volkshochschule im Jahr 2006: „Qualitätssicherung heißt permanente Arbeit an der *Optimierung* aller Bereiche der Einrichtung im Dienste von Teilnehmerinnen und Teilnehmern.“

Darüber hinaus findet „Optimierung“ breite Verwendung in ganz unterschiedlichen Programmbereichen und bei unterschiedlichen Themen von Sport, Kunst, Arbeit-Beruf oder Geschichte, wie die nachfolgend ausgewählten Zitate exemplarisch veranschaulichen (Hervorhebungen d. Verf.):

#### **Nordic-Walking – Aufbaukurs**

Dieser Kurs richtet sich an Personen, die bereits einen Nordic-Walking-Kurs absolviert haben. Ziel ist es, eine *Optimierung* und erhöhte Fettverbrennung durch den Einsatz eines Herzfrequenzmessgerätes zu erlangen.

Hessische Volkshochschule 2007

#### **Superlearning – Suggestopädie ...?!**

Es ist eigentlich egal, ob Sie unsere Lehrmethode Superlearning oder Suggestopädie nennen, es ist in jedem Fall das gleiche, nämlich:

- effektiveres und angenehmeres Lernen
- weniger Stress und mehr Erfolg
- die richtige Mischung aus Entspannung und Aktivität
- die Freiheit, dem eigenen Lernstil zu folgen
- *Optimierung* der Gedächtnisleistung
- hochkonzentriertes Lernen in wacher Entspanntheit
- angenehme Umgebung und positives Lernklima
- Sicherheit in der Anwendung des Erlernten
- hilfreich beim Abbau von Sprechhemmungen.

Dabei helfen Ihnen unsere fachlich kompetenten SuggestopädInnen, die sich ständig weiterqualifizieren, überall neue Ideen sammeln und diese in unserem monatlichen Arbeitskreis für Suggestopädie weitergeben und weiterentwickeln.

An der vhs ANONYMISIERT sind ca. 50 voll ausgebildete, qualifizierte SuggestopädInnen tätig, weit mehr als an jedem anderen Institut. Weitere Lehrkräfte haben sich für die nächste Ausbildungsstaffel angemeldet, so dass die Zahl der suggestopädisch ausgebildeten Lehrkräfte ständig größer wird.

Hessische Volkshochschule 2008

### Grundlagen der Zeichnung

Grund- und Aufbaukurs in den Bereichen Perspektive und Proportion. Von einfachen Körpern bis hin zur Figur und dem Porträt versuchen wir zeichnerische Zugänge zu erarbeiten.

Eine ideale Starthilfe für Anfänger/-innen, für Fortgeschrittene eine *Optimierung* ihres Könnens. Bitte mitbringen: Zeichenblock DIN A2 oder größer, Bleistift und Knetgummi

Hessische Volkshochschule 2009

### Die Geschichte der Straßenbahnen in den USA und ihrer Rationalisierungsbemühungen – „Pay as you enter“

Die Geschichte der Straßenbahnen in den USA war immer auch eine Geschichte der Rationalisierungsmaßnahmen. Von Anfang an waren die „Trolleys“ und „Streetcars“ dem rauen Wind des Marktes ausgesetzt, der sie zur wirtschaftlichen *Optimierung* ihres Betriebs zwang. So wurden in den USA richtungsweisende Entwicklungen vorweggenommen, etwa Großraumwagen mit Fahrgastfluss, die in Amerika bereits in den 1920er Jahren vielerorts das Straßenbild prägten, während sich in Deutschland noch bis in die 50er Jahre Schaffner durch die oft zweiachsigen Fahrzeuge bewegten. Steigen Sie ein und lauschen Sie einem Vortrag über die erstaunlichen Fortschritte, zu denen die US-Straßenbahnen schon früh getrieben wurden. Heute sind es die USA, die Straßenbahntechnologie aus Europa und Japan importieren.

Hessische Volkshochschule 2010

### Führung Intensiv

Führen ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Lernen Sie, wie die Übernahme einer Führungsaufgabe gelingt und wie Sie Ihre Führungskompetenz steigern können. Nutzen Sie die Gelegenheit, Ihr Führungsverhalten zu verbessern, und optimieren Sie Ihren persönlichen Führungsstil.

Dieses Training richtet sich an Menschen, die vor der Entscheidung stehen, kurz oder mittelfristig eine Führungsaufgabe zu übernehmen und erfahrene Führungskräfte, die ihre Führungsqualitäten einer intensiven Reflexion unterziehen möchten:

- Führungsrolle und Führungsverständnis
- Selbststeuerung von Teams
- Kernelemente personaler, situativer und systemischer Führung
- Prinzipien der Führung mit Macht, Verständnis und Vertrauen
- Führen in Krisen und Veränderungssituationen
- Klassiker des Scheiterns bei der Übernahme von Führung
- Konfliktmanagement und die gewinnende Konfliktlösung

- Gesprächstypen zielorientierter Führung
- Optimierung Ihres persönlichen Führungsmodells
- Werte und Ethik, aktuelle Trends Methoden: Gruppendynamik, Video-Feedback Einzel- und Gruppenaufgaben, Fallanalyse und intensives Feedback.

Herr XY ist Sozialpädagoge und Managementtrainer. Den gültigen Ablaufplan erhalten Sie bei Bedarf im Fachbereich Beruf oder in der Geschäftsstelle.

Hessische Volkshochschule 2014

### 3 Fazit und Ausblick

Optimierung wirkt wie eine Art populärer (Omnibus-)Begriff, der anschlussfähig an sehr differente Lebens- und Lernbereichen ist. Im Zeitvergleich erfreut er sich deutlich zunehmender Beliebtheit und wird stärker verbreitet in vielen Programmbereichen. Elaboriertere Programmanalysen, die u. a. über die Suche mit nur einem Suchbegriff hinausgehen, könnten tiefergehende Aufschlüsse zu der Begriffsverwendung und -konjunktur bieten, wozu der Autor animieren möchte.

Es könnte die Hypothese geprüft werden, ob der Begriff eine Art Spill-over-Erscheinung ist, da er – wie erwähnt – zumeist eher in digital-technischen Bereichen Verwendung findet, aber von dort in andere Programmbereiche zunehmend zu diffundieren scheint. Volkshochschulprogramme könnten „seismographisch“ (Gieseke 2000) und exemplarisch die allgemeine Digitalisierung der Welt aufzeigen, wo technisch-digitale Logiken und Sprachformeln sich unmerklich ausbreiten. Das DIE-Programmarchiv bezieht sich allein auf Volkshochschulprogramme. Er wäre interessant, in einem Programmarchiv wie an der Humboldt-Universität zu Berlin für die ganze Weiterbildungslandschaft in Berlin-Brandenburg zu analysieren, wie der Begriff „Optimierung“ in anderen Weiterbildungseinrichtungen ähnlich oder anders als an Volkshochschulen Verwendung findet. So haben speziell in Hessen beispielsweise Seitter (vgl. 2013) für die konfessionelle Erwachsenenbildung oder Dröll (vgl. 1999) für den Frankfurter Weiterbildungsmarkt Studien vorgelegt. Außerdem könnte spannend sein zu verfolgen, ob die Corona-Krise diesen Trend der letzten Dekaden hin zur Optimierung abbrechen lässt, da es nun grundsätzlichere Probleme gibt, die über eine reine Optimierungsstrategie hinausgehen. Der Druck hin zur Veränderung könnte einerseits stärker werden. Andererseits könnte gerade nach der Krise die Tendenz bestehen, den Weg zurück zur alten Normalität und damit auch der Optimierung wieder zu finden.

