

**Sabine Heins M.A. :**

# Handbuch der Erwachsenenbildung

1. Grundlagen
2. Rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung
3. Die Moderationsmethode
4. Methoden und Medien in der Erwachsenenbildung
5. Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen
6. Leitung von Weiterbildungseinrichtungen
7. Bildungsmanagement
8. Bildungsmarketing

## 1. Grundlagen

**Theorieorientierte Forschung** ist die Grundlagenforschung der Weiterbildung. Dazu gehören sowohl begriffstheoretische als auch methodentheoretische Fragenkomplexe.

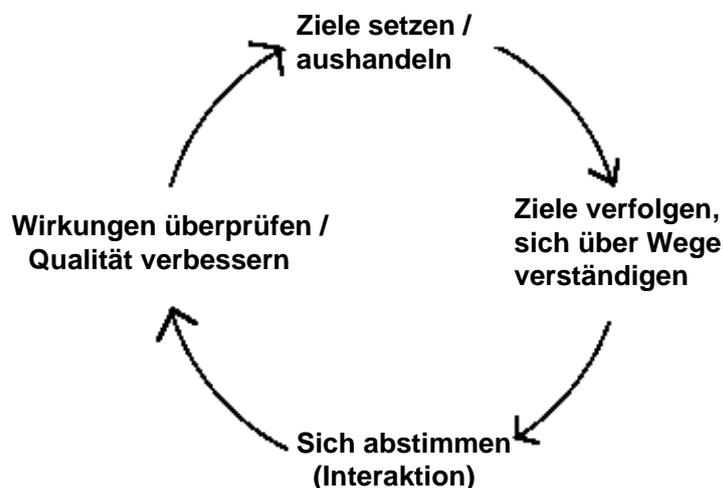
**Entwicklungsorientierte Forschung** ist die Auswertung von Unterlagen, die in der laufenden Arbeit der Weiterbildner über einen längeren Zeitraum anfallen. Z.B. Auswertung der Arbeitspläne, der Teilnehmerunterlagen, der Finanzierungsunterlagen. Ziel der entwicklungsorientierten Forschung ist die Erstellung eines längerfristigen Leistungsprofils bzw. die Aufdeckung von Lücken im Leistungsprofil.

**Praxisorientierte Forschung** ist die beschreibende Dokumentation und Bestandsaufnahme der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, um sie dem organisatorischen und pädagogischen Handeln des Weiterbildners verfügbar zu machen.

### Kernsituationen didaktischen Handelns

| Kernsituationen               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| Planung<br>und<br>Disposition | Durchführung         |
| <b>Makrodidaktik</b>          | <b>Mikrodidaktik</b> |
| <b>Didaktisches Handeln</b>   |                      |

### Zyklen des didaktischen Handelns



### Warum ist der Begriff "didaktisches Handeln" so gut? (Flehsig, 1989)

1. Der Begriff "didaktisches Handeln" legt (anders als der Begriff "lehren") nicht fest, wer an der Organisation von Lernprozessen beteiligt ist (auch **autodidaktisches** Handeln ist möglich).
2. Der Begriff "Didaktisches Handeln" umfaßt auch mittelbares und indirektes Handeln, z.B. die **Gestaltung und Organisation** von Lernorten, die Entwicklung von Lernmaterial und Medien u.s.w.

3. Der Begriff "Didaktisches Handeln" stellt den **Tätigkeitsaspekt** des Weiterlernens heraus, d.h. den Umstand, daß es handelnde Subjekte sind, die letztlich darüber entscheiden, ob und in welchem Maße "Lernen" stattfindet.
4. Der Begriff "Didaktisches Handeln" geht weg von der rein individualistischen Betrachtung und erlaubt es so, auch Kollektive und Institutionen als Handlungsträger anzusehen (**Organisations-, Kulturentwicklung**).

| von der...   | zur...  |
|--|---|
| Mikrodidaktik<br>(EB = Kurse durchführen)            | Makrodidaktik<br>(EB ist auch bedarfsorientierte Planung) |
| Förderung individueller Lernprozesse                 | Förderung des Lernens von Organisationen                  |
| Gestaltung und "Machen" von EB<br>(durch Lehrkräfte) | Ermöglichen und "Zulassen" von Lernprozessen              |

#### Fünf Ebenen des didaktischen Handelns nach Tietgens

1. **Gesellschaftliche Rahmenbedingungen** (Prüfungsbestimmungen, ökonomische und politische Begrenzungen, Qualifikationserwartungen, Verhaltensnormen);
2. **Institutionsdidaktik** (besondere Zielsetzungen, spezielle Form der Adressatenorientierung, Präferenzen für gewisse Inhalte sowie Veranstaltungsformen);
3. **Aufgabenbereichsdidaktik** (Gliederung der Angebote und der Angebotsformen nach Zielgruppen, Lernfeldern oder Rollenanforderungen, z.B. Familienbildung, Gesundheitsbildung, Politische Bildung);
4. **Veranstaltungsdidaktik** (z.B. erfahrungsbezogenes Lernen)
5. **Unmittelbare Strukturierung des Verlaufs.**

Die **Ermöglichungsdidaktik** geht davon aus, daß es bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nur darum gehen kann, subjektive Aneignungen von Wissen zu "ermöglichen". Es ist also die Einsicht, daß man Erwachsenenbildung **nicht "machen"**, sondern lediglich **"ermöglichen"** kann. Es geht in der Erwachsenenbildung nicht um Belehrung und Abrichtung, sondern in erster Linie muß Erwachsenen die **selbständige Aneignung** von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht bzw. in Gang gesetzt, initiiert werden. Dabei sind die Eingriffsformen des Lehrenden eher indirekt als direkt.

Damit unterscheidet sich die Ermöglichungsdidaktik von der **Erzeugungsdidaktik**. Die Erzeugungsdidaktik geht davon aus, daß der Lernerfolg ausschließlich von der Planung, den Aktivitäten und den Bemühungen des Lehrenden abhängt.

Als Folgerung ergibt sich, daß professionelle Erwachsenenpädagogen nicht nur über interdisziplinäres wissenschaftliches Wissen, sondern auch über ein **"Relations-bewußtsein"**, über ein wissenschaftliches Wissen um Verhaltensweisen, Handlungs-techniken und Interventionsformen verfügen müssen : z.B. müssen sie Gruppen-Entwicklung initiieren können oder Organisationswandel auslösen können.

#### Interdisziplinarität in der Erwachsenenbildung

**Interdisziplinarität setzt Disziplinarität voraus**, weil das Fremde (bzw. die andere Disziplin) nur als Fremdes erkannt und fruchtbar genutzt werden kann, wenn das Eigene (bzw. die eigene Disziplin) einem selbst sicher bekannt und verfügbar ist. Eine interdisziplinäre Orientierung der Erwachsenenbildung ist deshalb nur auf der Basis ihrer disziplinären Identität möglich.

In den 70er Jahren leitete die Erwachsenenbildung ihre Existenzberechtigung aus dem **bildungspolitischen Bedeutungszuwachs** der Weiterbildung ab. Ihre Entwicklungsimpulse bezog die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung dabei aus der Soziologie und der Psychologie, weniger aus ihrer Mutterdisziplin der Allgemeinen Pädagogik.

Zu Beginn der 80er Jahre hatte die Erwachsenenbildung eine **Schnittmengen-Identität** aus Soziologie, Gruppendynamik, Lernpsychologie, die man jedoch nicht interdisziplinär nennen kann, weil das Bewußtsein des Eigenen noch nicht deutlich entwickelt bzw. in Vergessenheit geraten war.

Erst im Verlauf der 80er Jahre konnte sich die Erwachsenenbildung über ihr frühes Stadium einer Schnittmengen-Identität hinausentwickeln und allmählich ein eigenständiges Profil ausbilden. So bildete sich in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung allmählich ein Lernbegriff heraus, der das Lernen Erwachsener als **Aneignung von Erfahrungen** deutete. Aneignung bedeutete in diesem Zusammenhang, daß Erwachsene selbsttätig neue Erfahrungen suchen, reflektieren und - mit Hilfe anderer Teilnehmer bzw. Erwachsenenpädagogen - strukturieren, wobei sie **neue Sichtweisen auswählen, diese neuen Sichtweisen mit ihren alten Sichtweisen vergleichen, sie angleichen oder bisherige Deutungsmuster transformieren**.

Mit der Entwicklung einer solchen **Aneignungs-Perspektive** zum Erwachsenenlernen ist die Erwachsenenbildungswissenschaft zu ihrem eigentlichen Kern vorgedrungen, den sie in dieser Form mit keiner anderen Disziplin gemeinsam hat : Sie fragt nach der Aneignung von Wissen, Deutungen und Erfahrungen in Lernprozessen, in denen Erwachsene sich vor dem Hintergrund ihrer Biographie und ihrer lebensweltlichen Situation um eine Transformation (Veränderung, Weiterentwicklung) bisheriger Deutungsmuster, Sichtweisen und Erklärungspotentiale bemühen, wohl wissend, daß diese Prozesse durch professionelles Handeln ermöglicht und gefördert, **kaum aber technokratisch "erzeugt"** werden können.

Mit der Aneignungsperspektive hat die deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft das Stadium ihrer Schnittmengen-Identität sichtbar hinter sich gelassen und einen **genuinen Disziplin-Fokus konstituiert**. Dieser wiederum versetzt sie überhaupt erst in die Lage, die Beiträge anderer Disziplinen auf ihre Komplementarität hin zu konsultieren, d.h. auszuwerten und darauf zu befragen inwieweit diese in der Lage sind, die Voraussetzungen, Ziele und Bedingungen der Aneignungsprozesse erwachsener Lerner tiefer und facettenreicher zu verstehen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten aufzuweisen. Z.B. Psychologie der Lebensspanne, soziologische Modernisierungstheorien, Kognitionswissenschaften, Systemtheorie.

Was für die Identitätsfindung der Erwachsenenbildungswissenschaft die Profilierung ihrer Aneignungsperspektive ist, ist für das erwachsenenpädagogische Handeln selbst die **Ermöglichungsperspektive**, d.h. die Einsicht, daß man Erwachsenenbildung nicht "machen", sondern lediglich "ermöglichen" kann.

**Interdisziplinarität** beim erwachsenenpädagogischen Handeln setzt zunächst ein Bewußtsein vom eigentlichen Ziel bzw. von der eigentlichen Logik erwachsenenpädagogischen Handelns voraus. Dieses Bewußtsein kann mit dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik grob umschrieben werden : Einer professionellen Erwachsenenbildung kann es nämlich nicht um Beschulung, Belehrung oder "Abrichtung" von Erwachsenen gehen, vielmehr muß sie selbsttätige Aneignung von Wissen initiieren, in-Gang-setzen und fördern. Erwachsenenpädagogische Professionells "lehren" deshalb nicht, sondern regen zur "Selbsterschließung" an.

#### **Erwachsenenpädagogik des "zweiten Blicks" :**

- Hinterfragung und Analyse der im Hintergrund wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Interessen,
- Analyse der ungewollten Nebenwirkungen,
- Analyse von Möglichkeiten einer anderen Gestaltung.

**Darstellungen und Zugriffe des "ersten Blicks" :**

- leicht eingängige und häufig populärwissenschaftlich - unkritische Darstellung
- Ignorieren von ungewollten Nebenwirkungen
- Status-quo-Perspektiven

**Interpretatives Paradigma in der Erwachsenenbildung (Tietgens)**

1. **Situationsabhängigkeit** : Hypothesen, Erklärungen, Bedeutungen sind nur aus der Situation heraus zu verstehen.
2. **Teilnehmerabhängigkeit** : Teilnehmer deuten Erlebnisse, Erfahrungen individuell unterschiedlich; man muß ihnen deshalb Gelegenheit geben, ihre Sichtweisen zu erläutern.
3. **Institutionsabhängig** : In unterschiedlichen Institutionen sind das Klima, das offiziell Erwünschte usw. unterschiedlich; man muß deshalb versuchen, das Institutionsspezifische zu verstehen.

**Didaktik = Reflexion über Lernsituationen (Tietgens)**

1. Die **Lernenden** mit ihrem Hintergrund und ihren Vorgaben z.B. Motive, Vorbildung, Lernstile;
2. der **gesellschaftliche Kontext**, z.B. Arbeitsmarkt, Arbeitgeber;
3. die **konkrete Bedingungslage**, z.B. räumliche, zeitliche Bedingungen, in denen das Lernen stattfindet;
4. **das zu Lernende**, notwendig, strukturiert;
5. die Möglichkeit der **Unterstützung** des Lernens (Medien, Methoden)

Didaktik als Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung kann bei einer solchen Reflexion der didaktischen Probleme des Erwachsenenlernens lediglich Ordnungs- und Interpretationsrahmen zur Verfügung stellen, ohne daß diese als Rezepte verwendet werden können und den Erfolg der Anwendung garantieren könnten.

| Argumente gegen Rezeptologien  | Mögliche Gegenargumente  |
|--|--|
| <p><b>Empirische Erziehungswissenschaft :</b><br/>Rezeptologien sind vorwissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen.</p>  | <p>Es sind auch wissenschaftlich reflektierte und erprobte Rezepte möglich.</p>  |
| <p><b>Geisteswissenschaftliche Pädagogik :</b><br/>Technik der Menschenbearbeitung ist nicht möglich, Rezepte führen Praktiker zu unreflektierter rigider Regelbefolgung.</p>                          | <p>Praktiker können, müssen aber nicht Rezepte anwenden. Sie können diese prüfen, reflektieren, erproben oder verwerfen.</p> |
| <p><b>Kritische Erziehungswissenschaft :</b><br/>Rezepte gehören zu einer normativen Didaktik, weisen große Begründungsdefizite auf und sind als isolierte Vorschriften problematisch und sinnlos.</p> | <p>Es können mehrere alternative Rezepte angeboten werden.</p>   |

**"Stellvertretende Deutung"** bedeutet, daß der Erwachsenenbildner in der Lage sein muß, vorhandene Deutungen zu erspüren, zu erkennen und aufzugreifen, um in einem strukturierenden und vergleichenden Prozeß neue und weiterführende Sichtweisen vorzulegen bzw. zugänglich zu machen.