## Literatur

- Dröll, H. (1999). *Weiterbildung als Ware – Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – Das Beispiel Frankfurt/Main*. Schwalbach: Wochenschau.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmfor- schung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter.
- Käßplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische For- schung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 37. <https://www.qualitative-re search.net/index.php/fqs/article/view/333/727>
- Käßplinger, B., Robak, S., Fleige, M., Hippel, A. v. & Gieseke, W. (Hrsg.) (2017). *Cultures of Program Planning in Adult Education*. Frankfurt a. M./Bern/Wien: Peter Lang.
- Käßplinger, B. (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionel- len Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In O. Dör- ner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie – Generation – Lebenslauf. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99–116). Leverkusen: Barbara Bu- drich.
- Käßplinger, B. & Falkenstern, A. (2018). Wann und wie kam der „Stress“ in die deutschen Volkshochschulprogramme? Eine Programmanalyse von 1947 bis 1987. Spurensuche. *Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 27(1–4), 155–167.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tip- pelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6., überarb. Aufl., S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2013). *Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen. Eine Programm- analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

## Autor

Bernd Käßplinger, Prof. Dr., Professur für Weiterbildung Justus-Liebig-Universität Gießen.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meet- ing on the 12th of November 2020.*



# Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements

## Effekte des Qualitätsmanagements auf pädagogisches Handeln

TORSTEN DENKER

Qualität ist in aller Munde und hat Konjunktur. Ob es um die Güte von Rotwein, die Eigenschaften eines Kühlschranks oder eine Dienstleistung geht – Qualität gilt, so lehren es die Wirtschaftswissenschaften, neben dem Preis als wesentliche Grundlage einer Konsumententscheidung. Sie wird mit dem Bezug auf Qualitätsindikatoren bestimmbar. Aber: Wer definiert, was eine gute Qualität ist, und wie verändert sie sich?<sup>1</sup>

Mit Blick auf die Debatten um Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung sind die Indikatoren für eine gute Qualität scheinbar klar besetzt. „Im Vordergrund steht [...] der Gedanke, die Qualität der Produkte und Leistungen kontinuierlich zu verbessern und an den Erwartungen der Kunden auszurichten [...] Die Logik dahinter: Wer seine Prozesse kontinuierlich optimiert, verbessert auch seine Produkte oder Dienstleistungen“ (Stiftung Warentest 2015). Aus dem Weiterbildungsmonitor 2017 geht hervor, dass 80 % der Anbieter\*innen – über die gesamte Anbieterlandschaft hinweg – mit einem Qualitätsmanagementsystem arbeiten, am weitesten verbreitet sind die Systeme DIN ISO 9000 ff., EFQM und LQW (vgl. Ambos et al. 2018, S. 12 ff.).

Bei DIN ISO 9000 ff. handelt es sich um ein aus der Industrie stammendes Qualitätsmanagementsystem. Obwohl branchenspezifische Fragen z. B. des Supports von Bildungs- und Lerndienstleistungen keine Rolle spielen (vgl. Veltjens & Brandt 2011, S. 4), lassen sich 30 % der Weiterbildungsanbieter nach diesem Modell zertifizieren, weitere 5 % arbeiten ohne externe Zertifizierung mit dem Qualitätsmanagementsystem (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

---

<sup>1</sup> Im Zuge der Veränderung gesellschaftlicher Wertevorstellungen verschieben sich auch Qualitätsindikatoren. Im Bereich der Nahrungsmittel werden z. B. Fragen der Ökologie, des fairen und nachhaltigen Wirtschaftens oder der Regionalität zu neuen Qualitätsfaktoren.

Das explizit für Weiterbildungsanbieter entwickelte Qualitätsmanagementsystem „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) stellt den Lernprozess in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit (vgl. Zech 2017). 6 % der Anbietenden haben einen LQW-Zertifizierungsprozess erfolgreich durchlaufen, 3 % nutzen LQW im Rahmen einer Selbstevaluation (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

Das Modell der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) ist ein branchenunabhängiges Qualitätsmanagementsystem. Ziel institutionellen Handelns ist es, durch organisationales Lernen „Exzellenz“ zu kultivieren (vgl. European Foundation for Quality Management o. J.). 4 % der Einrichtungen lassen sich nach EFQM zertifizieren, 5 % nutzen das Qualitätsmanagementsystem ohne externe Zertifizierung (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

Aber wie wirken sich Qualitätsmanagementsysteme auf das pädagogische Handeln in Bildungseinrichtungen aus?

Bei LQW stellt die „Definition gelungenen Lernens“ Zentrum und Fluchtpunkt sämtlicher Qualitätsbemühungen dar. In den Qualitätsindikatoren wird in Teilen explizit Bezug auf die *mikrodidaktische Ebene des Lehr-Lernprozesses* genommen. Die Qualitätsindikatoren von DIN ISO 9000 ff. und EFQM greifen diese Ebene dagegen nicht explizit auf. Der direkte Einfluss aller drei genannten Qualitätsmanagementsysteme auf den Lehr-Lernprozess scheint alles in allem begrenzt zu sein (vgl. Aust & Schmidt-Hertha 2012, S. 52 f.). Der Kern erwachsenenpädagogischen Handelns, die Qualität des Lehr-Lernprozesses, wirkt mit Blick auf die Qualitätsdebatte der Erwachsenen- und Weiterbildung in weiten Teilen deutlich unterbelichtet.

Stattdessen fokussieren die Qualitätsmanagementsysteme mit ihren Indikatoren insbesondere die *makrodidaktische Ebene der Organisation*. „War der Qualitätsbegriff historisch gesehen immer auf einen inhaltlich bestimmten, anspruchsvollen Begriff von Weiterbildung bezogen, also auf eine dem Feld inhärente Norm, so wird Qualität nun auf ein ihm äußeres bezogen: Befriedigung feldexterner Bedürfnisse“ (Forneck & Wrana 2005, S. 178). Administrativ-ökonomische Praktiken wurden in das Feld der Weiterbildung eingeführt. Funktional ist, was auf einem Weiterbildungsmarkt Ertrag verspricht (vgl. ebd., S. 179). Hier stellt sich die grundlegende Frage, wie mit Angebotssegmenten umzugehen ist, die beispielsweise einen geringeren Deckungsbeitrag aufweisen als die politische Bildung. Die Gefahr verdeutlichte Meisel schon 1998: „Ein falsch verstandenes Verständnis von Wirtschaftlichkeit (eher im Sinne von Geld einnehmen oder Geld sparen) führt zu einer Entpädagogisierung des beruflichen Handelns“ (Meisel 1999, S. 9).

Beim Blick auf die Indikatoren von Qualitätsmanagementsystemen wird deutlich, dass die Frage nach Qualität in der Weiterbildung komplexer Natur ist und es die *eine* Antwort nicht geben kann. Lernende mögen andere Qualitätsindikatoren finden als Lehrkräfte, Vertreter\*innen der Bildungseinrichtungen, bildungspolitische Akteur\*innen oder Zertifizierer\*innen von Qualitätsmanagementsystemen. Es ist hilfreich, sich dieses Umstands in der eigenen Qualitätsarbeit bewusst zu sein. Wir als Weiterbildner\*innen sollten daher sehr sensibel bei der Nutzung des Qualitätsbegriffs sein. In allererster Linie sind wir der „Bildungsqualität“ auf den verschiedenen

didaktischen Ebenen verpflichtet. Fragen des Bildungsmanagements sind natürlich wichtig und fundieren unser organisationales Handeln, aber sie nehmen eine Support-Funktion ein.

Um die Qualität der pädagogischen Arbeit aufrechtzuerhalten, gilt es, die gerade in den Zeiten der Corona-Krise deutlich zutage tretende prekäre Situation von Honorarkräften und Bildungsanbieter\*innen offensiv zum Gegenstand der eigenen Lobbyarbeit zu machen und hochwertige hybride didaktische Settings (weiter) zu entwickeln.

## Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: BIBB.
- Aust, K. & Schmidt-Hertha, B. (2012). Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(2), 43–55.
- European Foundation for Quality Management. (O. J.). *Einführung in das EFQM Modell*. <http://www.efqm.de/>
- Forneck, H.-J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Meisel, K. (1999). *Was hat die „ökonomische Wende“ bei den Volkshochschulen bewirkt?* [Vortragsmanuskript, gehalten auf der Jahrestagung des Arbeitskreises großstädtischer Volkshochschulen Dezember 1998]. Abgerufen von [https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/meisel99\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/meisel99_01.pdf).
- Stiftung Warentest. (2015, 12. Oktober). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Stehen Siegel für Qualität?* <https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-in-der-Weiterbildung-Stehen-Siegel-fuer-Qualitaet-4911239-0/>
- Veltjens, B. & Brandt, P. (2011). *Weiterbildungsqualität international: Die neue Norm ISO 29990*. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf>
- Zech, R. (2017). *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (6., korr. Aufl.). Hannover: Expressum-Verlag.

## Autor

Torsten Denker, Dipl.-Pädagoge, Leiter vhs Landkreis Gießen.

## „Wir tun doch schon unser Bestes ...“ – Aspekte der Optimierung durch Qualitätsentwicklung

BEATE PLÄNKERS

Zertifizierungen sind Standard geworden. Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung weisen durch Zertifikate, Gütesiegel und Testate oft mehrerer Qualitätsmanagementmodelle die gute Qualität ihrer Organisation und ihrer Angebote nach außen erkennbar nach (vgl. u. a. Käpplinger & Reuter 2017). Hinter diesen Kennzeichnungen verbergen sich Prozesse meist intensiver und i. d. R. als aufwendig erlebter Bearbeitung der dafür notwendigen Anforderungen, die von den Organisationen erfüllt werden müssen. Dies kann zum einen eher *instrumentell* gesehen werden und dem *Erwerb eines Labels* dienen, das den Bezug von Fördermitteln ermöglicht und Marketingeffekte verspricht. Zum anderen bedeutet die Beschäftigung mit formulierten (oder selbst zu formulierenden) Qualitätsstandards aber auch eine *inhaltliche Auseinandersetzung* mit der Güte und Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Angebots und den Strukturen und Abläufen der eigenen Organisation. So kann zunächst *im doppelten Sinn von Möglichkeiten einer „Optimierung“* ausgegangen werden, nämlich einmal durch eine verbesserte Positionierung am Markt der Weiterbildungslandschaft und zum anderen durch kontinuierliche „Verbesserungen“ und Weiterentwicklung der Dienstleistungen im Sinn der eigenen Ziele und Qualitätsansprüche, des institutionellen Auftrags und der Zukunftsorientierung. Dies zumindest versprechen diejenigen Qualitätsmodelle, die Strategien für eine kontinuierliche und prozesshafte *Qualitätsentwicklung* anbieten, andere erfassen als *Qualitätssicherung* die Ergebnisse des zu einem bestimmten Zeitpunkt Erreichten, indem definierte Standards und Qualitätskriterien als erfüllt bestätigt werden. Die folgenden Überlegungen nehmen Bezug auf Optimierungsmöglichkeiten durch LQW, da dieses Modell „aus der Branche für die Branche“ (Ehse 2016, S. 153) entwickelt wurde und beansprucht, ein System nicht nur für Qualitätsmanagement, sondern für „umfassende Organisationsentwicklung“ zu sein (<https://www.conflex-qualitaet.de>).

### **Optimierung ist für Volkshochschulen eine Daueraufgabe. QM-Systeme können dabei unterstützen**

Volkshochschulen sehen sich gegenüber der Pflichtaufgabe „Bildung für alle“ grundsätzlich einer großen *Gestaltungsanforderung* gegenüber. Markenzeichen ist die Vielfalt des Programms, das sich dennoch nicht als beliebig zusammengestellt, sondern als konkret bedarfsorientiert und bedürfnisangemessen, als gezielt und vorausschauend geplant beweisen muss. Kurzfristig reagieren müssen (nicht nur) Volkshochschulen auch auf krisenhafte Entwicklungen mit der Verlagerung von Prioritäten und Beanspruchung aller Ressourcen, wie es u. a. die Fluchtmigration vor fünf Jahren und aktuell die Corona-Krise ausgelöst haben. Vor allem unter für viele Einrichtungen sich verschlechternden Bedingungen und knappen Ressourcen wird „Optimierung“ zu einer existenziellen Daueraufgabe, mit der sich die Organisationen jeweils bestmög-

lich und immer wieder neu „aufstellen“ und legitimieren müssen. Angesichts des Generationenwechsels muss Wissenstransfer sichergestellt werden. Optimierung in diesem Sinn kann also nicht als „Add-on“ verstanden werden, als optionales Doch-noch-ein-Stück-besser-Werden, sondern als grundsätzliches Erfordernis. Gleichzeitig kann Qualitätsentwicklung Kreativität und Ideen freisetzen, um Profil und Alleinstellungsmerkmale zu bilden oder als „Schatz“ zu pflegen. Modelle der Qualitätsentwicklung, die strategische Zielformulierungen, die Überprüfung der Effizienz von Abläufen, die Ausrichtung an einem identitätsstiftenden pädagogischen und konzeptionell gefassten Selbstverständnis und die Reflexion und Bewertung des Erreichten thematisieren, sollten diese Aufgaben unterstützen können. Die Unterstützung kann geleistet werden, indem ein QM-System eine regelhafte Struktur, inhaltliche „Leitplanken“ und methodische Hinweise bereitstellt, die zur Bearbeitung der o. a. Aufgaben und Themen wie ein „Programm“ auffordern.

### **Qualitätsmanagement als Unterstützung oder Zumutung? Wie wird die Möglichkeit genutzt?**

Nach den Erfahrungen der Autorin wird diese Einschätzung nicht von allen Organisationen geteilt. Tendenziell können *zwei Arten des Umgangs mit dem QM-System LQW beobachtet werden*. Während eine Vielzahl von Einrichtungen angibt, durch die Umsetzung einer Qualitätsentwicklung nach LQW u. a. Identifikation und Selbstverständnis gestärkt, Entwicklungsziele und Strategien lebendig gehalten, das An-einem-Strang-Ziehen unterschiedlicher Professionen erreicht und Managementbereiche effizienter gestaltet zu haben, betonen Erfahrungen und Wahrnehmungen anderer Einrichtungen eine andere Seite. Bürokratielastigkeit, die Pflicht fortlaufender Dokumentation, die Entschlüsselung einer dem Modell immanenten, der täglichen Praxis aber fernstehenden Sprache werden als zusätzliche und anstrengende Arbeit erlebt. Das Qualitätsmanagement wird dann als paralleles Gleis zu dem der täglichen Arbeit gesehen, das einer Eigenlogik folgt und zusätzlich bedient werden muss. Auch die Anforderungen einer die Praxis begleitenden *Reflexion* und Bewertung des Erreichten, pädagogischer Begründung und Zielorientierung werden dann nicht als unterstützender Anlass, sondern als *fremdes und anstrengendes Element* im Fluss der Routinen und der Alltagsbewältigung gesehen. Zeit muss abgezweigt werden, um weit auszuholen, sich mit der Bedeutung von Grundsatzfragen zu beschäftigen und gegebenenfalls Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen. Unter diesen Voraussetzungen sehen sich Organisationen durch das Qualitätsmanagement eher fremdbestimmt, Nutzen wird dann allenfalls in der punktuellen Optimierung einzelner Abläufe und Verfahren gesehen oder zumindest darin, dass man – durchaus auch in kleineren Organisationen – durch gegenseitige Information jetzt auch „mehr voneinander weiß“.

### **Wie kann es zu diesen fast schon konträren Bewertungen und Einschätzungen kommen?**

Vielleicht hilft bei Einschätzungen zu dieser Frage ein Rückblick auf die Gründungssituation des QMs für Volkshochschulen. Ausgehend von Impulsen, schon vorhan-

dene Qualität sichtbar zu machen, die Effizienz der Ressourcenverwendung nachzuweisen sowie Erwartungen an einen Verbraucherschutz aufzugreifen, haben sich Volkshochschulen initiativ zu Qualitätsverbänden zusammengeschlossen, die Konzepte der Selbstevaluation entwickelt und vorangetrieben haben (vgl. Heinen-Tenrich 1999; Ehses 2016). Damit verbunden war das Ziel, Kompetenzen der Selbststeuerung zu erhöhen und sich zukunftsfähig zu positionieren. Vor allem sollte mit Verfahren der Qualitätsentwicklung nicht nur der Diversität der Einrichtungen, sondern vor allem auch der Besonderheit eines Verständnisses von (erwachsenen-)pädagogischer Qualität Rechnung getragen werden. Eigene Maßstäbe reflexiv zu erarbeiten, die eigene Praxis selbstkritisch zu beobachten, war dafür der Weg und setzte eine starke Motivation. LQW hat diese von Volkshochschulen selbst geschaffenen Linien aufgegriffen und in Standards gefasst. Kann nun konstatiert werden, dass, was zu Beginn von Volkshochschulen als selbstbestimmter Gestaltungsraum begriffen wurde, inzwischen als von außen herangetragene Forderung gesehen wird und damit einen eher ablehnenden Impuls hervorruft?

Oder: Was machen diejenigen, die heute LQW überzeugt zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung nutzen, anders?

- Vom Ergebnis her betrachtet, ist es dann oft gelungen, den Wechsel zwischen einem jeweils unterschiedlichen „Modus“ der alltäglichen und eher reaktiven Bewältigung operativen Geschäfts einerseits und dem Einnehmen einer reflektierenden „Hubschrauberperspektive“ andererseits als kontinuierliche Arbeitsform zu etablieren und als produktives Spannungsfeld zu erfahren.
- Oft ist es dann auch gelungen, herausfordernde Einzelthemen der Praxis in das System der Qualitätsentwicklung von vornherein zu integrieren (welche Qualitätsbereiche sind davon tangiert, was sagen sie dazu), damit das Qualitätsmanagement nicht isoliert bleiben muss („heute steht wieder mal LQW auf der Tagesordnung“) und als Unterstützung zur Problemlösung genutzt werden kann.
- Oft kann das „Wozu“ der Arbeit in allen Bereichen immer mit thematisiert und präsent gehalten werden, damit sind inhaltliche Vorstellungen gelingender Bildungsprozesse und die erwachsenenpädagogischen Ansprüche gemeint, für die die eigene Organisation steht. Dabei ist die Herausforderung angenommen und nicht aufgegeben worden, sich auch die „pädagogische Leerstelle“ (Ehses 2016, S.156) anzuschauen, die durch die organisationale Abkopplung der Kursleitenden als eigentlichen Gestalter\*innen des Bildungsgeschehens gegeben ist. Es sind dann Formen des Austauschs gefunden worden, mit denen viel entdeckt und durchaus gesteuert werden kann, sodass die „Leerstelle“ nicht zum „blinden Fleck“ werden muss.
- Und oft ist es auch gelungen, im Rahmen der Qualitätsentwicklung entdecktes Wissen innerhalb der eigenen Organisation und erarbeitete Inhalte zu sichern, als Fundgrube zu sehen, zu kommunizieren und u. a. für die Außendarstellung zu nutzen.