**Stufen pädagogischen Wissens (Weniger /Arnold)**

| Konkretionsstufen                | Differenzierungsgrad                  | Handlungsrelevanz     |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| <b>Wissenschaftliches Wissen</b> | Differenzierte analytische Modelle    | Relationsbewußtsein   |
| <b>Berufspraktisches Wissen</b>  | Berufserfahrungen, "Rezeptologien"    | Handlungsempfehlungen |
| <b>Alltagswissen</b>             | Lebenserfahrung, eigene Sozialisation | Handlungsorientierung |

Die Problematik einer Professionalisierung von Erwachsenenpädagogen liegt darin begründet, daß auch der wissenschaftlich ausgebildete Erwachsenenbildner sich letztlich für sein Handeln eine Art Alltagstheorie von Lernprozessen mit Erwachsenen bzw. von Programmplanung oder anderen didaktischen Handlungssituationen schaffen muß, da nur auf dieser Ebene ein so eindeutiges Wissen verfügbar ist, um unmittelbar situativ handeln bzw. reagieren zu können.

**Professionalisierung** ist also ein Prozeß, in dem möglichst viele Bestandteile von der Ebene des wissenschaftlichen Wissens auf die Ebene des berufspraktischen Wissens und des Alltagswissens durchsickern, wobei selbst der so wissenschaftlich ausgebildete Erwachsenenpädagoge auch weiterhin vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebenserfahrungen und seiner eigenen Sozialisation handeln wird.

Professionelles erwachsenendidaktisches Handeln kann nicht durch die instrumentelle Anwendung vorgefertigter Schablonen gelingen, es setzt vielmehr voraus, daß aus einem differenzierten, wissenschaftlich entwickelten **Relationsbewußtsein** heraus die konkrete erwachsenenpädagogische Situation gedeutet und situativ passende Handlungsstrategien entwickelt werden.

| <b>Realistische Wende</b><br>1970  | <b>Reflexive Wende</b><br>1980   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifikation</li> <li>• lebendiges Lernen</li> <li>• Weiterbildungsgesellschaft</li> <li>• berufsorientierte Erwachsenenbildung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biographie</li> <li>• Lebenswelt</li> <li>• Teilnehmerorientierung</li> <li>• Identitäts-, Lebenslauf-, Krisenorientierung</li> </ul> |
| <b>Verwertbarkeit des Lernen steht im Vordergrund</b>  | <b>Teilnehmerorientierung steht im Vordergrund</b>   |

**Teilnehmerorientierung**

- Teilnehmer ist tatsächlich ein Korrektiv des Planbaren (Partizipationsmöglichkeit)
- Subjektive und soziobiographische Bedingungen des einzelnen werden in den Lernprozessen berücksichtigt (Identitätsbezug)
- die Kompetenz und die Autonomie des Erwachsenenlerner wird ernst genommen und ein überflüssiges Gefälle zwischen dem Dozenten und den Teilnehmern wird abgebaut

- Selbststeuerung
- der Lernende spielt in der Lernsituation selbst eine aktive Rolle (Aktivierungs-methoden werden genutzt)

### Extremformen der teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung

- **Teilnehmerorientierung als Selbstaflösung der Erwachsenenbildung** ⇒ Ablehnung aller inhaltlicher und didaktischer Sachzwänge, keine Rücksicht auf Ausbildung, Berechtigungsnachweise ⇒ jeglicher Erfahrungsaustausch zwischen Erwachsenen ist bereits Erwachsenenbildung
- **Teilnehmerorientierung als Kolonialisierung** ⇒ Teilnehmerorientierung als Vorwegnahme ⇒ "gläserner Teilnehmer"

### Teilnehmerorientierung als moderate Hinwendung zum Teilnehmer

#### (Kempkes 1987)

Ausrichten der Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen an den Bedürfnissen, Erfahrungen und kognitiven Strukturen der Teilnehmer. Diese **Hinwendung zum Teilnehmer** kann sich dabei sowohl auf die Ebene des Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung als auch auf die didaktisch-methodische Ebene der Veranstaltungsplanung und -durchführung beziehen.

#### Teilnehmerorientierung nach Tietgens (1984)

- Definition der Voraussetzungen potentieller Teilnehmer
- Teilnehmerpartizipation (Zulassen einer Diskussion des Veranstaltungsverlaufs)
- Selbststeuerung

Mit der **reflexiven Wende** wurde das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung für die Erwachsenenbildung leitend. Angestrebt wurde eine Erwachsenenbildung, die auf einer **Antizipation der Lernbedürfnisse** und -möglichkeiten potentieller Teilnehmer basiert, die darum bemüht ist, eine Passung herzustellen zwischen dem, was angeboten wird und den Erwartungen der Teilnehmer ⇒ **Planungsbeteiligung der Teilnehmer**.

### Didaktik und Sozialisationstheorie

**Didaktik** ist die Theorie vom Lehren und Lernen. **Sozialisationstheorie** ist die Theorie von der Prägung des Menschen durch seine gesellschaftliche Umwelt. Beide Theorien untersuchen die Frage, wie der einzelne Mensch Erfahrungen verarbeitet und in seine schon vorhandenen Denk- und Orientierungsweisen bzw. seine Deutungsmuster eingliedert.

Die **Sozialisierungstheorie** untersucht dabei die Frage, wie es der Gesellschaft gelingt, durch die Vermittlung der Denk- und Orientierungsweisen an die nachwachsende Generation sich selbst als Gesellschaft ständig zu reproduzieren. Sozialisation besagt, daß sich der Mensch nicht gesellschaftsfrei entwickelt. Seine Persönlichkeit wird geprägt durch Erfahrungen in einer konkreten Lebenswelt und in einer konkreten gesellschaftlich-historischen Situation mit der sich der Mensch **unwillkürlich auseinandersetzen** muß.

Die **Didaktik** untersucht die Frage, wie es der Erwachsenenbildung gelingt, durch die Vermittlung von Lerninhalten die Kompetenzen im Erwachsenen entstehen zu lassen, die ihn in die Lage versetzen, seine Rolle als Erwachsener auszufüllen. Die Didaktik als Theorie von Lehr-Lern-Prozessen hat die **absichtsvolle und bewußte Auseinandersetzung** mit den Anforderungen von Lebenswelt und Gesellschaft zum Gegenstand.

### Lernen im biographischen Kontext

Auch die Erwachsenenbildung hat es mit Lernprozessen zu tun, die im Zusammenhang mit der Identitätsbildung und der Identitätsentwicklung gesehen werden müssen. D.h. es kommt nicht nur auf die

Vermittlung operationalisierbaren Wissens und Könnens an, sondern es geht um ein **Sich-einlassen auf Lebensentwürfe, Selbstdeutungen und Strukturen der Lebenswelt**.

Im Unterschied zu Jugendlichen verfügen Erwachsene i.d.R. über eine bereits weitgehend entwickelte Identität und über **entwickelte und verfestigte Deutungsmuster**. Erwachsenensozialisation findet außerdem stärker in öffentlichen Institutionen statt. Während Erwachsenensozialisation alle Prozesse der gesellschaftlichen Prägung und Anregung der Identitätsentwicklung bezeichnet, umfaßt **Erwachsenenbildung nur die bewußt geplanten, in den Lebensvollzug eingreifenden Bildungsprozesse**.

Ein entscheidender Aspekt des Lernens im biographischen Kontext ist das **Bemühen um die Kontinuitätssicherung**. In der Kontinuität und Diskontinuität des eigenen Lebens bildet nämlich das Individuum seine Identität aus. Dabei steht es in einer ständigen Wechselwirkung mit den Anforderungen, mit denen es sich in seiner Lebenswelt konfrontiert sieht. Ein lebenslaufgemäßes Verständnis von Erwachsenenbildung ergibt sich deshalb aus der Funktion, die das Lernen Erwachsener für die Biographie des Erwachsenen erfüllt bzw. erfüllen soll. Es geht dabei um die Funktion, die ein organisierter Austausch mit anderen Erwachsenen (Teilnehmern) sowie eine Auseinandersetzung mit neuen Sichtweisen, Interpretation und Lerninhalten im Hinblick auf die biographischen Prozesse der Identitätsfindung und der Identitätssicherung des einzelnen erfüllen kann.

### **Auswirkungen der modernen Gesellschaft auf die Lebenslagen Erwachsener**

(Mader 1987)

1. Auflösung des sozialen Herkunftsortes (Familie, Schicht, Klasse, Ort);
2. soziale Orientierung in der medienverstärkten Vorstellung vielfältigster Möglichkeiten finden;
3. lebenslang, immer wieder und krisenhaft die gewonnene Identität überprüfen (oft unter Druck, mit Brüchen und Schmerzen);
4. Abhängigkeit von sozialen Instanzen, die professionell Selbstbeschreibungen anbieten und einüben (Erwachsenenbildung, Therapien);
5. Unmöglichkeit dem Individualisierungszwang der westlichen Welt zu entfliehen

Die **identitätstransformierende Bedeutung** der Erwachsenenbildung wird angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen Situationen und der Individualisierungstrends in Zukunft noch zunehmen. Denn der Lebenslauf von Erwachsenen ist durch **zunehmende Krisen- und Umstellungsanforderungen** gekennzeichnet. Dies bedeutet, daß Identitätstransformation in immer stärkerem Maße zum Normalfall einer jeden Biographie wird. Dadurch erhält der biographische Aspekt in der Erwachsenenbildung ein starkes Gewicht, weil biographisches Lernen nicht mehr nur dort stattfindet, wo Erwachsene ausnahmsweise in Krisensituationen geraten und mit Schaltstellen in ihrem Lebenslauf konfrontiert sind. **Mit dem Ende der Normalbiographie wird biographisches Lernen zum Normalfall.**

### **Erwachsenenlernen als Deutungsarbeit**

**Deutungsmuster** sind mehr oder weniger zeitstabile, stereotype Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein **Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen** in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält.

Der Prozeß der Aneignung und Entwicklung von Deutungsmustern im Lebenslauf verweist darauf, daß das Bewußtsein des Menschen einen Prozeßcharakter hat. Dieser **Prozeßcharakter** ist durch vier Elemente gekennzeichnet :

1. **gesellschaftlich vermittelt**, weil im Prozeß einer Sozialisation erworben;
2. **Nachhaltigkeit** früherer Erfahrungen ⇒ **Basispersönlichkeit** ist besonders stark gegen Veränderungs- und Lernprozesse immunisiert (⇒ Bekehrung, Kulturschock);
3. biographische **Kontinuitätssicherung** ⇒ Situationen werden stets so gedeutet, daß keine größeren Brüche auftreten;
4. **relative Flexibilität** (in Form eines Mobiles)

### Didaktische Lebensweltanalyse

Grundsätzlich gibt es für einen Erwachsenenpädagogen zwei Möglichkeiten, Seminare, Kursangebote oder Veranstaltungssequenzen für Zielgruppen zu planen, deren Lebenswelt ihm weitgehend unbekannt ist : Entweder er greift auf vorhandene Untersuchungen oder Dokumente zurück, z.B. Autobiographien, Arbeitsplatzberichte, Zeitungsmeldungen und wertet sie aus, oder er führt selber eine **didaktische Lebensweltanalyse** durch.

**Strukturiertes Gespräch** : Gesprächsteilnehmer werden durch die Visualisierung ihrer Antworten selbst aktiv ⇒ gemeinsamer kreativer Lernprozeß

1. Sammlung von Einzeläußerungen
2. Systematisierung
3. Wichtigkeitsabstufung
4. Erforderliche Weiterbildungsveranstaltung

### Das Recht auf Weiterbildung

Das "Recht auf Weiterbildung" wird auf zwei Arten begründet. Zum einen ist heutzutage eine einmal erworbene schulische und berufliche Ausbildung angesichts des fortschreitenden technologischen Wandels und der **beschleunigten Veralterung des Wissens** nicht mehr für ein ganzes Leben ausreichend. Daher muß es jedem einzelnen möglich sein, seine Qualifikationen jeweils neuen Erfordernissen anzupassen. Weiterbildung ist also nicht nur im Interesse des Individuums, sondern auch im Hinblick auf den Erhalt eines **funktionsfähigen ökonomischen Systems** notwendig.

Zum anderen muß das Individuum die Möglichkeit haben, seine Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Probleme zu aktualisieren, damit es als Mitglied der Gesellschaft seine **grundgesetzlich garantierten Rechte überhaupt wahrnehmen** und seinen entsprechenden Pflichten nachkommen kann.

### Umgang mit Krisenerscheinungen

- Verkümmern zwischenmenschlicher Beziehungen
- Zuwachs an arbeitsfreier Zeit
- Krise der Arbeitsgesellschaft (Arbeitslosigkeit)
- globale Gefährdungen (Umweltzerstörung, nukleare Bedrohung)

### Bildung zum Zwecke der Integration

Eine gesellschaftstheoretische Grundannahme besteht darin, daß Bildung **Integrationsvermögen** bezweckt. Bildung soll es also dem Individuum ermöglichen, sich an wechselnde Rahmenbedingungen anzupassen und sich aktiv für die Integration in die Gesellschaft einzusetzen. Die allgemeine Weiterbildung ist übergreifenden Zielen wie **Urteilsfähigkeit, Handlungskompetenz und Sinnorientierung** verpflichtet.

Besondere Problemfelder sind daher :

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| • Natur und Umwelt                 | • Familie im Wandel                    |
| • Gesundheit und Ernährung         | • Bürger und Recht                     |
| • Beruf                            | • Internationalisierung der Lebenswelt |
| • Freie Zeit                       | • Kulturtradition und Geschichte       |
| • Beziehungskonflikte              | • Technik und Natur                    |
| • Wissenschaftsgeprägte Lebenswelt |  |

Gegenwärtige Probleme und Lösungen werden Überwiegend **auf der Seite der Individuen gesehen**. Jeder einzelne soll in erster Linie mit den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen **versöhnt werden, sich zusammenreißen und die Zuversicht gewinnen**, daß durchaus beunruhigende Probleme letztlich gelöst werden.