Unbestritten fordert systematische Qualitätsentwicklung von den Einrichtungen den Einsatz von Ressourcen – zeitlich, personell und konzeptionell im Sinne von Reflexionszumutungen. Dennoch bieten solche Modelle, im Sinne ihrer Möglichkeiten angewendet, über den instrumentellen Nutzen hinaus erwachsenenpädagogischen Einrichtungen die Chance, Inhalte und Profile zu entwickeln sowie Potenziale der Optimierung zu entfalten und zu sichern.

## Literatur

Ehse, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(2), 150–160.

Käpplinger, B. & Reuter, M. (2017). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung*. WISO Diskurs 15. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Heinen-Tenrich, J. (1999). Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: F. v. Kuechler & K. Meisel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. 1. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben (S. 114–126). Frankfurt a. M.: DIE. Abgerufen von [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99_01.pdf)

## Autorin

Beate Plänklers, Dipl. Päd., Beraterin und Gutachterin für Qualitätsmanagement (LKQT, Bildungsberatung).

## Optimierung der Erwachsenenbildung: von Qualitätsentwicklungspfaden und Irrwegen

KLAUS MEISEL

Die Implementation von Qualitätsmanagement(QM)-instrumenten in die Erwachsenenbildung war Mitte der 1990er Jahren alles andere als unumstritten. Neben hohen Erwartungen prägten auch schlimmste Befürchtungen den Diskurs – zumindest im Sektor der öffentlich mitverantworteten Erwachsenenbildung. Ob und inwiefern die in den Einrichtungen der Weiterbildung seit vielen Jahren genutzten QM-Systeme zur Optimierung der Weiterbildung beigetragen haben, welche kritische Entwicklungen oder gar dysfunktionale Effekte anzusprechen sind, lässt sich möglicherweise strukturiert beantworten, wenn man sich die damalige Diskussion kurz in Erinnerung ruft. Dies erfolgt auf der Grundlage einer persönlichen Perspektivenverschränkung, in der eigene wissenschaftlich-fundierte Entwicklungsarbeiten, Beratungsaktivitäten, über-

regionale und trägerübergreifende Entwicklungsbegleitung, verbandliches Engagement und praktische Erfahrungen mit der erfolgreichen, professionsadäquaten Implementation eines Qualitätsentwicklungsmanagements vor Ort miteinander verknüpft sind.

Die Positionen waren einerseits stark polarisiert, andererseits auch differenzierend. Eher die Pole nachgezeichnet, ergibt folgendes Bild: Einerseits wurde vor der unreflektierten Übernahme vom Managementdenken aus der Wirtschaft gewarnt, die einer weiteren Ökonomisierung der Erwachsenenbildung den Weg bereite. Andererseits wurden auf effizientere Organisationsprozesse, potenzielle Wettbewerbsvorteile auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt, erhebliche Verbesserungspotenziale der pädagogischen Qualität und eine wesentlich verbesserte bildungspolitische Anerkennung verwiesen. Die differenzierenden Stimmen, dass es bereits durchaus wirkungsvolle erwachsenenpädagogisch begründete Qualitätsentwicklungsstrategien gäbe – wie z. B. Evaluationsinstrumente, Hospitationsverfahren, etc. –, gingen im Streit um die Einführung von formalisierten ISO-9000-Managementinstrumenten häufig unter. Im Weiteren soll gar nicht auf die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ansätze eingegangen werden, zumal sie sich in den letzten 15 Jahren eher angenähert als voneinander entfernt haben. Bei den einen braucht es weniger Übersetzungsleistungen für die Erwachsenenbildungsprofis (z. B. LQW), andere sind ausgeprägter auf Prozessoptimierung (z. B. ISO) ausgerichtet oder stärker auf Veränderungsmanagement angelegt (z. B. die revidierte Fassung von EFQM). Im Übrigen hängt die Bewertung bei den externen Zertifizierungen meiner Erfahrung nach immer noch stark von den eingesetzten Prüfer\*innen ab. Der subjektive Faktor lässt sich hier offensichtlich nicht ausschließen.

Eine unreflektierte Übernahme von rein auf Ökonomisierung ausgerichtetem Management kann ich in der Breite der öffentlichen Erwachsenenbildung nicht sehen. Dort, wo es passiert ist, wäre es auch ohne QM-Modelle passiert, weil es die Verantwortlichen bei den Träger\*innen mit ihrer praktizierten Personalpolitik offensiv betrieben haben. Im Regelfall wurde das QM nach reiflichen Überlegungen, häufig im Gegensatz zum Optimierungsdenken, als Resultat langwieriger Diskussionsprozesse eingeführt. Dies darf nicht als kritische Anmerkung missverstanden werden, da in diesen Diskussionsprozessen meist die erwachsenenpädagogisch begründeten Qualitätsentwicklungsstrategien im Bewusstsein des Personals gesichert und gefestigt wurden. Wurden beispielsweise in der Vergangenheit Veranstaltungshospitationen nur fallweise, nicht selten nur im Konfliktfall durchgeführt, wurden sie vielerorts wieder systematisch und regelhaft als Möglichkeit zur Professionalitätsentwicklung genutzt.

Galt es in einer (beinahe) ganzen Generation von Erwachsenenbildner\*innen schon fast als anti-emanzipatorisch, sich mit Fragen der Organisation und Verwaltung zu beschäftigen, unterstützte die Implementation des QM in der Tat Optimierungsprozesse in der Organisation. Für das Funktionieren der Gesamtorganisation wesentliche Schlüsselprozesse wurden identifiziert, Standards definiert, standardisierte Verfahren – auch digital gestützt – eingeführt, Kunden- und Mitarbeiterbefragungen

regelmäßig realisiert sowie deren Ergebnisse verglichen und im Hinblick auf Verbesserungspotenziale ausgewertet, Kooperationen vertraglich gesichert. Die sowieso personalkapazitiv unzureichend ausgestatteten Einrichtungen wurden damit entlastet und das vorhandene Personal konnte zielgerichteter eingesetzt werden. Hier sehe ich im Übrigen auch in der Rückschau einen unbestreitbaren Erfolg der Qualitätsentwicklungsbestrebungen – zumindest dann, wenn QM in der Einrichtung gelebt wird und nicht bloß auf das Erlangen eines vorzeigbaren Zertifikats reduziert wurde. Wenn Mitarbeitende z. B. einer Volkshochschule nach erfolgtem Abschluss der Zertifizierung davon berichten, dass sie froh sind, dass „das wieder rum ist und man sich nun wieder mit dem Eigentlichen beschäftigen könne“, ist m. E. entschieden etwas falsch gelaufen. Es gibt heute noch Einrichtungen, die 08/15-Handbücher verfassen oder adaptieren. Und es gibt Zertifizierungsgesellschaften, die sich daran erfreuen können, wenn ihre gewünschte Terminologie in Handbüchern und Selbstbeschreibungen auftaucht, und sich davon blenden lassen. Im Übrigen ist nicht die öffentliche Erwachsenenbildung „durchökonomisiert“, sondern das Zertifizierungsgeschäft. Es gab Zeiten, da stieß die Formulierung: „anerkannte Einrichtung nach den gesetzlichen Vorgaben des Landes“, auf eine öffentliche Anerkennung. Eine einseitige Ausrichtung an ökonomisch ausgerichteten Managementmodellen kann ich in der Breite nicht erkennen.

Es gab natürlich auch in den Zeiten vor der Anwendung von QM-Systemen erhebliche Qualitätsanstrengungen. Vorteilhaft wirkt nun allerdings das Denken und Handeln in Systemen und Kreisläufen. Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass das QM-Handeln eine organisationsbezogene Schlagseite hat, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sich die pädagogische Arbeit nicht entsubjektivieren lässt. Dennoch irritiert es mich immer wieder, wie trefflich Pädagog\*innen Optimierungspotenziale in Organisation und Verwaltung anregen können und gleichzeitig Fragen der pädagogischen Qualitätsentwicklung in Vergessenheit geraten.