#### **Blinde Flecken des integrativen Ansatzes :**

Im Prozeß der Marktvergesellschaftung werden integrative Tugenden zuerst gebraucht, dann aber verschlissen. Man kann also nicht beides haben : eine uneingeschränkte ökonomische Entwicklung und flankierende Stärkung überkommener Sekundärtugenden mit den Mitteln der Weiterbildung.

#### **Bildung zum Zwecke der Selbstbehauptung**

Die zweite gesellschaftstheoretische Grundannahme geht davon aus, daß Bildung die Fähigkeit zur **Selbstbehauptung** bezweckt. Durch Bildung soll das Individuum also lernen, sich selbst gegenüber diesen Rahmenbedingungen zu behaupten.

Bildung wird als **Selbstbildung, Subjektentwicklung und als Förderung der Selbstentfaltung** im Sinne einer Bearbeitung der ihr entgegenwirkenden Lebensverhältnisse. Strunk, der Hauptvertreter dieser Denkrichtung wendet sich damit vom Primat ökonomisch und politisch bedingter Qualifikationsanforderungen, vom Motiv der sozialen Integration und der Erzeugung einer "richtigen" Gesinnung ab und weist jede Operationalisierung und Funktionalisierung von Bildung zurück.

#### **Blinde Flecken des Selbstbehauptungsansatzes :**

Dieser Ansatz bleibt in normativen Postulaten befangen, sodaß er die Funktionen von Weiterbildung nicht sieht. Die Frage politischer Umsetzungen dieser allgemeinen Vorstellungen vom Sinn und Auftrag der Erwachsenenbildung ist nicht beantwortbar.

#### **Gestaltungsbedarf in der Weiterbildung**

- die Frage des Umgangs mit der **Trägervielfalt** ⇒ Koordination und Kooperation
- die Notwendigkeit von **Information** und Beratung ⇒ Datenbanken
- das Problem der **Qualitätssicherung**
- die Frage nach der **Zertifizierung**
- das Problem der **Segmentation** in allgemeine und berufliche Weiterbildung ⇒ Integration
- die Existenz von **Angebotslücken**
- Probleme der **Finanzierung**

#### **Wie weit reicht die öffentliche Verantwortung ?**

##### **SPD-Programm "Weiterbildung für eine menschliche Zukunft" :**

- Weiterbildungsausschüsse bei den Kommunen, Ländern und beim Bund
- Aufhebung der Segmentation
- Keine Angebotslücken, sondern Zugangsbarrieren
- staatliche Koordination

##### **Probleme :**

- Absolute Integration von politischer und beruflicher Bildung ist von vielen Teilnehmern an Bildungsveranstaltungen nicht gewünscht ⇒ sie bleiben politischen Inhalten fern.
- "Bildungsurlaub für alle" wird von den Arbeitgebern bekämpft.

##### **Gutachten "Weiterbildung in Hessen" :**

**Mittlere Systematisierung** : Wenn die bisherige Entwicklung zu Problemen geführt hat und staatliche Koordinierung weithin unerwünscht ist, dann ist ein Weg "dazwischen" zu suchen :

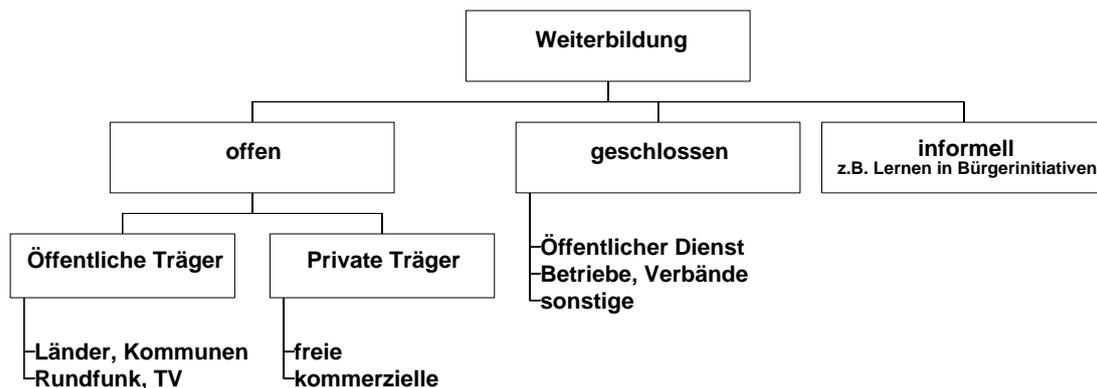
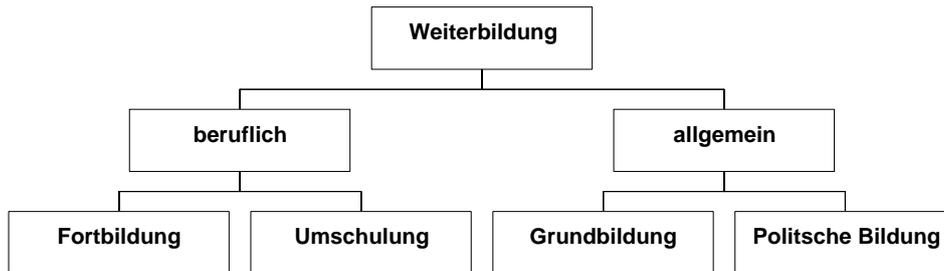
- **zugangsoffenes** Weiterbildungsangebot
- zunehmende Verknüpfung durch **Kooperationen und Modellprojekte**
- **Schließen von Angebotslücken**
- Förderung der **Selbständigkeit** von Erwachsenen

- **Vernetzung** von Institutionen
- **Abbau von Forschungsdefiziten**

**Unterstützende Strukturen** : Gemeinsame Einrichtungen auf örtlicher Ebene, d.h. Informations- und Beratungsstellen, die in einem zweiten Schritt zu **trägerneutralen Weiterbildungszentren** ausgebaut werden können.

**Kultusministerkonferenz** : Unverbindliche Empfehlungen

**Struktur des "quartären Sektors"**



### Betriebliche Weiterbildung

**Select-to-the-job** : Personalauswahl, häufig mit assessment-center;

**Into-the-job** : Integration neuer Mitarbeiter in Einführungsseminaren und Trainee- Programmen;

**on-the-job** : Lernen am Arbeitsplatz;

**Job-enlargement** : Erweiterung des angestammten Aufgabenbereichs;

**Job-enrichment** : Zuweisung größerer Verantwortung;

**Job-rotation** : Wechsel des Arbeitsplatzes innerhalb des Betriebes;

**Off-the-job** : Kurse, Seminare, Workshops losgelöst vom Arbeitsplatz;

**Near-the-job** : Projektarbeit, Lernstatt in enger Anbindung an den Arbeitsplatz;

**Out-off-the-job** : Weiterbildungsaktivitäten, die gezielt auf den Ruhestand vorbereiten.

### Das Recht der Weiterbildung

Beim **subsidiären Typus** des Weiterbildungsgesetzes ist die **staatliche Förderung nachrangig und unterstützend**, selbst wenn sie faktisch bei einzelnen Weiterbildungsträgern den größten Einnahmeposten ausmacht. Es geht beim subsidiären Typus nicht um ein Weiterbildungsangebot in Verantwortung der jeweiligen Länder, sondern um die **Schaffung (d.h. vor allem Finanzierung) günstiger Bedingungen** für ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Veranstalter (Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Rheinland-Pfalz). Es wird weitgehend darauf vertraut, daß sich die **Weiterbildung im relativ "freien Spiel der Kräfte"**, unterstützt von der öffentlichen Hand in Form eines kooperativen Systems etabliert. Entscheidende Bezugsgrößen für die Mittelzuweisung sind einerseits das durchgeführte **Veranstaltungsvolumen** und andererseits die im Haushaltsplan des jeweiligen Landes ausgewiesenen Mittelansätze für die Weiterbildung. Ein höherer Grad an Mitverantwortung des Landes wird erreicht, indem über gewichtete Zuschußquoten Einfluß auf die inhaltliche Akzentuierung genommen wird (Bremen).

Beim **gewährleistenden Typus** des Weiterbildungsgesetzes stellt die Einrichtung von Volkshochschulen eine **Pflichtaufgabe** der Kommunen und Landkreise dar. Die Personalkostenzuschüsse sind nicht an das Veranstaltungsvolumen, sondern an die **Einwohnerzahl des Einzugsbereichs** geknüpft (Hessen). In NRW wird eine Vollfinanzierung für die Grundversorgung übernommen. Darüber hinaus gibt es sieben "Sachbereiche".

Im Hinblick auf die **politische Willensbildung** leistet das Recht der Weiterbildung einen Beitrag zur Herausbildung der für die Demokratie **wichtigen Eliten**; es leistet jedoch **keinen Beitrag** zur Gewährleistung der ebenfalls erforderlichen **Breitenwirkung** der demokratischen Willensbildung.

Im Hinblick auf die kontinuierliche **berufliche Qualifizierung** sichert das Recht der Weiterbildung allenfalls eine Befriedigung des jeweils **aktuell** entstehenden Bedarfes, der durch das staatliche Ausbildungssystem nicht abgedeckt wird. Systemische Strukturen einer ständigen Weiterbildung, die stärker **vorausschauend** geplant und koordiniert ist, kann es **nicht** entwickeln.

Im Hinblick auf die geforderte **Integration** von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung vermag das Recht der Weiterbildung nicht nur keinen Beitrag zu leisten, sondern **stabilisiert eher die Trennung**.

### Zwang zum lebenslangen Lernen

#### Ivan Illich : Manifest von Cuernavaca (1974)

- Fehlende Arbeitsplätze - als Ursache von Arbeitslosigkeit - lassen sich nicht durch Umschulung schaffen.
- Das Prinzip permanenter Weiterbildung entwertet vorhandene berufliche Qualifikationen.
- bereits Privilegierte ziehen einen größeren Nutzen aus Weiterbildungsangeboten als Bedürftige, so daß die Abstände vergrößert werden.

Radikale Alternative ist die **Entschulung** : Kulturwandel hin zum befreiten Lernen ⇔ mit lebenslang geltenden **Bildungsgutscheinen** hin zur **Bildungsgesellschaft**.

#### Gnadenloses Bildungssystem

Es geht nur noch darum, daß gelernt werden soll, egal was. Gesellschaftliche Probleme (Arbeitslosigkeit) wird individualisiert. Weiterbildung wird zum **fast food** und Qualifikationen zu **Wegwerfqualifikationen**, die ökonomisch und ethisch fragwürdig sind.

#### Universalisierung der Weiterbildung = Pädagogisierung der Gesellschaft

Die Weiterbildung hat längs ihre **Reservate** (die Volkshochschulen) **verlassen** und Weiterbildung ist längst zur **Norm in der Gesellschaft** geworden. Beweis dafür ist die **Expansion** und die **Ausdifferenzierung** des Bildungssektors. Gleichzeitig **verwischen die Grenzen** zwischen Bildungs- und anderen Dienstleistungsinstitutionen (Therapien, Beratung, Unterhaltung). Dazu kommt die **Flucht aus**

**den Institutionen** (Weinseminar beim Winzer, Ernährungsseminar im Ökoladen). Damit ist **Bildung maßgeblich für die Selbstbeschreibungen und Orientierung der Subjekte** geworden.

#### Zum Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

1. Das Bildungssystem steht in **vollständiger Abhängigkeit** vom Beschäftigungssystem.

**kritische Version :** dies muß überwunden werden

**affirmative Version :** schnellere Umsetzungen der Direktiven aus der Arbeitswelt in den Bildungseinrichtungen sind wünschenswert.

2. Bildungssystem und Beschäftigungssystem sind **autonom**.

Beide Varianten sind **nicht überzeugend**, da es in der Realität **Mischformen** gibt.

#### **Pierre Bourdieu : Relative Autonomie**

Das Bildungssystem hat zwei Funktionen :

- **technische Reproduktionsfunktion :** Vermittlung von Wissen und Qualifikation
- **soziale Reproduktionsfunktion :** Reproduktion der Sozialstruktur und von sozialer Macht.

#### **Enno Schmitz**

- Qualifikationen sind bei fortschreitender technologischer Entwicklung zunehmend unersetzlich,
- die Verwissenschaftlichung der Produktion macht eine generelle Höherqualifizierung der Arbeitskräfte erforderlich,
- der Wissensfortschritt vollzieht sich schneller als der Generationenwechsel.

Daraus folgt, daß die berufliche Qualifizierung eine **Engpaßvariable** der wirtschaftlichen Entwicklung ist und die Qualifikationsversorgung in Form beruflicher Weiterbildung zum **zentralen Ansatzpunkt industrieller Strategien** wird :

- **adaptive Weiterbildung :** technisch-organisatorische Prozesse werden effektiver
- **berufsbezogene Weiterbildung :** rekrutierungs- und karriererelevante Angebote
- **regulative Weiterbildung :** sinn- und motivationsgebende Angebote

## 2. Rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung

### Rechtliche Regelungen als „geronnene“ Politik

Recht ist das Ergebnis von Politik, aber es **"kanalisiert"** auch Politik und begrenzt die Ausschläge ihrer Dynamik.

Recht ist das Ergebnis des politischen Prozesses. Es soll die zunächst unverbindliche Meinung zur maßgeblichen Grundlage staatlichen und individuellen Verhaltens machen. Damit ist Recht kein Gegensatz zur Politik, vielmehr der gleiche Gegenstand in einem anderen Aggregatzustand; Recht ist **"geronnene Politik"**.

### Zum Verhältnis von Recht und Politik

Eine Problematik rechtlicher Interventionen in aktuelle politische Prozesse liegt vor allem darin begründet, daß rechtliche Regelungen zumeist Kodifizierungen vergangener politischer Prozesse darstellen und damit politische Mehrheitspositionen und Normensetzungen der Vergangenheit widerspiegeln. Insofern läßt sich von einer Phasenverschiebung zwischen Recht und Politik sprechen; gegenüber aktuellen Konstellationen politischer Auseinandersetzung zeigt sich oft eine „Verspätung“ des Rechts: Das Recht als politisches Strukturierungsinstrument ist daher nicht selten **"verspätete Politik"**.

Rechtliche Regelungen besitzen jedoch nicht nur einschränkende Wirkungen gegenüber der Dynamik politischer Prozesse, sondern ihnen kommt auch eine Schutzfunktion vor deren einschneidenden Auswirkungen zu.

Die **Verfassung** stellt den Grundkonsens fest, auf dessen Grundlage sich künftig die politische Willensbildung vollziehen soll. So zieht das Verfassungsrecht der Politik Grenzen. Politische Entscheidungen sind nur in soweit zulässig, als sie mit der Verfassungsordnung in Einklang stehen. Damit wird die Politik der Herrschaft des Rechts unterworfen.

### Öffentliches Recht und Privatrecht

Die Rechtsordnung der Bundesrepublik teilt sich in das **öffentliche** und **private** Recht.

Das **öffentliche Recht** regelt das Verhältnis des Einzelnen zum Staat und den übrigen Trägern öffentlicher Gewalt sowie das Verhältnis der Verwaltungsträger untereinander, dazu gehören Staats-, Völker-, Kirchen-, Strafrecht, Zivilprozeßrecht, Strafprozeßrecht, Steuerrecht, Sozial- und Sozialversicherungsrecht u.a.m.

Das **Privatrecht** regelt die Rechtsbeziehungen der Einzelnen untereinander, dazu zählen insbes. die Bestimmungen des BGB und seiner Ergänzungsgesetze (EheG, VerschollenheitsG usw.), das Handels-, Wechsel-, Scheck- und Wertpapierrecht, das Urheber- und Erfinderrecht, das Privatversicherungsrecht.

Grundsätzlich **unterscheiden** sich öffentliches und privates Recht dadurch, daß im öffentlichen Recht der Einzelne dem Staat untergeordnet ist, während im Privatrecht die Beteiligten einander gleichgeordnet sind. Auch öffentliche Rechtsträger - Bund, Länder, Gemeinden - können sich auf privatrechtlicher Ebene gleichgeordnet gegenüber treten, etwa beim Abschluß von Nutzungsverträgen. Manche Rechtsgebiete enthalten sowohl öffentlich-rechtliche wie privatrechtliche Normen, insbes. das Arbeitsrecht.

Diese Grundrechte beinhalten nicht nur Freiheitsrechte : Im Verhältnis von Staatsbürger zu Staat unterscheidet man den **negativen**, den **positiven** und den **aktiven Status**.

- Der negative Status schützt den Bürger vor Eingriffen des Staates, sichert ihm eine Freiheitssphäre.
- Der positive Status gibt dem Bürger das Recht, vom Staat positives Tun (nicht nur unterlassen der Störung) zu verlangen.
- Der aktive Status gibt dem Bürger ein Mitwirkungsrecht am Staat.

Das **Minimumgrundrecht** auf Bildung nach Maßgabe einer sozial- und demokratiestaatlichen Auslegung des Art. 2., Abs. 1 GG bedeutet, daß jeder einen Anspruch darauf hat, die grundlegenden Qualifikationen zu erwerben, die für ein Leben in der Gemeinschaft unerlässlich sind. Dazu gehört eine Grundbildung, wie sie heute in der Bundesrepublik das im Rahmen der Schulpflicht vorgesehene Curriculum gewährleisten soll.

Es ist jedoch festzuhalten, daß es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland kein formuliertes Verfassungsrecht auf Bildung oder Weiterbildung gibt. Einzig in einigen Verfassungen der Bundesländer finden sich explizite Formulierungen eines Rechts auf Bildung.

### Die rechtlichen und politischen Kompetenzen von Bund, Ländern und Gemeinden

Das Grundgesetz unterscheidet bei der Zuweisung der Bundeskompetenzen zwischen der **"ausschließlichen"**, der **"konkurrierenden"** und der **"Rahmengesetzgebung"** des Bundes.

Zu den Gegenständen der **"ausschließlichen"** Gesetzgebung des Bundes gehören die Angelegenheiten

- des Auswärtigen und der Verteidigung,
- der Staatsangehörigkeit,
- der Freizügigkeit,
- des Währungswesens,
- des Zolls und des Handels,
- des Luftverkehrs,
- der Eisenbahn,
- des Postwesens,
- des Öffentlichen Dienstes,
- des Rechtsschutzes,
- der Zusammenarbeit von Bund und Ländern in Angelegenheiten der
  - ⇒ Kriminalpolizei und des Staatsschutzes sowie
  - ⇒ der Statistik für Bundeszwecke.

Zu den Angelegenheiten der **"konkurrierenden"** Gesetzgebung in der die Länder die Befugnis zur Gesetzgebung nur haben, so lange und soweit der Bund von seinem Gesetzgebungsrecht keinen Gebrauch macht, gehören u. a. Angelegenheiten

- des bürgerlichen Rechts,
- des Strafrechts,
- des Vereins- und Versammlungsrechts,
- des Wirtschaftsrechts,
- der Kernenergie,
- des Arbeitsrechts sowie
- der Ausbildungsbeihilfen und der Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Ferner hat der Bund das Recht zur **Rahmengesetzgebung** mit der er Recht zur Rahmenvorschriften für die Gesetzgebung der Länder erlassen kann, u.a. Rahmengesetzgebung über

- die Rechtsverhältnisse der Angehörigen des Öffentlichen Dienstes,
- die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens,
- die allgemeinen Rechtsverhältnisse der Presse und
- den Schutz deutschen Kulturguts gegen Abwanderung ins Ausland.

Erläßt der Bund Rahmenvorschriften, so sind die Länder verpflichtet, innerhalb einer durch das Gesetz bestimmten angemessenen Frist die erforderlichen Landesgesetze zu erlassen." (Art. 75 (3) GG)

### Die Gesetzgebung zur Weiterbildung

Die Weiterbildungsgesetze der Länder enthalten

- strukturpolitische Aussagen zur Weiterbildung,
- treffen Aussagen über Aufgaben und Ziele der Weiterbildung und
- beinhalten Bedingungen für die staatliche Anerkennung ihrer Institutionen.

Die staatliche Anerkennung ist Voraussetzung für die regelmäßige Zuschußgewährung aus Landesmitteln und ist in den Gesetzen an ähnliche Voraussetzungen gebunden, wie allgemeine Zugänglichkeit der Lernangebote, ausschließliche Tätigkeiten für die Weiterbildung, deren hauptberufliche Leitung, Planmäßigkeit, Kontinuität und Veröffentlichung des Angebots, Offenlegung der Finanzierung gegenüber dem Zuschußgeber sowie Ausschluß von Gewinnerzielung. Darüber hinaus finden sich in den Gesetzen Regelungen der Kooperation oder Koordination von Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung sowie von Vertretern von Legislative und Exekutive in Landesbeiräten oder -ausschüssen zur politischen Gestaltung des Weiterbildungsbereichs und über Mitarbeiter der Weiterbildung.

Das **Subsidiaritätsprinzip** prägt die Finanzierungsstruktur des Weiterbildungsbereichs in der Bundesrepublik. Hier gilt in der Regel die Interventionsfolge Nutzer, Träger einer Weiterbildungseinrichtung, öffentlich-rechtlich verfaßte Fonds - wie Bundesanstalt für Arbeit oder Europäischer Sozialfonds -, Staat.

Fast alle Weiterbildungsgesetze der Länder folgen dem Subsidiaritätsprinzip. Das heißt, das jeweilige Land gewährt den Weiterbildungseinrichtungen oder ihren Trägern Zuschüsse zur Durchführung von Weiterbildung, geht dabei jedoch von der Voraussetzung aus, daß die Nutzer der Weiterbildungsangebote und die sie durchführende Institution bereits finanzielle Eigenleistungen erbracht haben und auch weiterhin erbringen, die staatliche finanzielle Förderung also eine nachrangige Zuschußgewährung mit dem Charakter einer **Komplementärfinanzierung** ist.

### Die Weiterbildungsgesetze der Länder sind Strukturierungsinstrumente des Staates gegenüber der Weiterbildung

Zum einen strukturieren die Gesetze durch rechtliche Definitionen, die sich **auf Aufgaben, Ziele, Institutionen und Angebote** beziehen. Die Definitionen der Landesgesetze gelten vor allem:

- der Stellung der Weiterbildung im Bildungssystem,
- den Aufgaben und Zielen der Weiterbildung,
- den Inhalten und Abgrenzungen der Weiterbildung,
- den Förderungsgrundsätzen und der Förderung selbst,
- den Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung,
- den Anerkennungs- und Förderungsvoraussetzungen,
- den Beratungsgremien der Weiterbildung und
- den politischen Zuständigkeiten für die Weiterbildung.

Zum anderen strukturieren die Gesetze die Weiterbildung mit Hilfe der finanziellen Förderung.

### Die strukturierenden Impulse der Weiterbildungsgesetze durch rechtliche Normensetzungen

Alle Weiterbildungsgesetze der Länder grenzen die **Anerkennungsfähigkeit** von Weiterbildungseinrichtungen, die in den meisten Fällen mit der Förderungsfähigkeit aus öffentlichen Mitteln verbunden wird, mit Hilfe von rechtlichen Regelungen in Gesetz oder Durchführungsbestimmungen ein. Unterschiede sind oft nur Formulierungsunterschiede. Bedeutsam sind für die Weiterbildungseinrichtungen vor allem die Anforderungen, die vor der Anerkennung nach einem Weiterbildungsgesetz erbracht werden müssen.

Dabei lassen sich ähnliche Anforderungen an Breite, Umfang und Dauer des vor der Anerkennung durchgeführten Weiterbildungsangebots beobachten.

Die meisten Weiterbildungsgesetze fordern vor der staatlichen Anerkennung ein bestimmtes, bereits realisiertes **Unterrichtsvolumen**. In Baden-Württemberg liegt dies für örtliche Einrichtungen bei 500 Unterrichtsstunden; in Bayern wird die Erfüllung sämtlicher nachfolgender Leistungen gefordert: 10.000 Teilnehmerdoppelstunden, 400 Doppelstunden, 800 Teilnehmer, 50 Veranstaltungen, 24 Wochen im Jahr als Angebotszeitraum und Tätigkeit in drei Stoffgebieten.

Die meisten Weiterbildungsgesetze fordern von anerkannten Einrichtungen eine hauptberufliche oder mindestens mit der Hälfte ihrer Arbeitskraft zugunsten der Einrichtung tätige Leitung, die nach Vorbildung und Berufserfahrung dafür geeignet sein soll.

Alle Weiterbildungsgesetze errichten damit Hürden vor der staatlichen Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen. Diese stellen Anforderungen des Staates dar, die pädagogische, ökonomische und personelle Kontinuitäten der Weiterbildung sichern sollen. Die geforderten Anerkennungsvoraussetzungen dienen als Indikatoren, um zugunsten der Nutzer ein Mindestmaß an Qualität, Verlässlichkeit und Kontinuität von Weiterbildungsangeboten und der sie tragenden institutionellen Struktur zu garantieren. Da die staatliche Anerkennung in den meisten Fällen mit der Förderungsberechtigung verbunden ist, sollen sie auch den Staat davor schützen, Steuermittel in Strukturen zu investieren, die die erwarteten Leistungen nicht, oder nur unterhalb definierter Mindeststandards erbringen können. Werden die Anerkennungsvoraussetzungen zu niedrig definiert, besteht die Gefahr, daß die investierten Steuermittel wirkungslos verpuffen.

In den Gesetzen und Verordnungen der Bundesländer finden sich entweder eher globale Bestimmungen wie „*Die Erwachsenenbildung dient der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Bildung*“ (Thüringen) oder es werden Kataloge von Fachgebieten förderungsfähiger Bildungsveranstaltungen genannt, die zum Teil durch Negativkataloge von bei der Förderung unberücksichtigt bleibenenden Veranstaltungen ergänzt werden (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). Das Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen nennt als Aufgaben der Weiterbildung *sieben „gleichwertige, aufeinanderbezogene Sachbereiche“*, die „nach dem Grundsatz der Einheit der Bildung zu planen und zu organisieren“ seien.

In anderen landesrechtlichen Regelungen zur Weiterbildung finden sich so gut wie keine auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogenen strukturierenden Impulse. Das Bayrische Erwachsenenbildungsgesetz postuliert in Art. 10: „Einrichtungen in Gebieten, die schwach strukturiert oder dünn besiedelt sind oder in denen das Bildungsangebot für Erwachsene wesentlich hinter dem Landesdurchschnitt zurückbleibt, sollen vorrangig gefördert werden.“

Im Weiterbildungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern heißt es schließlich: *„ Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes dient auch der Gleichstellung von Mann und Frau in der Gesellschaft. Hierzu entwickeln die Einrichtungen spezielle Bildungsangebote, die hinsichtlich Themenstellung, Angebot von Kinderbetreuung und zeitlichem Rahmen für Frauen eine qualifizierte Weiterbildung sicherstellen sollen.“*

### **Die strukturierenden Impulse der Weiterbildungsgesetze durch die Zuschußgewährung**

Der **komplementäre Charakter** der Zuschußgewährung nach dem Weiterbildungsgesetzen zeigt sich auch daran, daß nur bestimmte Aufwendungen der anerkannten Einrichtungen zuschußfähig sind. Zudem grenzen die Landesgesetze in der Regel alle Weiterbildungsveranstaltungen aus ihrer Förderung aus, die nach dem Arbeitsförderungsgesetz des Bundes anerkannt sind. Fast alle Gesetze legen das Schwergewicht auf die finanzielle Förderung des hauptberuflichen Personals bei den anerkannten Weiterbildungseinrichtungen.

Neben den Zuschüssen zu den Kosten für das hauptberufliche Personal werden zumeist auch Zuwendungen zu den Kosten der Bildungsveranstaltungen gezahlt, die in Abhängigkeit vom veranstalteten Unterrichtsvolumen entweder aufgrund eines Pauschalbetrags pro Unterrichtsstunde, oder eines bestimmten Prozentsatzes der förderungsberechtigten Kosten ermittelt werden.