Erwartungen an eine verbesserte Marktpositionierung oder gar bildungspolitische Wertigkeit waren im Rückblick vollständig überhöht. Mittlerweile steht die Pflicht zum QM – wenn ich das richtig überblicke – in allen Weiterbildungsgesetzen. Die allermeisten Einrichtungen haben ein QM mehr oder weniger redlich eingeführt, eine verbesserte Marktpositionierung lässt sich dadurch nicht erkennen. Den Teilnehmenden und institutionellen Kund\*innen (von der Bundesagentur abgesehen) scheint es weniger auf Siegel, die ihnen sowieso wenig sagen, anzukommen, als auf Beurteilungen anderer Teilnehmender oder etwa Ergebnisse von Weiterbildungstests. Und bei allem Reden zur steigenden Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens bleibt die Erwachsenenbildung der bei Weitem am stärksten unterfinanzierte Teil des deutschen Bildungssystems, zwar mit viel emotionaler Zuwendung, aber mangelhafter pagatorischer Förderung. So gibt es Länder, in denen in der frühkindlichen Erziehung für jedes „Integrationskind“ eine halbe Erzieherstelle zusätzlich finanziert wird, aber für die ganze Inklusionsarbeit in der Erwachsenenbildung werden nur wenige Tausend Euro bereitgestellt. Sicherlich zugespitzt formuliert: Das umgesetzte QM hat

im Regelfall die internen Abläufe und Leistungen optimiert, der bildungspolitische Stellenwert bewegt sich gleichwohl auf weitgehend unverändertem Niveau.

Es ist auch nicht gelungen, aus der Profession heraus Standards (z. B. notwendige erwachsenenpädagogische Qualifikationen und Kompetenzen für die Lehre, verbunden mit entsprechend angemessener Honorierung) zu setzen. Aufgrund einer unzureichenden überverbandlichen Qualitätspolitik werden die Einrichtungen vor Ort abhängig von fragwürdigen externen Qualitätsanforderungen wie beispielsweise des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), das schon einmal die zu geringe Durchfließmenge in der Toilette eines Integrationskursträgers monieren lässt statt mit ausreichender finanzieller Förderung gute Integrationsbildung zu ermöglichen. Ein langwieriger notwendiger Austausch von unverhältnismäßig umfangreichen Anträgen und Begründungen mit Regionalbeauftragten des BAMF z. B. wegen eines notwendigen Raumwechsels stellt eher eine Arbeitsbehinderung denn eine Optimierung dar. Statt sich in langatmigen Verhandlungen über einzelne Formulierungen in überkomplexen Verwaltungsvorschriften, die nicht selten sogar rückwirkend Geltung erlangen, zu verlieren, sollte sich das verbandliche Engagement auf fachpolitische Stellungnahmen konzentrieren, um einen Systemwechsel für das Integrationskursprogramm zu erreichen, ohne die m. E. qualitätsvolle Integrationsbildung auf die Dauer nicht möglich erscheint. Ein anderes Beispiel: Von den Krankenkassen anerkannte, sprich: förderwürdige, Gesundheitsbildungsangebote müssen sich an zeitorganisatorischen Vorgaben orientieren, die sich nicht erwachsenenpädagogisch begründen lassen. Es ist interessant festzustellen, dass die Einrichtungen mit viel Aufwand, der alles andere als optimierend wirkt, sich auf „fremdbestimmte“ Qualitätsanforderungen einlassen müssen und nicht die Kraft haben, selbst unhintergehbare Standards zu setzen. Hier zeigen sich die erheblichen, auch ökonomischen Abhängigkeiten der Einrichtungen.

In der Pandemie wurde die fragile Gesamtsituation für viele Einrichtungen schmerzhaft fühlbar. Trotz hervorragender Ergebnisse bei externen Zertifizierungsverfahren sind die Einrichtungen erheblich gefährdet. Die im Vergleich zu anderen Bildungssektoren erstaunlich gute Wirtschaftlichkeit führte in einigen Fällen bei den nicht öffentlichen Rechtsformen zur Insolvenzgefahr, da die Kostendeckungsbeiträge weggebrochen waren. Die freiberuflichen Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung wurden in staatlichen Sofortprogrammen schlichtweg vergessen oder auf Grundversorgung verwiesen. Und in den einschlägigen Infektionsschutzverordnungen wurde die Erwachsenenbildung lange Zeit unter Freizeiteinrichtungen subsumiert.

Das m. E. wirkungsvolle Engagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Qualitätsentwicklung bedarf deshalb dringend einer offensiven, fachlich begründeten Qualitätspolitik seitens der Verbände.

## **Autor**

Klaus Meisel, Prof. Dr. phil., ehem. Managementdirektor/Geschäftsführer der Münchner Volkshochschule GmbH (im Ruhestand).

## **Review**

*Diese Beiträge wurden nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.*

*These articles were accepted for publication following the editorial meeting on the 12th of November 2020.*



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

## hr-iNFO Funkkolleg

Volkmar Wolters, Stephan Hübner, Karl Felix Trüller,  
Heike Ließmann, Judith Kösters (Hg.)

### Mensch und Tier

Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg

Schmusehündchen, Pleitegeier, schlauer Fuchs: Tiere prägen unser Leben, nicht nur in der Sprache. Ein Grund dafür ist sicher, dass die Biologie den Menschen selbst als Tier erkannt hat. Doch welche Position kommt uns im Tierreich genau zu? Warum nehmen wir gegenüber anderen Tieren gern die „Über-Rolle“ ein, idealisieren und umschwärmen die einen, verfolgen und töten die anderen? Wie sollten wir andere Tiere behandeln? Wie lernen wir sie besser zu verstehen und zu schützen? Und was können wir von ihnen für unsere eigene Zukunft lernen?

Antworten auf diese und weitere Fragen zum Thema finden sich im Begleitbuch zum **hr-iNFO Funkkolleg** „Mensch und Tier“. Von Biologie über Ethik bis Politik – in 20 Beiträgen geht das Buch dem oft ambivalenten Verhältnis zwischen Mensch und Tier auf den Grund.



Volkmar Wolters, Stephan Hübner, Karl Felix Trüller,  
Heike Ließmann, Judith Kösters (Hg.)

### MENSCH UND TIER

Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg

hr iNFO



ISBN 978-3-7344-1138-0, ca. € 24,90  
PDF: ISBN 978-3-7344-1139-7, ca. € 23,99



Nicole Dehnelhoff, Heike Ließmann, Lethur Bauererschke,  
Claudia Baumgart-Schae, Klaus Hofmeister,  
Judith Kösters, Eberhard Nembach (Hg.)

### MÄCHTIGE RELIGION

Begleitbuch zum Funkkolleg  
Religion Macht Politik

hr iNFO



ISBN 978-3-7344-0738-3, 240 S., € 26,90  
PDF: 978-3-7344-00739-0, € 21,99  
E-PUB: 978-3-7344-0740-6, € 21,99



Gunter Eckert, Judith Kösters, Sandra Häbicht,  
Stephan Hübner, Heike Ließmann (Hg.)

### ERNÄHRUNG

Genuss – Gesundheit – Geschäft

Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg

hr iNFO



ISBN 978-3-7344-0883-0, 240 S., € 26,90  
PDF: 978-3-7344-0884-7, € 21,99  
E-PUB: 978-3-7344-0885-4, € 21,99

Bei uns bilden  
Sie sich weiter.

Mit den  
Begleitbüchern  
zum erfolgreichen  
Funkkolleg.

hr iNFO

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



[www.facebook.com/  
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[www.twitter.com/  
Wochenschau.Ver](http://www.twitter.com/Wochenschau.Ver)



# Fachkräftezuwanderung erfolgreich gestalten

Welche Chancen eröffnet das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG)? Die Beiträge des Bandes analysieren Optionen, gleichen Erfahrungen aus der bisherigen Fachkräftezuwanderung ab und ziehen Schlüsse für Zuwanderungsmarketing und -management.

Die gesammelten Erfahrungswerte, Informationen, Praxisbeispiele und Handlungsempfehlungen ergeben ein fundiertes Kompendium für Wissenschaft, Beratung, Bildungsdienstleister und Migrantenorganisationen.



Ottmar Döring (Hg.)

## Fachkräftezuwanderung in Deutschland

**Potenziale, Herausforderungen,  
Gestaltungsoptionen**

2020, 228 S., 49,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-6168-9

Als E-Book erhältlich

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)





## Berichte – Dokumentationen

### Berichte

#### **Trauer um den langjährigen Verbandsdirektor Dr. Hermann Huba**

Seit 1996 war Dr. Hermann Huba Direktor des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg. Der promovierte Jurist, der gerne betonte, kein Pädagoge zu sein, war ein hochgeschätztes Mitglied der Volkshochschulfamilie, auf Landes- wie auf Bundesebene. Er führte die Geschäfte des Verbands mit 168 Volkshochschulen und rund 650 Außenstellen und prägte in den mehr als 20 Jahren seiner Amtszeit den Verband und die Volkshochschulen. Am 17. Dezember 2020 ist Dr. Hermann Huba nach schwerer Krankheit verstorben. Der Deutsche Volkshochschul-Verband trauert mit dem Volkshochschulverband Baden-Württemberg, dem Vorstand, den Mitgliedsvolkshochschulen und der Verbandsgeschäftsstelle. Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