Die nach den Weiterbildungsgesetzen generell unzureichende Finanzausstattung unterliegt zusätzlich der **Gefahr der Diskontinuität** durch immer wieder zu beobachtende Verschlechterung oder gar Aussetzung von Zuschußregelungen. Dies geschieht zumeist durch die Änderung von Richtlinien bzw. Durchführungsbestimmungen oder durch das jeweilige Haushaltsgesetz.

Denn die finanzielle Ausstattung der öffentlich geförderten Weiterbildung ist zu einem großen Teil von jährlichen politischen Willensentscheidungen der Länderparlamente abhängig. Diskontinuität bei der öffentlichen Förderung scheint jedoch das stärkste Gift gegen eine kontinuierliche, differenzierte und nicht bloßen Marktmechanismen folgende Weiterbildungsplanung zu sein, die versucht den sozialen, curricularen und regionalen Defiziten der Weiterbildung gegenzusteuern.

Weiterbildung wird in ihrer Funktionsfähigkeit als vierter Bildungsbereich auch daran geschwächt, daß der Anteil einer investiven Förderung, die von politisch definierten Notwendigkeiten, beobachtbaren Lernbedürfnissen Erwachsener und quantitativen Voraussetzungen in Form von Einwohnerzahlen ausgeht, vergleichsweise gering sind. Vorherrschend ist vielmehr die an Veranstaltungsvolumina gebundene staatliche finanzielle Förderung als nachrangige Zuschußgewährung mit dem Charakter einer Komplementärfinanzierung. Dadurch entsteht einerseits ein Druck, hohe Quantitäten bei Teilnehmerzahlen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungszahlen zu erzielen, um damit das staatliche Zuschußvolumen zu steigern.

Demgegenüber bedeutet aber das Erreichen von lernungsgewohnten und bildungsbenachteiligten Adressatengruppen sowie die Durchführung von Veranstaltungen, für die - noch - keine manifeste und unmittelbare Nachfrage besteht, für Weiterbildungseinrichtungen ein finanzielles Risiko, denn hier ist die Wahrscheinlichkeit, daß Veranstaltungen ausfallen oder die vom Land festgesetzten Teilnehmerzahlen nicht erreicht werden, vergleichsweise groß. Damit werden die beobachtbaren sozialen, curricularen und regionalen Defizite der Weiterbildung eher verstärkt als abgebaut.

Tendenziell erfüllt Weiterbildung die gleichen gesellschaftspolitischen Funktionen wie das übrige Bildungssystem. Wenn Weiterbildung in der Bundesrepublik jedoch nur in vergleichsweise geringem Maße Gegenstand staatlicher Bildungspolitik worden ist, liegt dies vor allem darin begründet, daß der Weiterbildungsbereich zwar staatlich gefördert, jedoch im Unterschied zum Schul- und Hochschulbereich nicht staatlich verantwortet wird.

Ein Teil der Weiterbildungsinstitutionen wird von **gesellschaftlichen Großorganisationen** getragen, deren Engagement in der Weiterbildung als Ausdruck der jeweils primären Funktionsbestimmungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeber- oder sonstigen Verbänden zu verstehen ist. Weiterbildung steht überwiegend im ihr übergeordneten Interesse der Institution, die ihre jeweilige Einrichtung der Weiterbildung als Träger politisch, rechtlich und finanziell verantwortet. Das heißt, zahlreiche Weiterbildungseinrichtungen sind **abgeleiteter Teil eines gesellschaftspolitischen Primärinteresses**, das von der jeweiligen gesellschaftlichen Großorganisation mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Einflußnahme vertreten wird.

Innerhalb dieses gesellschaftlichen Primärinteresses kann Weiterbildung jedoch schon allein aufgrund ihrer indirekten und daher meistens langwierigen Interventionsformen nicht als ein "hartes" und unabdingbares Instrument der Interessendurchsetzung gelten. Insofern hat sie in allen institutionellen Zusammenhängen bei der Ressourcenkonkurrenz eine relativ schwache Position. Dies gilt in ähnlicher Weise auch in kommunalpolitischen Zusammenhängen, in denen die Volkshochschulen gegenüber ihren Trägern, den Kommunen, in Konkurrenz mit anderen, oft unabweisbar erscheinenden, kommunalen Aufgaben ihre Ressourcenanforderungen legitimieren müssen.

### **Die Landesgesetze zur Freistellung von der Berufsarbeit zugunsten der Weiterbildung**

Die für den Bildungsurlaub gegebenen Begründungen lassen sich grob in eher **sozialpolitische** und eher **bildungspolitische** unterscheiden.

Die vorrangig **sozialpolitischen Begründungen** betonen vor allem die Möglichkeiten des Bildungsurlaubs, gerade denjenigen Bevölkerungsgruppen Chancen des organisierten Lernens zu öffnen, die aufgrund ihrer Sozialisation und ihrer Lebenssituation nur wenige eigene Möglichkeiten hatten, sich an der Weiterbildung zu beteiligen. Durch derartige gesetzlich geschaffene neue Beteiligungschancen

könne ein Beitrag zur Herstellung von sozialer Chancengleichheit geleistet werden, der vor allem abhängig Beschäftigten mit rigiden Arbeitsbedingungen zugute käme.

Die vorrangig **bildungspolitischen Begründungen** zielen vor allem auf die allgemeine Ausweitung der Bildungs- und Lernmöglichkeiten für Erwachsene durch den Bildungsurlaub. Um wachsenden Bevölkerungskreisen Weiterbildung zu ermöglichen, ist es erforderlich, diese in die Arbeitsverhältnisse einzubeziehen. Die Freistellung zur Teilnahme an Kursen und Lehrgängen ist ebenso wie die Bereitstellung einer entsprechenden Zahl von Lehrern und Unterrichtsstätten Voraussetzung dafür, daß im Rahmen des Bildungssystems der Gesamtbereich Weiterbildung die ihm zukommenden Aufgaben erfüllen kann.

### **Die arbeits-, sozial- und bildungsrechtlichen Funktionen der Freistellungsgesetze**

Die **sozialpolitischen** Intentionen, die neben dem bildungspolitischen Interessen mit der Durchsetzung der Freistellungsgesetze verbunden waren, zielten vor allem auf die Ausweitung der Teilnehmerstruktur der Weiterbildung in dem Sinne, daß Menschen mit vergleichsweise geringen sozialen Beteiligungschancen durch geeignete Weiterbildungsangebote zu manifestes Weiterbildungsbeteiligung angeregt sollten.

Mit der Einführung des Bildungsurlaubs waren auch **arbeitsmarktpolitische Hoffnungen** verknüpft, daß die Nutzung des gesetzlichen Bildungsurlaubs beschäftigungswirksame Folgen derart hätten, daß die Summe der durch den Bildungsurlaub verursachten betrieblichen Abwesenheiten zu zusätzlichen Neueinstellungen und damit zu einer Entlastung des Arbeitsmarkt führten. Der tatsächliche Beitrag zur Verminderung von Arbeitslosigkeit kann nur geschätzt und als zu vernachlässigende Größe eingestuft werden angesichts einer Beteiligungsquote aller Anspruchsberechtigten von deutlich unter 5 %.

Die **bildungspolitischen** Erwartungen an den Bildungsurlaub richteten sich bei seiner Einführung vor allem darauf, zur Orientierung, Urteilbildung und Qualifizierung der abhängig Beschäftigten beizutragen und somit die generellen bildungspolitischen Funktionen der Weiterbildung inhaltlich, didaktisch und adressatenspezifisch zu erweitern. Bildungsurlaub sollte "als Impuls der WB" wirken

Die **Kontroversen um die inhaltliche Ausfüllung des Bildungsurlaubs** führten zu einer Reihe gerichtlicher Entscheidungen über gesetzlich berechnete oder unberechtigte Freistellungen zugunsten der Teilnahme an einzelnen Bildungsurlaubsveranstaltungen. Dies gilt vor allem für die Bundesländer Hessen und Nordrhein-Westfalen. Verantwortlich dafür war zu einem Teil die Politik der dortigen Arbeitgeber-Organisationen, die als scharfe Kritiker der dortigen Bildungsurlaubsregelungen hervortraten, während im Unterschied dazu die Arbeitgeberverbände in Bremen und Niedersachsen sich mit ihren Weiterbildungseinrichtungen mit eigenen Angeboten am Bildungsurlaub beteiligten.

Auf dem von der **Arbeitgeberseite** vielfach beschworenen **Kostenfaktor**, den die Wahrnehmung des gesetzlichen Anspruchsrechts für die Betriebe bedeutet, hat das Bundesland Rheinland-Pfalz in seinem "Bildungsfreistellungsgesetz" mit einer singulären Regelung reagiert. Dort ist im 8 (1) festgelegt, daß das Land privaten Arbeitgebern die in der Regel weniger als 50 Personen beschäftigen, auf Antrag nach Maßgabe des Landeshaushalts einen pauschalierten Anteil des für den Zeitraum der Bildungsfreistellung fortzuzahlenden Arbeitsentgelts" erstattet. Diese Pauschale soll "für jeden Tag der Bildungsfreistellung die Hälfte des im Lande Rheinland-Pfalz in dem jeweiligen Kalenderjahr durchschnittlichen Arbeitsentgelt je Tag" betragen.

**Die großen politischen Schlachten um den gesetzlichen Bildungsurlaub sind geschlagen, und er wird auf einer sehr viel niedrigeren Beteiligungsquote praktiziert, als bei seiner Einführung vermutet wurde. Weder haben sich die weitgehenden Hoffnungen seiner Befürworter noch die außerordentlichen finanziellen Befürchtungen seiner Gegner bewahrheitet.**

Die schon erwähnte **Beteiligungsquote** von insgesamt deutlich unter 5 % der Anspruchsberechtigten ist zum einen den gravierenden strukturellen Beschäftigungsproblemen und zum anderen dem stagnierenden Ausbau öffentlich geförderter Weiterbildungsstrukturen geschuldet.

Durch **Bundesrahmengesetz** wird ein Freistellungsanspruch von wenigstens 10 Arbeitstagen im Kalenderjahr für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch

den Arbeitgeber zur Teilnahme an anerkannten Veranstaltungen der beruflichen, allgemeinen oder politischen Bildung eingeführt. Der Freistellungsanspruch kann bis zu fünf Jahren kumuliert werden. Weiterbildung, die unmittelbar betrieblichen oder dienstlichen Zwecken dient, darf bis zu einem Drittel auf den Anspruch angerechnet werden. Auch die Anrechnung von tarifvertraglich vereinbarten Freistellungen ist möglich, soweit Tarifverträge dies vorsehen. Eine weitere Freistellung bis zu drei Jahren im gesamten Berufsleben soll ohne Fortzahlung des Arbeitsentgelts ermöglicht werden.

### Weiterbildungsregelungen in anderen Gesetzen

#### Schulgesetze

In der Regel grenzen die Schulgesetze der Länder den Weiterbildungsbereich und seine Institutionen aus ihrem Zuständigkeitsbereich aus. *"Einrichtungen der Weiterbildung und Jugendbildung sind nicht Schulen im Sinne dieses Gesetzes"*.

Dennoch - wenn auch weder sehr häufig noch sehr umfangreich und weitgehend - enthalten auch Schulgesetze rechtliche Regelungen, die für die Weiterbildung bedeutsam sind.

Neuerdings verpflichten Schulgesetze den Schulbereich zur Kooperation mit der Weiterbildung. So heißt es im kürzlich novellierten Bremischen Schulgesetz i.d.F. vom 20.12.1994 : *„Weiterbildung knüpft an schulische und berufliche Lernerfahrungen an. Die Schulen sollen zur Erfüllung der Ziele und Intentionen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes mit den anerkannten und den kommunalen Einrichtungen der Weiterbildung kooperieren.“*

#### Hochschulgesetze

Weitergehend als die Schulgesetze gehen die Hochschulgesetze der Länder auf die Weiterbildung ein. Das **Hochschulrahmengesetz** erklärt unter "Aufgaben": *"Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung. Sie fördern die Weiterbildung ihres Personals."*

Neben dieser allgemeinen Formulierung präzisiert das Hochschulrahmengesetz das "Weiterbildende Studium": *"Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das Weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen."*

### Weiterbildungsregelungen außerhalb des Bildungsrechts

Auch außerhalb des Bildungsrechts bestehen rechtliche Regelungen, die für die Weiterbildung bedeutsam sind. Diese beziehen sich allerdings in der Regel nicht auf Weiterbildungsangebote, die sich offen an einen uneingeschränkten Kreis von Adressatinnen und Adressaten wenden, sondern an umgrenzte Gruppen von Mandatsträgern oder Berufsangehörigen.

Bei den Regelungen für Mandatsträger sind die Weiterbildungsrechte zu erwähnen, die Personalratsmitgliedern durch die Personalvertretungsgesetze der Länder eingeräumt werden. Diese Bestimmungen werden größtenteils durch das Bundespersonalvertretungsgesetz vom 15.3.1974 vorgegeben.

Eine Reihe von Personalvertretungsgesetzen der Länder - so in Berlin, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein - hat die zeitlichen Freistellungsregelungen des Bundespersonalvertretungsgesetzes genau übernommen, während in Bayern der Freistellungsanspruch von fünf oder bis zu zehn Kalendertagen nur für Bildungsveranstaltungen besteht, die *"Kenntnisse vermitteln, die unmittelbar für die Tätigkeit im Personalrat erforderlich sind."* (Art. 46 (5) Bayerisches Personalvertretungsgesetz)

Ebenfalls besondere Freistellungsmöglichkeiten zum Zwecke der Weiterbildung räumen die Bundesländer in der Regel durch eine **"Urlaubsverordnung"** ihren Beamten und Richtern ein, wodurch diese auch in den Ländern ihre Freistellung vor allem für Veranstaltungen der "staatsbürgerlichen" Bildung erwirken können, in denen kein Freistellungsgesetz für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer existiert. Ähnliche Freistellungsmöglichkeiten sind durch Gesetz oder Verordnung für ehrenamtliche Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeiter in Jugendarbeit und Jugendhilfe vorgesehen - zumeist jedoch ohne Vergütungsanspruch gegenüber privaten Arbeitgebern.

Neben den rechtlichen Regelungen, die außerhalb der Freistellungsgesetze für bestimmte Gruppen Freistellungsmöglichkeiten schaffen, gibt es in den Bundesländern neben den Weiterbildungsgesetzen auch durch Gesetz oder Verordnung festgelegte Förderungsmöglichkeiten für Weiterbildungsveranstaltungen. So existieren in mehreren Flächenstaaten Gesetze oder Verordnungen zur Förderung der Weiterbildung "**im land- und forstwirtschaftlichen Bereich**" (z.B. Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen), sehen Gesetze und Verordnungen zur Frauenförderung die gezielte Förderung der Weiterbildung von Frauen vor (z.B. Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen) und werden auf der Grundlage von "Mittelstands-förderungsgesetzen" spezifische Weiterbildungsangebote gefördert, die die Wettbewerbschancen kleiner und mittlerer Unternehmen erhöhen sollen (beispielsweise Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen).

Ergänzend zu den Freistellungs- und Förderregelungen zugunsten von Weiterbildung außerhalb des Bildungsrechts der Länder sind schließlich noch die **Gesetze und Laufbahnverordnungen** zu erwähnen, die faktisch Weiterbildungsgebote als Voraussetzung formulieren, bestimmte Berufe auszuüben oder berufliche Funktionen wahrnehmen zu können. In diese Kategorie fallen Gesetze und Verordnungen zur Ausübung von Heilberufen oder gesonderte Gesetze über die Weiterbildung von Ärzten, Zahnärzten, Tierärzten und Apothekern (z.B. Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern sowie Thüringen) und Gesetze zu Architekten (z.B. Hamburg) oder Ingenieuren (z.B. Bremen), aber auch Laufbahngesetze für Beamte (z.B. Berlin) oder "Grundsätze für dienstliche Fortbildung" (z.B. Baden-Württemberg).

### **Das Arbeitsförderungsgesetz**

Zur Realisierung ihrer Ziele bedient sich die staatliche Sozialpolitik u. a.

- rechtlicher Interventionen in Form von Gesetzen zur Stärkung der gesellschaftlichen Stellung sozial schwächerer Bevölkerungsgruppen,
- finanzieller Interventionen in Form von Steuererleichterungen, Sozialhilfe oder Wohngeld,
- Bereitstellung einer öffentlichen Infrastruktur zur Entlastung der schwächeren privaten Budgets,
- Maßnahmen der Sozialversicherung und -versorgung,
- der Öffnung von Bildungs- und Gesundheitsmaßnahmen, zu denen sonst sozial Schwächeren der Zugang versperrt bliebe.

### **Kennzeichen der Arbeitslosenversicherung :**

1. Versicherungsprinzip versus Prinzip der staatlichen Fürsorge und Versorgung;
2. Dezentralisierte Selbstverwaltung versus staatlich dirigierte Reichsanstalt,
3. Beteiligung der Versicherten bei der Mittelaufbringung (und damit das Bewußtsein eines Anspruchsrechts) versus ausschließliche Finanzierung durch Arbeitgeber und Staat (die dankeschuldige Wohlfahrtsempfänger schaffen sollte.)

Zuständig für die Durchführung des AFG ist die Bundesanstalt für Arbeit (BA) mit Sitz in Nürnberg. Sie ist eine bundesunmittelbare Körperschaft des Öffentlichen Rechts und damit zwar insoweit rechtlich selbständig, als sie nicht der unmittelbaren Staatsgewalt untersteht. Sie ist jedoch nicht aus der staatlichen Verantwortung ausgegliedert, vielmehr trägt die Bundesregierung die politische Verantwortung für die Bundesanstalt. Die Selbstverwaltung der BA ist "drittelparitätisch" durch Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter sowie durch Vertreter der öffentlichen Hand besetzt. Sie ist auf allen drei Stufen der BA angesiedelt; auf Bundesebene existieren ein Verwaltungsrat und ein Vorstand, der die Geschäfte führt, auf der Ebene der Landesarbeitsämter und Arbeitsämter sind Verwaltungsausschüsse eingerichtet.

### **Berufliche Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung und Rehabilitation im AFG**

Für eine passive Arbeitsmarktpolitik sind Lohnersatzleistungen wie Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe und Schlechtwettergeld die vorherrschenden Instrumente, um damit die Folgen eingetretener Arbeits-

losigkeit zu mildern. Eine aktive Arbeitsmarktpolitik setzt hingegen vorrangig auf Interventionen, die gerichtet sind auf

- **den Arbeitsmarktausgleich**  
(Arbeitsvermittlung, Berufsberatung, Umschulungsmaßnahmen, Einarbeitungszuschüsse, Zumutbarkeitsregelungen),
- **das Arbeitsplatz- und Arbeitskräfteangebot,**  
(Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Kurzarbeitergeld, Förderung der Frauenerwerbstätigkeit, berufliche Bildungsmaßnahmen) und
- **die Gestaltung der Arbeitsbedingungen**  
(Arbeitsschutz, Mutterschutz, Jugendschutz, Kündigungsschutz, Arbeitszeitregelung)

Insofern kann die Regelung der Förderung der beruflichen Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung und Rehabilitation im AFG auch verstanden werden, als die Zusammenführung des Musters einer aktiven Arbeitsmarktpolitik mit dem einer offensiven Bildungspolitik.

### **Berufliche Fortbildung**

#### **Maßnahmegebundene Voraussetzungen**

Fortbildungsmaßnahmen sollen insbesondere gerichtet sein auf

- einen beruflichen Aufstieg,
- die Anpassung der Kenntnisse und Fähigkeiten an die beruflichen Anforderungen,
- den Eintritt oder Wiedereintritt weiblicher Arbeitsuchender in das Berufsleben,
- eine bisher fehlende berufliche Abschlußprüfung,
- die Heranbildung und Fortbildung von Ausbildungskräften,
- die Wiedereingliederung älterer Arbeitsuchender in das Berufsleben,
- die Teilnahme an einer Maßnahme, darf nicht überwiegend im Interesse des Betriebes liegen, dem der Antragsteller angehört, es sei denn, dafür besteht "ein besonderes arbeitsmarktpolitisches Interesse.

#### **Personengebundene Voraussetzungen**

- Absicht des Antragstellers, eine die Beitragspflicht begründende Beschäftigung im Geltungsbereich des Gesetzes aufzunehmen,
- Eignung des Antragstellers für die angestrebte berufliche Tätigkeit und voraussichtlicher Teilnehmererfolg an der Maßnahme,
- Zweckmäßigkeit der Teilnahme im Hinblick auf die Ziele des AFG und auf arbeitsmarktpolitische Zweckmäßigkeit,
- Abgeschlossene Berufsausbildung oder mindestens drei Jahre berufliche Tätigkeit, wenn eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht vorhanden ist,
- Erneute Förderung nur möglich, wenn mindestens einjährige berufliche Tätigkeit dazwischen liegt, es sei denn, Teilnahme ist notwendig zur Eingliederung Arbeitsloser oder für den Wechsel von Teilzeit- zu Vollzeitbeschäftigung oder zur Überwindung besonders erschwerender Umstände.
- Antragsteller hat an Beratung über in Frage kommende Bildungsmaßnahmen teilgenommen,
- Teilnahme ist notwendig, damit ein arbeitsloser Antragsteller beruflich eingegliedert wird, oder ein von Arbeitslosigkeit unmittelbar bedrohter Antragsteller nicht arbeitslos wird, oder ein Antragsteller eine berufliche Qualifikation erwerben kann, der keinen beruflichen Abschluß hat.
- Teilnehmer soll voraussichtlich in angemessener Zeit nach Abschluß der Maßnahme in der angestrebten beruflichen Tätigkeit eine Beschäftigung finden.

### **Leistungsrahmen**

- Leistungsgewährung erfolgt nur, wenn keine entsprechende gesetzliche Verpflichtung anderer öffentlich-rechtlicher Stellen zur Leistungsgewährung besteht; Sozialhilfe ist nachrangig.
- Teilnehmern an ganztägigem Unterricht kann ein Unterhaltsgeld gewährt werden, das dem Arbeitslosengeld entspricht.
- Übernahme von Lehrgangsgebühren, Fahrgeld, Kinderbetreuungskosten

### **Berufliche Umschulung**

Während die berufliche Fortbildung den Zweck hat, den Bildungswilligen in seinem bisherigen Beruf weiter zu qualifizieren und ihm dadurch die Möglichkeit zu geben, auf seinem Berufsgebiet beweglicher zu werden, zielt die Umschulung nach 47, Abs. 1 AFG darauf hin, eine andere geeignete berufliche Tätigkeit nach Abschluß der Umschulungsmaßnahme ergreifen zu können.

### **Berufliche Einarbeitung**

Die Bundesanstalt kann Arbeitgebern für Arbeitnehmer Zuschüsse gewähren, wenn sie eine volle Leistung am Arbeitsplatz erst nach einer Einarbeitungszeit erreichen können, und sie vor Beginn der Einarbeitung

1. arbeitslos sind oder
2. von Arbeitslosigkeit unmittelbar bedroht sind

Die Bundesanstalt muß Arbeitgebern für Arbeitnehmer, die nach Zeiten der Kindererziehung oder nach Zeiten der Pflege von Angehörigen in das Erwerbsleben zurückkehren, Zuschüsse gewähren, wenn sie eine volle Leistung erst nach einer Einarbeitungszeit erreichen können.

Während Satz 1 des § 49 (1) eine Kann-Leistung definiert, handelt es sich bei Satz 2 um eine Pflichtleistung nach Zeiten der Kindererziehung oder der Pflege von Angehörigen. Anspruchsberechtigt ist zwar der Arbeitgeber, und nicht der Arbeitnehmer. Jedoch liegt die Zielsetzung dieser Regelung in der Förderung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Einarbeitungsmaßnahmen sind berufliche Bildungsmaßnahmen im Rahmen eines unbefristeten Arbeitsverhältnisses. Die vorgesehene Einarbeitung muß länger als vier Wochen dauern und dem Arbeitsamt muß ein Eingliederungsplan vorgelegt werden, der ausweist, daß dem Arbeitnehmer qualifizierte berufliche Kenntnisse vermittelt werden, die seine berufliche Beweglichkeit erhöhen und die auch außerhalb des einarbeitenden Betriebs verwendbar sind und nachgefragt werden.

### **Institutionelle Förderung der beruflichen Bildung**

Neben der individuellen Förderung der beruflichen Weiterbildung ermöglicht das AFG der Bundesanstalt für Arbeit die institutionelle Förderung durch Darlehen und Zuschüsse für den Aufbau, die Erweiterung und Ausstattung von Einrichtungen einschließlich überbetrieblicher Lehrwerkstätten, die der beruflichen Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung dienen.

Allerdings besteht kein Rechtsanspruch auf diese Förderung und ist eine angemessene Eigenbeteiligung der zu fördernden Einrichtung an den Gesamtkosten Voraussetzung.

### **Berufliche Rehabilitation**

Berufliche Rehabilitation zielt auf all diejenigen Menschen, denen aufgrund ihrer Erkrankung eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung droht oder die bereits behindert sind. Ihr Ziel ist die Wiederherstellung des besterreichbaren Standes ihres Leistungsvermögens und die Wiedereingliederung in das berufliche und soziale Leben.

### **Die Entwicklung der Förderung der beruflichen Weiterbildung durch das AFG von 1969 bis 1994**

Das AFG wurde 1969 in einer Phase des politischen Optimismus gegenüber den Möglichkeiten einer wirtschaftlichen Globalsteuerung, einer aktiven Arbeitsmarktpolitik und einer offensiven Bildungspolitik verabschiedet und wirksam.

Demzufolge zielte das AFG in seiner ursprünglichen Fassung von 1969 vorrangig darauf, für die Zukunft Arbeitslosigkeit und "unterwertige Beschäftigung" zu vermeiden und "die berufliche Beweglichkeit der Erwerbstätigen" zu verbessern. Hingegen spielte das heute so bedeutsame Problem einer strukturellen Arbeitslosigkeit keine Rolle, war doch selbst im Rezessionsjahr die Arbeitslosenquote auf "nur" 2,1 % gestiegen und dann wieder deutlich gefallen.

Die erneute Absenkung des Unterhaltsgeldes bei Vollzeitmaßnahmen mit notwendiger Teilnahme von 75 % auf 68 % des vorangegangenen Nettoehalts - und damit auf die gleiche Höhe wie das Arbeitslosengeld - sowie die Umwandlung der "zweckmäßigen Förderung" in eine Darlehensförderung machten aus der beruflichen Weiterbildung in Vollzeitform nach dem AFG weitgehend eine Förderung von Arbeitslosen und erlaubten deren Entwicklung als eine „**von der Arbeitsförderung zur Arbeitslosenförderung**“ zu charakterisieren.

Das **Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz** (AFKG) vom 22.12.1981 kann als bedeutsame Wende in der Wirksamkeit des AFG von einer aktiven arbeitsmarktpolitischen Prävention zu einer reaktiven, notmindernden Krisenintervention gelten, die sich allerdings schon seit dem "**Haushaltsstrukturgesetz**" von 1975 abgezeichnet hatte.

In einer Zeit hoher Arbeitslosigkeit, die auch noch auf absehbare Zeit andauern wird, kann die Förderung der beruflichen Bildung nicht mehr Vollbeschäftigungspolitik sein, denn Arbeitslosigkeit kann durch Qualifizierung nicht vermieden und Wirtschaftswachstum durch Qualifizierung nicht gewährleistet werden, was nicht heißen soll, daß im Einzelfall eine hohe Qualifikation nicht vor Arbeitslosigkeit schützt, wenn auch die alte Grundregel "Qualifikation verhindert Arbeitslosigkeit" nicht mehr gilt, und daß im Beschäftigungssystem nicht vielfältige Qualifikationen benötigt werden.

Gemessen an den während der Phase der Vollbeschäftigung mit der Verabschiedung des AFG formulierten optimistischen Zielen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik hat sich das AFG als wenig wirksam erwiesen. Es konnte eine seit langem bestehende hohe Arbeitslosigkeit nicht verhindern. Jedoch betraf dieses "Scheitern" das Konzept einer staatlichen Globalsteuerung mit ökonomischen Zielprojektionen und einer antizyklischen Konjunkturpolitik der Regierung insgesamt.