**Quelle:** <https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/trauer-um-verbandsdirektor-huba.php>

#### **Der Youtube-Kanal „Dialog Erwachsenenbildung“ stellt sich vor**

Ebenso wie andere Kolleginnen und Kollegen aus dem Lehrgebiet „Erwachsenenbildung“ an den deutschen Universitäten habe auch ich in meiner aktiven Zeit als Hochschullehrer in den größeren Lehrveranstaltungen Praktiker\*innen der Erwachsenenbildung, befreundete Kolleg\*innen aus der Wissenschaft, Vertreter\*innen der Bildungspolitik sowie ehemalige Absolvent\*innen des Studiums der Erziehungswissenschaft eingeladen. Der direkte Kontakt mit Expert\*innen und das Gespräch mit ihnen war und ist für unsere Studierenden immer sehr erfrischend und i. d. R. auch lehrreich. Da der Aufwand derartiger Veranstaltungen mit Gästen keineswegs gering ist, haben wir uns 2019 – also noch vor der Corona-Pandemie – entschieden, diese Gespräche unter dem Slogan „Dialog Erwachsenenbildung“ aufzuzeichnen. Die Aufnahmen werden, gleichsam als Konserve, peu à peu ins Internet gestellt. Bisher haben vor allem Studierende aus Frankfurt diese Videos genutzt. Wir würden uns sehr freuen, wenn das Angebot bei Youtube auch von anderen Studierenden und Interessent\*innen der Erwachsenenbildung auf Resonanz stoßen würde. Bei den Aufnahmen, die unter tatkräftiger Mithilfe bislang von studiumdigitale erstellt worden sind und perspektivisch an der Fernuni Hagen produziert werden, haben wir strikt auf die

curriculare Einbettung geachtet: also auf die Verwendung in ganz konkreten Veranstaltungskontexten. Wir hoffen, dass die Besucher\*innen der Plattform durch die Nutzung der Kommentarfunktion mittel- und langfristig den interaktiven Charakter noch intensiver bedienen werden. Auf der folgenden Internetadresse finden Sie eine Übersicht über die bislang verfügbaren Interviews:

[https://www.youtube.com/channel/UC1k0FHai\\_lhT5GS99s0asPA](https://www.youtube.com/channel/UC1k0FHai_lhT5GS99s0asPA)

Wir wünschen Ihnen viel Spaß, aber vor allem Informationsgewinn beim Anschauen der Interviews. Wir wären an einen Dialog mit Ihnen sehr interessiert!

Dieter Nittel

## **Freies Lehr- und Lernmaterial – nicht nur während der Corona-Krise**

### **Das Lehrvideoportal des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung der FernUniversität in Hagen (ZeBO<sub>Hagen</sub>)**

Mit dem Lehrvideoportal des ZeBOHagen wird die Idee der Open Educational Resources (OER), der Generierung von freiem Lehr- und Lernmaterial, bedient. Hinter dem Lehrvideoportal steht das Projekt „Meet and Read Experts“ (Förderung 2019: Stifterverband; 2020: FernUniversität in Hagen). Dieses Projekt bezeichnet die Verbindung von Texten und Lehrvideos mit ausgewiesenen Wissenschaftler\*innen aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In den Lehrvideos beantworten die Professor\*innen insgesamt sechs Fragestellungen und sprechen entweder über eines ihrer Forschungsfelder oder über einen Grundbegriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Zudem erläutern sie disziplintragende Fragestellungen sowie deren methodologische und methodische Einordnungen. Durch die Lehrvideos erhalten Studierende parallel zur Bearbeitung der empfohlenen Fachliteratur die Chance, Kontextualisierungen der Grundlagen und Erläuterungen durch die Expert\*innen quasi von „Angesicht zu Angesicht“ zu erhalten. Damit trägt das Lehrvideoportal zur frühzeitigen Enkulturation von Studierenden in die fachwissenschaftliche Terminologie bei.

Die Videos befinden sich auf der Homepage des ZeBOHagen. Durch die zusätzliche Bereitstellung der Lehrvideos auf dem Youtube-Kanal der Fernuniversität in Hagen kann ein breites Publikum auf das Angebot aufmerksam gemacht werden. Die Konzeptualisierung eines (digitalen) Lehrangebots, nicht zuletzt aufgrund der Corona-Pandemie, stellt Hochschullehrende vor einige Herausforderungen. So gewinnt die Implementation von kurzen, audiovisuellen Formaten – wie den Lehrvideos – zunehmend an Bedeutung. Die Lehrvideos eignen sich für einen Flipped-classroom- oder Inverted-classroom-Ansatz.

Insgesamt stehen knapp 30 Lehrvideos zur Verfügung: Beispielsweise spricht Professor Werner Helsper über pädagogische Professionalität, Professorin Anke Grotluschen erklärt, was Literalitätsforschung bedeutet, Professor Dieter Nittel referiert zur Biografieforschung und Professorin Cathleen Grunert führt in die Jugendforschung ein. Explizit für die Erwachsenenbildungsforschung sind u. a. Professor Bern-

hard Schmidt-Hertha zur Weiterbildungsforschung, Professorin Anne Schlüter zur Biografieforschung in der Erwachsenenbildung und Professorin Aiga von Hippel zur Programmforschung zu nennen. Weitere Lehrvideos, z. B. mit Professor Bernd Käßplinger zur Historischen Weiterbildungsforschung, sind für das Frühjahr 2021 in Planung.

Alle Lehrvideos finden Sie unter den folgenden Links:

*Lehrvideoportal des ZeBOHagen:*

<https://fernuni-hagen.de/zebo/lehrvideos/index>



*Youtube-Kanal der FernUniversität in Hagen:*

<https://e.feu.de/youtubemeetandreadexperts>



### **Volkshochschulen bekräftigen Forderung nach einer digitalen Bildungsoffensive – Digitalisierungsboom offenbart breiten Lernbedarf**

Die Volkshochschulen in Deutschland haben im ausgehenden Jahr ihr Onlineernangebot mehr als vervierfacht. Die Corona-Pandemie und das phasenweise Aussetzen des Präsenzunterrichts hat auch in der VHS-Welt einen Digitalisierungsschub bewirkt: Rund 33.000 Kurse wurden im Jahr 2020 allein in den virtuellen Kursräumen der volkshochschuleigenen vhs.cloud umgesetzt. „Digitale Technologie hat uns im Corona-Jahr ermöglicht, Weiterbildungsangebote begegnungsfrei fortzusetzen. Volkshochschulen haben viel dazu beigetragen, dass Deutschland die Krise mithilfe der Digitalisierung besser meistern konnte“, sagt die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV), Annegret Kramp-Karrenbauer.

Nach Ansicht der DVV-Verbandsspitze hat der Digitalisierungsboom die Dringlichkeit einer digitalen Bildungsoffensive in Deutschland unterstrichen. Ob im Berufsleben, im Umgang mit Behörden oder in der Freizeit: Das Corona-Krisenmanagement hat in kürzester Zeit wachsende Teile der Bevölkerung nahezu unausweichlich mit der Digitalisierung in Berührung gebracht. „Damit die Menschen trotz Abstandsgebot in regem Austausch bleiben können, brauchen wir den Ausbau digitaler Infrastruktur sowie eine breitestmögliche Bildungsoffensive für den souveränen Umgang mit digitaler Technologie“, sagt der DVV-Vorsitzende Martin Rabanus. Dies sei dringend notwendig, um eine weitere digitale Spaltung der Gesellschaft zu verhindern. „Jede und jeder von uns hat Lernbedarf – sei es in der Handhabung digitaler Werkzeuge, in Fragen der Datensicherheit oder in Fragen der Medienkompetenz“, so der DVV-Vorsitzende. Für die Konzeption und das breite Ausrollen entsprechender

Bildungsangebote müsse der Bund für das kommende Jahr ausreichend Mittel zur Verfügung stellen.

„Die Volkshochschulen haben in diesem schwierigen Jahr ihre Innovationskraft gezeigt und einen großen Sprung in das digitale Zeitalter gemacht“, ergänzt DVV-Präsidentin Kramp-Karrenbauer. „Damit haben sie sich gegenüber Bund, Ländern und Kommunen als unverzichtbare Bildungspartner auch für die Zukunft empfohlen. Und sie haben den Menschen gezeigt, dass man auf die Volkshochschulen zählen kann.“

Quelle: <https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/vhs-fordern-digitale-bildungsoffensive.php>

### **Zwei neue Lehrbücher erschienen**

„Lerntheorien“ (Grotlüschen/Pätzold) und „Sozialisation und informelles Lernen im Erwachsenenalter“ (Tippelt/Schmidt-Hertha) sind seit Ende 2020 bei dem Verlag UTB in der Lehrbuchreihe Erwachsenenbildung erhältlich. Die Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung bündeln das Wissen der Disziplin und vermitteln Grundlagenkenntnisse für das praktische und wissenschaftliche Handeln. In Aufbau und didaktischer Gestaltung orientieren sich die Bücher an der Hochschullehre und können veranstaltungsbegleitend oder zum Selbststudium genutzt werden: als Einführung in ein Themengebiet, als Repetitorium zur Vorbereitung auf Prüfungen oder als Nachschlagewerk. In jedem Lehrbuch finden sich Impulse zum Weiterdenken, Recherchieren, Diskutieren, Reflektieren und Hinterfragen. Die ersten beiden Lehrbücher zu „Lehren und Lernen“ (Schrader) und „Programm- und Angebotsentwicklung“ (Fleige et al.) sind 2018 in erster Auflage bzw. nach baldigem Ausverkauf 2019 in zweiter Auflage erschienen. Weitere Lehrbücher befinden sich in der Vorbereitung.