#### **Wesentliche, rechtliche und administrative Änderungen bei der Förderung beruflicher Weiterbildung 1993**

- **Kürzung der Haushaltsmittel** für die Förderung der beruflichen Weiterbildung,
- **Verschärfung der Qualitätskontrolle** von Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung, u. a. durch die Prüfung der arbeitsmarktlichen Zweckmäßigkeit des Maßnahmeziels.
- **Beratungspflicht** der Antragsteller vor Beginn der Qualifizierung
- **Wegfall der 1979 eingeführten Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten.** Im Zusammenhang damit wurde eine erweiterte Arbeitsberatung bei Fortzahlung von Arbeitslosengeld oder -hilfe eingeführt.
- Einschränkungen von Mehrfach-Fortbildungen und -Umschulungen durch zusätzliche zeitliche Auflagen ("**Pflichtwartezeiten**").
- **Restriktive Auslegung** des Begriffs "**ohne beruflichen Abschluß**"; dieser Status wird nicht mehr zuerkannt, wenn lediglich "Entfremdung" von dem einmal erlernten Beruf vorliegt.
- Senkung der Förderungshöhe bei Einarbeitungszuschüssen von 50 % auf 30 % des tariflichen oder ortsüblichen Arbeitsentgelts, die Förderungsdauer wird von einem auf ein halbes Jahr verkürzt. Eingeführt wird die Möglichkeit einer **Rückzahlungspflicht** der gewährten Zuschüsse, wenn der Arbeitnehmer bald nach Ende der Förderung entlassen wird.
- **Abschaffung des** (bedürftigkeitsunabhängigen) **Eingliederungsgeldes** und Einführung der (bedürftigkeitsabhängigen) Eingliederungshilfe für Spätaussiedler, die zudem bei Teilnahme an einer beruflichen Bildungsmaßnahme nicht gewährt wird. Somit ist eine Unterhaltssicherung bei beruflicher Weiterbildung durch die BA nicht mehr möglich.

### Die Bedeutsamkeit des Arbeitsförderungsgesetzes für die Weiterbildung

Das Arbeitsförderungsgesetz war in den vergangenen 25 Jahren für die Entwicklung der Weiterbildung in der Bundesrepublik äußerst bedeutsam und folgenreich. Dies zeigt sich allein schon an den enormen Quantitäten: Von 1970 bis 1993 wandte die Bundesanstalt für Arbeit in Deutschland für Unterhaltsgeld, Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung nach dem AFG insgesamt DM 90,17 Mrd. auf, davon allein von 1991 bis 1993 in den neuen Bundesländern DM 26,74 Mrd., d. h. in den Jahren von 1991 bis 1993 gingen 29,66 % der gesamten Fördersumme für die berufliche Weiterbildung seit 1970 nach dem AFG (einschließlich der Unterhaltszahlungen) in die neuen Länder. Die Statistik der Bundesanstalt zählte für den Zeitraum von 1970 bis 1993 in Deutschland insgesamt 10,53 Mio. Eintritte in berufliche Weiterbildungsmaßnahmen nach dem AFG, auch hier allein 2,07 Mio. Eintritte in den neuen Bundesländern nur in den Jahren 1991 bis 1993; dies bedeutet einen Anteil an der Gesamtzahl von 19,7 %.

Die Gesamtheit der zur Durchführung der Weiterbildungsgesetze der Länder zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel lag 1993 unter DM 0,5 Mrd., während die Bundesanstalt 1993 für die Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem AFG DM 6,24 Mrd. mit zusätzlich DM 9,57 Mrd. Unterhaltsgeld ausgeben konnte.

### Die Bedeutsamkeit des Berufsbildungsgesetzes für die Weiterbildung

Für die berufliche Weiterbildung ergänzen sich in ihrer Wirksamkeit das Berufsbildungs- und das Arbeitsförderungsgesetz: Das Berufsbildungsgesetz ordnet und regelt, das Arbeitsförderungsgesetz fördert finanziell, ordnet und strukturiert mit seinen Förderungsbestimmungen natürlich auch, beachtet dabei aber die vom Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vorgegebenen Strukturen. Wirkt das AFG vorwiegend durch die finanziellen Impulse seiner Förderung auf die berufliche Weiterbildung strukturierend ein, so strukturiert das BBIG vor allem durch Verrechtlichung auf dem Wege von Verordnungen und Richtlinien. Der Gesetzgeber hat in den vergangenen 25 Jahren zwar durch Änderungen des AFG der Bundesanstalt für Arbeit immer wieder Aufgaben zugewiesen und genommen. Jedoch garantierte das mit dem BBIG geschaffene Regelungsinstrumentarium, daß die für die berufliche Ausbildung geschaffenen Standards von der AFG-geförderten beruflichen Fortbildung und Umschulung nicht unterschritten wurden. Insofern sind berufliche Fortbildung und Umschulung in der Bundesrepublik wesentlich durch das **Zusammenwirken von AFG und BBIG** strukturiert worden.

### Weiterbildungsregelungen außerhalb des Bildungsrechts

Politisch bedeutsam unter diesen Regelungen sind vor allem die für Weiterbildung einschlägigen Bestimmungen des **"Betriebsverfassungsgesetzes"** (BetrVG) vom 15.01.1972.

Die Betriebsverfassung regelt als arbeitsrechtliche Grundordnung die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber und Belegschaft im Betrieb. Grundanliegen der Betriebsverfassung ist es, den Arbeitnehmern in den betrieblichen Entscheidungen, die ihr tägliches Dasein nachhaltig gestatten, Mitwirkungsbefugnisse zu gewähren.

Damit die Aufgaben eines Betriebsrats sachgerecht wahrgenommen werden können, definieren § 37 (6) und § 37 (7) den Anspruch von Betriebsratsmitgliedern auf Arbeitsbefreiung zum Besuch von - Schulungs- und Bildungsveranstaltungen.

Ungeachtet der vergleichsweise häufigen gerichtlichen Auseinandersetzungen vor den Arbeitsgerichten um Fragen der Kostenerstattung sowie die Höhe der zu ersetzenden Aufwendungen und um die Frage, welche Kenntnisse als **erforderlich** im Sinne von notwendig oder als **geeignet** im Sinne von nützlich anzusehen seien, haben die Regelungen von § 37, Abs. 6 und Abs. 7 seit 1972 zu einer Vielzahl von bezahlten Arbeitsbefreiungen zugunsten des Lernens für Mitbestimmung und Mitwirkung bei betrieblichen Prozessen geführt. Darüber hinaus haben sie das Engagement für eine ehrenamtliche, durchaus nicht konfliktfreie Tätigkeit in großer Zahl durch Schulung und Bildung gestützt und damit arbeitsbezogene politische Bildung über das Feld innerbetriebliche Auseinandersetzungen hinaus gestärkt. Die Freistellungsregelungen von § 37, Abs. 6 und Abs. 7 können als ein auch gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Beitrag zu Förderung und Unterstützung von ehrenamtlichem politischen Engagement und Lernen von Erwachsenen zugleich gelten.



## 3. Die Moderationsmethode

### Anwendungsbereich der Moderationsmethode

Kartenmethoden werden immer dann relevant, wenn es um Neuland geht, um geistiges Neuland, für das es keinen allwissenden Experten oder Guru gibt, der bereits die Landkarte des Geländes kennt. Wo immer es diese kompetente Autorität gibt, erübrigt sich die Arbeitsgruppe und die damit verbundene Methode: es genügt, wenn die Autorität konsultiert wird. Wenn etwas bereits in Büchern steht, braucht man ebenfalls keine Arbeitstechnik für Gruppen. Es wäre unökonomisch, Leute zusammenzurufen, damit diese erneut erfinden, was zu geringeren Kosten nachzulesen wäre. Umgekehrt wäre es ebenfalls sinnlos, eine Arbeitsgruppe zu bilden, deren Mitglieder zum Thema überhaupt nichts wissen, um von diesen, dank der genialen Methode, eine Erkenntnis zu erwarten. Wenn zum Thema in den einzelnen Köpfen keine substantielle Information enthalten ist, kann man auch mit Kartenmethoden und einem Spitzenmoderator kein brauchbares Ergebnis zu Stande bringen. Die wesentlichen Einsatzbereiche für Gruppenarbeitsmethoden liegen dazwischen. Eine Marketing-Strategie kann man nicht aus einem Buch entnehmen, aber mit der Moderationsmethode "erfinden".

### Brainstorming

Die Leute produzieren Ideen, ohne Bedenken bezüglich der Realisierbarkeit. Die Vorschläge werden auf Zettel geschrieben oder skizziert. Masse geht dabei vor Klasse, aber alles wird im Telegrammstil dokumentiert. Das Ergebnis ist ein Zettelkasten, gefüllt mit z.T. absonderlichen Vorschlägen. Dieser Zettelkasten wird anschließend einem Spezialisten überreicht, der daraus etwas machen soll.

Mit den Elementen der Brainstorming-Technik sind wichtige Bausteine der modernen Moderationsmethode bereits vorhanden:

- Trennung in Produktionsphase und Auswertungsphase
- Trennung von Idee und Person
- Schriftliche Kommunikation und Dokumentation
- Ergebnissicherung
- Anonymität

Beim Brainstorming werden die Karten durch einen externen Experten gesichtet, bei **Metaplan** geschieht dies durch die Gruppe. Es hatte sich nämlich herausgestellt, daß beim Brainstorming das Verhältnis von Brauchbarem zu Unbrauchbarem oft sehr ungünstig ausfiel. Es ist effizienter, wenn die gleichen Leute, welche die Mischung aus Heu und Nadeln produzieren, diese auch selbst auseinandertrennen müssen. Wenn Leute von Anfang an wissen, daß sie selbst später die Aufgabe des konvergenten Denkens zu übernehmen haben, schreiben sie weniger Unsinniges auf.

### Deutung, Clusterbildung und Prioritäten festlegen

Die Phase der Deutung ist eine der wichtigsten Phasen des Seminars. Die gesamte Botschaft durch eine Karte muß eindeutig und unmißverständlich allen Anwesenden klar sein. Man sollte genügend Zeit investieren, um die Karten zu interpretieren. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist die Position des Moderators, die von einer strikten Neutralität gekennzeichnet sein sollte. Der Moderator sollte Abstand nehmen von Aussagen wie "das ist gut", "das ist schlecht" und auch von Bewertungssätzen wie "das ist wichtig", "das ist unwichtig".

Nach Festlegung der Deutung der einzelnen Ideen erhält man eine Landschaft, die jetzt einzuordnen ist, d.h. die zusammenpassenden Ideen müssen Cluster ("Wolken") bilden. Diese Cluster müssen dann nach Prioritäten eingestuft werden. Praktisch erfolgt dies durch Selbstklebepunkte, die von den Teilnehmern an der Pinwand angebracht werden.

Die anfänglich divergent arbeitende Gruppe gelangt am Ende eines mentalen Verarbeitungsprozesses zu einer Konvergenz hinsichtlich Struktur und Bedeutung der einzelnen Aspekte der Aufgabenstellung und möglicher Lösungen.

### Präsentation und Visualisierung

Die Präsentation stellt eines der Hauptbestandteile des Seminars dar. Sie liefert nicht nur eine Zusammenfassung sondern auch den gesamten Werdegang des Seminars in einer visualisierten Didaktik. Die Visualisierung ist dabei eine getreue Wiedergabe nicht nur der individuellen Aussagen sondern auch des erreichten Konsenses der Gruppe. Eine gut vorbereitete Präsentation dauert ca. 10 Minuten und kann visualisierend die Arbeit eines Tages (ca. 7 Stunden) von 12 Personen wiedergeben.

Nach den jeweiligen Präsentationen findet normalerweise noch ein kleiner Gedankenaustausch statt. In dieser Phase ist darauf zu achten, daß die Diskussion nicht in Streit ausartet. Eine Aufstellung von Pro und Contra oder von vorzunehmenden Aktivitäten kann für Klarheit in der Diskussionsgestaltung sorgen.

Die Moderationsmethode kann im Bereich der Erwachsenenbildung verwendet werden, wenn es etwa darum geht, neue Fortbildungsangebote zu definieren oder in der Etablierung und Stärkung einer "Corporate Identity".

### Vorteile der Moderationsmethode

- **Visualisierung** : es wird nicht nur der auditive Wahrnehmungskanal genutzt, sondern auch der visuelle.
- **Demokratisierung** : Meinungsführer werden in ihrer Bedeutung reduziert. Jede Meinung zählt gleichermaßen und darf nicht kommentiert oder kritisiert werden.
- **Objektivierung der Ideen durch "Ent-Personifizierung"** : Die Idee muß aus eigener Kraft überzeugen.
- **Anonymität** : Die Anonymität ergibt sich quasi aus der Versachlichung der Ideen.
- **Zeitgewinn** : Der Zeitgewinn ergibt sich aus der Tatsache des schriftlichen Gedankenaustauschs verschiedener Personen gleichzeitig miteinander. Dies trifft für die verbale Kommunikation nicht zu. Bereits bei 6 Kommunikationspartnern ist der Zeitaufwand für eine rein verbale Kommunikation enorm, wenn diese zu effektiven Ergebnissen führen soll.
- **Eigendynamik mit Selbstregulierung** : Lediglich die Spielregeln sind im voraus bekannt. Die Inhalte, die Ideenfindung, die Beschlüsse und die Präsentation sind dem Moderator anfangs selbst völlig unbekannt.
- **Reduzierung der Manipulierbarkeit** : Eine korrekte Moderation ist nur ohne Selbstdarstellung des Moderators möglich.
- **Präsentation** : Die schriftliche und mündliche Präsentation garantiert, daß Ergebnisse von 2-4 Tagen in ca. 1 bis 2 Stunden vollständig dargelegt werden können.