Quelle: [https://www.utb-shop.de/shop/padagogik/erwachsenenbildung.html?utb\\_series=13247](https://www.utb-shop.de/shop/padagogik/erwachsenenbildung.html?utb_series=13247)

### **Das DIE prämierte 2020 Lern- und Bildungsangebote für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Im Dezember 2020 hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) mit dem „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ Fortbildungs- und Qualifizierungsprojekte ausgezeichnet, die in innovativer Weise Bildungspersonal befähigen, das besondere Potenzial digitaler Medien für Unterricht und Training zu nutzen. Mit dem Preis würdigt das DIE innovative Leistungen in der Erwachsenenbildung und unterstreicht die wichtige Rolle dieses Bildungsbereichs in einer sich verändernden Gesellschaft.

### **Die drei gleichrangig ausgezeichneten Projekte**

Das *Projekt LOVE-Storm* hilft dabei, Hatespeech und Cybermobbing zu bekämpfen und das mit einem schlüssigen Online-Fortbildungskonzept“, so urteilen die Jurymitglieder Professorin Katharina Scheiter und Stephan Rinke in ihrer Laudatio. In den

kostenfreien Trainings werden Strategien gegen Hasskommentare und (Cyber-)Mobbing trainiert und Handlungswissen aufgebaut. LOVE-Storm unterstützt das couragierte Eintreten für die Achtung der Menschenwürde, wirbt für einen respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Positionen und für die Entwicklung einer fairen Kommunikationskultur im Netz. Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung erlernen in einem Onlineworkshop für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Strategien der Gegenrede, die sie an ihre Zielgruppen weitervermitteln.

Der offene Onlinekurs EBmooc plus vermittelt Erwachsenenbildner\*innen in Lehre, Training und Bildungsmanagement das Wichtigste zum digitalen Arbeiten in der Praxis. Für das Personal der Weiterbildung kam das Lernangebot von *CONEDU / Verein für Bildungsforschung und -medien* genau zum richtigen Zeitpunkt. Während der Corona-Pandemie war und ist es ein wichtiger Baustein, um Präsenzseminare in Onlineformate zu überführen. Denn „Onlinegehen statt Absagen“ war nicht nur Titel eines spontanen Zusatzangebots, sondern auch ein Credo im EBmooc plus, das von allen beherzigt wurde“, stellt Laudatorin Dr. Marie Batzel fest. Der Selbstlernkurs besteht aus acht Modulen, die Themen wie offene Bildungsressourcen und Medienkompetenz behandeln, sowie einem zusätzlichen Abschlussmodul. Er ist kostenfrei, kann zeitlich flexibel absolviert werden und wird durch ein Zertifikat bescheinigt.

Mit der Fortbildung „Coaches für Online-Lernen“ fördert die *VHS Leipzig in Kooperation mit dem Sächsischen Volkshochschulverband* die Kompetenzen von Lehrenden, onlinegestützte Umgebungen lernförderlich zu gestalten und so selbst gesteuerte Bildungsprozesse von Teilnehmenden pädagogisch zu begleiten. Ziel der Fortbildung ist, dass die Lehrkräfte selbstständig onlinegestützte Lehr-Lernszenarien konzipieren, umsetzen und didaktisch gestalten können und den kollegialen Austausch proben. Die Kursleitenden erarbeiten während der Fortbildung Konzeptideen, die sie im Anschluss selbst umsetzen können. Hervorgehoben haben die Laudatoren, Dr. Jochen Robes und Professor Olaf Zawacki-Richter das besondere Transferpotenzial des Projekts, in dem es gelungen ist, mit relativ geringen Mitteln ein innovatives und wirksames Blended-learning-Angebot auf die Beine zu stellen.

Eine Jury, bestehend aus renommierten Fachleuten für Digitalisierung in der Lehre, für das Lernen mit neuen Technologien sowie aus der Bildungsforschung und -praxis, hat die diesjährigen Preisträgerinnen und Preisträger ausgewählt. Sie stellten ihre Expertise zur Verfügung, um die Einreichungen objektiv, fachkundig und wertschätzend zu begutachten.

Seit 1997 lobt das DIE den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ aus. Er wird alle zwei Jahre verliehen. Die Auszeichnung macht neue und vielversprechende Ansätze in der Weiterbildung publik und stellt sie einer breiteren Öffentlichkeit zur Diskussion. Zu den zentralen Kriterien für die Auszeichnung der Projekte gehört, dass diese innovativ und praxiserprobt sein müssen und dass sie der Erwachsenenbildung neue Impulse geben. Von Beginn an wird der Innovationspreis vom langjährigen Verlagspartner des DIE, wbv Media in Bielefeld, unterstützt.

Quelle: <https://www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/default.aspx>

**Gewerkschaft und Wissenschaft: „Zweiten Bildungsweg stärken!“**

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mahnt die Länder, das Nachholen schulischer Abschlüsse als Teil der Erwachsenenbildung auszubauen. „Sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler haben das Schulsystem ohne Abschluss verlassen. Dieser Anteil ist in den vergangenen Jahren laut ‚Nationalem Bildungsbericht‘ gestiegen. Diese Menschen brauchen dringend eine zweite Chance, um einen Abschluss zu machen“, sagte Ansgar Klinger, GEW-Vorstandsmitglied für Berufs- und Weiterbildung, am 23.09.2020 in Frankfurt a. M. Auch wenn in den vergangenen Jahrzehnten durch Strukturreformen im Bildungswesen die sogenannte Durchlässigkeit erhöht worden sei, stelle der Bildungsbericht aktuell sinkende Absolventenquoten für den mittleren Abschluss und die Hochschulreife fest. „Dennoch bleibt der Stellenwert formaler Abschlüsse und Zertifikate im Rahmen der Lebens- und Berufsbildungsbiografien in unserer Gesellschaft außerordentlich hoch. Das unterstreicht, wie dringend notwendig ein leistungsfähiger transparenter Zweiter Bildungsweg für die Lernenden ist“, betonte Klinger.

„Selbst Fachleuten aus den Landesverwaltungen fällt eine nachvollziehbare Darstellung der Möglichkeiten des Zweiten Bildungswegs schwer. Das spiegelt die desolate Situation des Zweiten Bildungswegs in vielen Ländern wider“, sagte Weiterbildungsvorstand Klinger. Deshalb habe die GEW das Gutachten „Der Zweite Bildungsweg in den Bundesländern – Strukturen und Perspektiven“ von Professor Bernd Käßlinger initiiert, das dieser im Rahmen einer Fachtagung vorstellte. Die Expertise zeige auf, wie unterschiedlich die Zuständigkeiten für den Zweiten Bildungsweg in den Landesregierungen und -verwaltungen geregelt sind. „Dabei macht gerade die Nationale Weiterbildungsstrategie deutlich, wie wichtig es vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist, Begabungsreserven zu heben, indem die Lernenden Entfaltungsmöglichkeiten bekommen. Die Lehrkräfte brauchen ihrer Qualifikation und der gesellschaftlichen Bedeutung ihrer Aufgabe entsprechende Arbeitsbedingungen, sind aber in mehreren Bundesländern prekär beschäftigt. Die Länder sind gefordert, für gute und sichere Arbeitsplätze zu sorgen“, unterstrich Klinger.

Quelle: <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/gew-zweiten-bildungsweg-staerken/>

## Dokumentationen

**Servicezentrum der Berliner Volkshochschulen stellt sich vor**

Die zwölf Berliner Volkshochschulen leisten im bundesweiten Vergleich Enormes, wenn man die personelle Ausstattung und Ausgaben des Landes dem Output gegenüberstellt. Im Jahr 2017 führten sie insgesamt 842.372 Unterrichtseinheiten durch, ihre Kurse wurden 238.190 Mal belegt. Zum Vergleich: Im Jahr 2013 waren es noch 672.982 Unterrichtseinheiten, das entspricht einer Steigerung von über 25 %. Mit größeren und kleineren Standorten sind sie überall in der Stadt dezentral präsent und erreichen so mit ihren Bildungsangeboten die Menschen direkt vor Ort: Seit 2013 ist

die Weiterbildungsdichte der Volkshochschulen (Anzahl der Unterrichtseinheiten je 1.000 Einwohner) im berlinweiten Durchschnitt stetig gestiegen. Erreicht werden diese beeindruckenden Zahlen auch durch eine Vielzahl an lokalen Kooperationen mit anderen Einrichtungen, Projekten kommunaler und freier Träger oder auch Wirtschaftsunternehmen. Dabei entsteht inhaltlich eine Fülle von Bildungsthemen, die ein breites Spektrum von Berliner\*innen anspricht und vielen Interessen gerecht wird. Ob Hobby oder Beruf, digitale Kommunikation, Sprachen, der DaF/DaZ-Bereich, Gesundheit, Kultur und vieles mehr – die Expertisen der Kursleiter\*innen in den Volkshochschulen sind beachtlich, zumal sich viele Expert\*innen mit professionellem Know-how aus den verschiedensten Bereichen in der Bildungsarbeit engagieren. Die Volkshochschulen haben hier in Berlin ein riesiges Potenzial für ein lebensbegleitendes Lernen aufgebaut, das im Vergleich mit anderen Großstädten als eines der umfangreichsten Angebote in der Weiterbildung gilt.

### **Servicezentrum stärkt den Verbund der Berliner Volkshochschulen**

So individuell sich die Volkshochschulen auch in ihren Kiezen entwickelt haben, so gibt es eine Reihe von Serviceleistungen und Querschnittsaufgaben, die alle zwölf Berliner Volkshochschulen besser durch Zusammenarbeit im Verbund leisten können. Um hierbei eine stärkere Effizienz und einen verbesserten Kundenservice zu erreichen, hat das Berliner Abgeordnetenhaus die Einrichtung eines gemeinsamen Servicezentrums (SerZ) beschlossen. Diese zentrale Einrichtung arbeitet nun seit Anfang 2020. Damit ist ein schon lang gehegter Wunsch und ein strategisches Ziel zur überbezirklichen Zusammenarbeit realisiert worden, denn schon vorher gab es gemeinsame Herausforderungen und Kooperationen zwischen den Volkshochschulen über Bezirksgrenzen hinaus.

### **Die zukünftigen Angebote des SerZ für die Berliner Volkshochschulen**

#### *vhs.digital und Kundenservice*

Betreuung und Entwicklung der gemeinsamen Datenbank, des Internetportals und der Schnittstellen | technischer und administrativer Support von Datenbank, Lernplattformen u. a. | Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformate in Zusammenarbeit mit den VHS | datenbankbasierte Auswertungen | Kundenservice

#### *Prüfungszentrale der Berliner Volkshochschulen*

zentrale Prüfungsorganisation und -durchführung für Zertifikate für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DTZ, Deutsch B1, B2, C1, C2), Fremdsprachen (Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) sowie der beruflichen Bildung (Xpert); Organisation und Durchführung von Qualifikationen und Fortbildungen für Prüfer\*innen (Online- und Präsenzveranstaltungen)

### ***Diversität, Integration und Inklusion***

Unterstützung der Programm- und Organisationsentwicklung von Volkshochschulen zur Förderung von Integration, Inklusion und Diversität (u. a. überbezirkliche Koordination und Veranstaltungen, z. B. Deutschkurse für Geflüchtete, Eltern aktiv!, Bar-Camp: Vielfalt. Weiter. Denken)

### ***Zentrales Qualitätsmanagement***

Organisation der Verbundzertifizierungen (AZAV, EFQM) der Berliner Volkshochschulen, Koordination des gemeinsamen Qualitätsentwicklungsprozesses

### ***Fortbildung (im Aufbau)***

Organisation und Konzeption (zusammen mit den Fachabteilungen) der Fortbildungen für Kursleitende und Mitarbeiter\*innen der Berliner Volkshochschulen

### ***Marketing und Öffentlichkeitsarbeit (im Aufbau)***

Umsetzung überbezirklicher Öffentlichkeitsarbeit, Kampagnen sowie Teilnahme bei Veranstaltungen, auf dem Internetportal und in sozialen Medien, Monitoring und Befragungen

### ***Projekte (im Aufbau)***

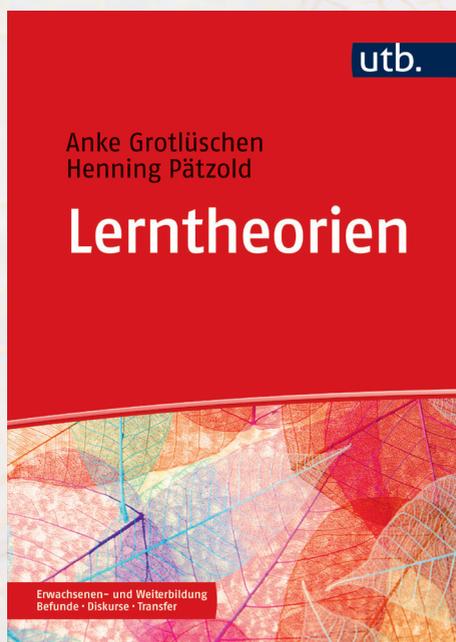
Koordination und Organisation bezirksübergreifender Projekte, Unterstützung der Volkshochschulen bei der Durchführung von Projekten, Projekt- und Fremdmittelakquise

### ***Landesverbandliche Arbeit (im Aufbau)***

Organisation und Koordination der Kommunikation und Informationen über Leistung, Bedarfe und Potenziale des Netzwerks der Berliner Volkshochschulen gegenüber strategischen und politischen Partner\*innen, Gremien, dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) sowie weiteren Landesverbänden, Verbänden und Einrichtungen aus Wirtschaft und Wissenschaft

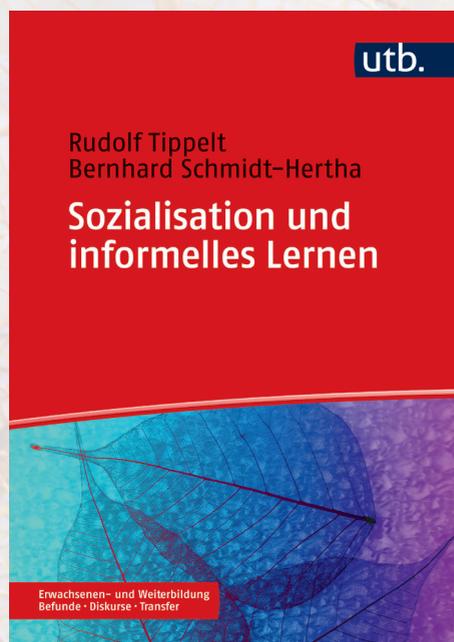
Quelle: <https://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/verbund/>

# Lebenslanges Lernen professionell unterstützen



Anke Grotlüschen, Henning Pätzold  
**Lerntheorien**  
in der Erwachsenen- und Weiterbildung  
utb 5622 | 978-3-8252-5622-7  
wbv. 1. A. 2020. 142 S.  
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Lerntheorien sind eine wichtige Grundlage für alle, die sich professionell mit Lehren auseinandersetzen. In jüngerer Vergangenheit entstanden viele Theorien, die über den Behaviorismus und Kognitivismus hinausweisen und Lernen als menschliche Aktivität in einem sozialen Zusammenhang begreifen. Dadurch eröffnen sich lerntheoretische Bezüge. Von klassischen Konzepten der Lernforschung über aktuelle Modelle bis hin zu Theorien des Lernens in bestimmten Kontexten wird in diesem Buch die Vielfalt der Lerntheorien dargestellt. Beispiele, Übungsaufgaben und kommentierte Literaturhinweise geben Anregungen zur individuellen Vertiefung.



Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha  
**Sozialisation und informelles Lernen**  
im Erwachsenenalter  
utb 5621 | 978-3-8252-5621-0  
wbv. 1. A. 2020. 163 S.  
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Das Lehrbuch befasst sich mit Sozialisation und informellem Lernen als lebenslangen Aneignungsprozessen. Die Autoren führen in die Diskurse der Sozialisationsforschung ein. Ihr Blick richtet sich auf die Kontexte Familie, Hochschule, Beruf, Medien, Kultur und Freizeit. Diese prägen über Kindheit und Jugend hinaus auch Lernprozesse im Erwachsenenalter und verursachen unterschiedliches Bildungsverhalten. Die von den Autoren aufgegriffenen Ansätze der Milieu- und Altersforschung wurden in die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Das Buch liefert aufschlussreiche Hinweise für teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung.



[utb-shop.de](http://utb-shop.de) | Studienliteratur – wie und wann ich will



# Professionalisierung für Lehrende

➔ [wbv.de/erwachsenenbildung](http://wbv.de/erwachsenenbildung)

In dem Band werden Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitstudie an der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) präsentiert. Die Autorinnen und Autoren reflektieren den kausalen Zusammenhang von Professionalisierung und Kompetenzvalidierung.



Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger,  
Karin Gugitscher, Norbert Lachmayr, Birgit Schmidtko

## **Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

**Theoretische Bezüge und empirische Befunde**

2021, 172 S., 49,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6021-7  
E-Book im Open Access