### Profil eines Moderators

- **Visualisierungsfunktion** : Ein Moderator ist auch ein Visualisierer.
- **Hebammen-Funktion** : Der Moderator ist kein Übermittler von Wahrheitsgehalten, sondern lediglich eine Person, die unter Zuhilfenahme der Intersubjektivität zu soziopsychologischen Wahrheiten kommen kann.
- **Katalysator-Funktion** : Der Moderator ist kein Zauberer. Er erfindet keine neuen magischen Ideen, sondern gibt lediglich die Stimmung der Gruppe wieder. Er übernimmt keine Führungsrolle, sondern fördert und kanalisiert die kreative Energie der Gruppe.
- **Mittler zwischen Rationalität und Intuition** : Ein Moderator muß permanent zwischen Rationalität und Intuition abwägen, denn einerseits muß er zielorientiert arbeiten und andererseits soll die Gruppe kreativ, spontan und befreit vom Alltagszwang arbeiten.
- **Improvisationsfunktion** : Obwohl die Vorgehensweise weitestgehend ritualisiert und zum Teil auch formalisiert ist, erfordert ein Seminar vom Moderator ein enormes Improvisationstalent.

- **Motivationsfunktion** : Der Moderator muß aktivieren und stimulieren, gleichzeitig aber auch konfliktlösend wirken.
- **Ein Moderator ist kein Prediger** : Er soll nicht ununterbrochen reden, sondern mehr zuhören. Er soll nicht ständig Karten deuten, sondern sich von den Teilnehmern die Deutung sagen lassen.
- **Ein Moderator ist kein Manipulator** : Die Wahrheitsfindung ergibt sich weder durch das Geld des Auftraggebers noch durch die Selbstdarstellung des Moderators, sondern durch die Intersubjektivität der Teilnehmer.
- **Der Moderator ist kein Experte** : Er ist auf das Vorhandensein von Fachleuten in der Arbeitsgruppe angewiesen.

## 4. Methoden und Medien in der Erwachsenenbildung

Methoden sind Verfahrensweisen, die eine beschreibbare Form (=Struktur) haben. Sie wählen aus einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten ganz bestimmte aus und legen diese im Sinne eines Handlungsmusters fest. Dieses Strukturelement ruft allerdings gelegentlich Skepsis gegenüber den Methoden hervor. Manche argumentieren theoriebezogen und sagen, man könne Erwachsene nicht einfach zu etwas zwingen oder sie herumkommandieren. Methoden sollen nicht festlegen, sondern etwas ermöglichen. Das heißt, Methoden wollen nicht die inhaltlichen Ergebnisse vorwegnehmen, sondern den Teilnehmern ermöglichen, eigene Ergebnisse zu schaffen. Sie bieten zugleich Entlastung an, weil die Teilnehmer nicht auch noch dafür sorgen müssen, wie sie zu diesen Ergebnissen kommen.

Methoden und Medien sind höchst wirksame Instrumente der Arbeit - aber nur, wenn sie präzise eingesetzt werden. Wenn sie eingesetzt werden, brauchen die Teilnehmer dazu einen helfenden Rahmen; diese Funktion erfüllt der **Arbeitsauftrag**. Er wird in der Praxis meist zusammen mit der Arbeitsweise von Gruppen und dem Verfahren zur Gruppenbildung bekanntgegeben. Beides - der inhaltliche Arbeitsauftrag sowie die Anleitung zur Arbeitsweise und Gruppenbildung - verbinden sich in der **Ansage** :

- eigentlicher Arbeitsauftrag
- Angaben zur Arbeitsweise (einschließlich Gruppenbildung)
- Angaben zur Dauer der Arbeit und zum Arbeitsort (Raum)

### Ziele und Methoden/Medien

Ein genau und konkret formuliertes Lernziel erleichtert die Methoden- und Medienauswahl. Die Auswahl und Zuordnung der angemessenen Methoden und Medien verweist auf notwendige äußere Bedingungen (z.B. Zeitaufwand, Materialbedarf, Räume). Diese Bedingungen wiederum können in Konflikt geraten mit den Möglichkeiten der Veranstalter oder Teilnehmern. Es ist dann zu entscheiden, ob das Lernziel verändert oder ganz fallen gelassen wird. In der Praxis erweist sich die Frage nach den Lernzielen als der Dreh- und Angelpunkt einer angemessenen, stimmigen Methodenwahl.

### Gruppe und Methoden/Medien

Die Methoden und Medien sind auf die Zielgruppe hingeeordnet und kommen überhaupt erst dadurch zur Wirkung, daß Menschen sie aufnehmen und mit lebendigem Tun verbinden. Die Merkmale einer Zielgruppe sind eine Art "Wegweiser", wenn es bei der Planung um die Auswahl angemessener Methoden und Medien geht.

Methoden und Medien sollen der jeweiligen Zielgruppe angemessen sein, d.h. an deren Merkmale anknüpfen. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Zielgruppe durch die ausgewählten Methoden bzw. Medien auf ein gegebenes Merkmal fixiert werden soll (z.B. "Die Leute sind Gruppenarbeit nicht gewöhnt, deshalb nehmen wir lieber ein Referat"). Andererseits dürfen Zumutung und Leistbarkeit nicht auseinanderfallen. Die dadurch entstehende Spannung kann zu Widerstand oder Resignation führen. Sie wird bei Teilnehmern und Leitung manchmal auch so "bewältigt", daß der Methode die Schuld gegeben wird ("So etwas geht eben bei uns nicht"). Die Methoden sollen vielmehr in dem, was sie fordern, einen Schritt weiter sein als die augenblickliche Situation der Zielgruppe. In diesem situationsüberschreitenden Anspruch liegt das spezifische Anforderungsniveau einer Methode. Es läßt sich nur im Zusammenhang mit der jeweiligen Ziel- und Teilnehmergruppe bestimmen. Das Anforderungsniveau soll gerade so groß sein, daß die Teilnehmer bei der konkreten Veranstaltung den gewünschten Schritt noch (wenn auch möglicherweise mit Anstrengung) gehen können. Die Methodenwahl soll also mit Vorsicht geschehen. Vorsichtig heißt : weder forsch noch ängstlich, sondern aus einer Verbindung von Verstand und Einfühlung.

**Inhalte und Methoden/Medien**

| Inhalte  | Methoden  |
|--|---|
| Inhalte aus dem Bereich der alltäglichen Erfahrung, z.B. : "Die heutige Rolle der Eltern". | Gespräch in Kleingruppen mit anregender Fragestellung.  |
| Politische Inhalte, z.B. : "Bedrohung des Friedens in der Welt".                           | Arbeit an einschlägigen Texten, Analyse von Massenmedien, Befragung von Sachverständigen.             |
| Fachwissenschaftliche Inhalte, z.B. : "Strukturmerkmale von Gruppen".                      | Einzelarbeit an Literaturauszügen und anschließend im Rundgespräch Bezug auf die eigenen Erfahrungen. |

**Rahmenbedingungen und Methoden/Medien**

Auch scheinbar "äußerliche", "technische" Gegebenheiten sind für die Methoden und Medien von Bedeutung - beispielsweise der Termin und die Tageszeit einer Veranstaltung, die Sitzordnung im Raum, Papierbögen zum Notieren von Fragestellungen usw. Diese Rahmenbedingungen können sich beziehen auf die **Veranstaltungsform** oder auf die **organisatorisch-technischen** Bedingungen.

**Seminar**

Es steht viel Zeit zur Verfügung. Deshalb können Methoden eingesetzt werden, mit deren Hilfe Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten der Teilnehmer aktiviert und soziale Kontakte gefördert werden. Es ist Raum für den Einsatz gestalterischer und spielerischer Verfahrensweisen.

**Gesprächskreis**

Regelmäßigkeit und informeller Charakter eines Gesprächskreises erleichtern es, in einem allmählich wachsenden Klima des Vertrauens und Kontaktes auch ungewohnte Methoden einzusetzen (z.B. zu einem Thema ein Bild malen oder etwas gemeinsam gestalten).

**Arbeitskreis**

Orientierung am Inhalt, zeitliche Begrenzung der einzelnen Zusammenkünfte und die Notwendigkeit des gegenseitigen Austausches fördern den Einsatz von Methoden und Medien, die sich sowohl auf die Darstellung, Erschließung und Veranschaulichung von Inhalten als auch auf die Anregung von Gespräch und Zusammenarbeit beziehen. Allerdings braucht sie selbsttätige Erschließung von Inhalten genügend Zeit. Längerfristige Arbeitskreise nehmen aufgrund wachsender Vertrautheit außerdem Elemente des Persönlichen auf; in solchen Fällen können sich die Lernziele stärker in Richtung Gesprächs- und Kontaktfähigkeit verändern - und das hat wiederum Konsequenzen für die Methodenwahl.

**Kurs**

Die Orientierung am Inhalt bei begrenzter Zeit fördert vor allem Methoden und Medien zur Darbietung, Veranschaulichung und Vermittlung von Inhalten. Kurse, bei denen es um den Erwerb praktischer, auch gestalterischer Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, verlangen neben der Demonstration (z.B. von Arbeitstechniken) auch individuelle Beratung einzelner Teilnehmer.

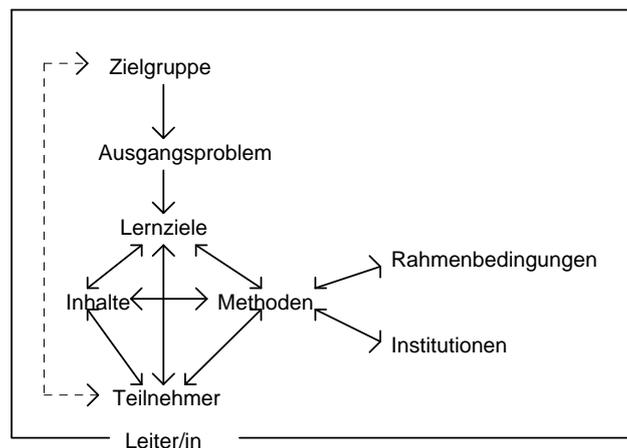
**Institution und Methoden/Medien**

Der Zusammenhang zwischen Institution und Methoden wird einerseits durch formulierte Grundsätze und andererseits durch Einstellungen und Erwartungen der Träger beeinflusst.

### Leitung und Methoden/Medien

Wenn es um den Einfluß der Leitung auf die Auswahl von Methoden und Medien geht, steht zunächst die Kenntnis im Vordergrund : Bestimmte Verfahrensweisen sind vertraut, weil sie in der eigenen Praxis bereits angewendet oder zumindest bei jemand anderem schon mal miterlebt wurden. Vertraut heißt zweierlei : Kenntnis der Struktur, des Verlaufs und positive Einstellung zu der jeweiligen Methode.

#### Der Zusammenhang der Einflußfaktoren



In der Erwachsenenbildung wird

- im Zusammenhang mit der **Zielgruppe** und in Anknüpfung an die Gegebenheiten ihrer Lebenswelt und Lebenssituation (Alter, Familienstand, Wohnbereich, Arbeitswelt usw.)
- ein **Ausgangsproblem** beschrieben, das Impulse und Leitlinien gibt für die Formulierung von
- **Lernzielen** im Sinne "angestrebten Endverhaltens"; deren sachliche Anteile erfassen
- die **Inhalte**, die in ihrer Sachstruktur erschlossen werden.
- **Methoden** werden so zugeordnet, daß sie die in den Lernzielen beschriebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erreichbar machen, Sachstruktur und Teilnehmer in eine lebendige Beziehung setzen sowie den Teilnehmern gerecht werden, indem sie fordern, aber nicht überfordern, und umgekehrt : indem sie nicht überfordern, aber durchaus fordern.
- Hierbei sind gegebene **Rahmenbedingungen**, also Veranstaltungsformen und organisatorisch-technische Gegebenheiten zu berücksichtigen oder aber so zu gestalten, daß die nötigen Methoden auch verwirklicht werden können;
- gleiches gilt für die anbietende **Institution** und die in ihr vorhandenen Einstellungen, Erwartungen und Anforderungen.
- Wer an der Leitungsfunktion Anteil hat, also **Leiter** ist, behütet und gestaltet diesen Zusammenhang - und zwar keineswegs nur distanziert "von außen", sondern zu einem großen Teil dadurch, daß er als ganze Person in ihn einbezogen ist.

## Methoden zur Erschließung von Inhalten

### Sachorientierte Methoden

Dies sind Methoden, deren Akzentuierung sich in erster Linie auf die "Sache selbst", auf deren Darbietung und Entfaltung bezieht.

#### **Sandwichmethode**

Die Sandwichmethode umfaßt

- eine einleitende Gesprächsrunde in Kleingruppen,
- eine kurze Informationseingabe (meist Kurzreferat, Film, Text),
- eine zweite Gesprächsrunde in Kleingruppen,
- ein abschließendes Plenum

Die Sandwichmethode bietet selbst methodenungewohnten oder -skeptischen Personen eine gute Einstiegsmöglichkeit in eine aktivierende Methode, weil es kein "Risiko" gibt (sich nicht exponieren müssen, mit den unmittelbaren Sitznachbarn sprechen können) und weil der vielfach ja berechtigte Wunsch, etwas "zu bekommen" (Information, Fachliches) durchaus erfüllt wird.

Ferner gestattet die Sandwichmethode eine kurze und konzentrierte Information, da durch die einleitende Gesprächsrunde in den Nachbarschaftsgruppen bereits eine Einstimmung auf das jeweilige Thema vorhanden ist.

#### **Impulsreferat**

Das Impulsreferat gliedert einen Inhalt bzw. ein Thema - entsprechend der Sachstruktur - in drei bis vier Teilbereiche; jeder Teilbereich entspricht einem Referatsabschnitt. Nach jedem Referat erfolgt eine Kleingruppenarbeit und abschließend findet ein Plenum statt. Das Impulsreferat ist daher geeignet, in verhältnismäßig kurzer Zeit wichtige Gesichtspunkte eines Themas zu erarbeiten.

#### **Podiumsdiskussion**

Mehrere Personen, die sich in ihrer Fachlichkeit oder ihrer Sicht bzw. Einstellung unterscheiden, erörtern ein gemeinsames Thema. Das Publikum hört zunächst eine Zeitlang zu. Dann kann es in das Gespräch einbezogen werden. Diese Methode eignet sich vor allem für Inhalte, die in sich widersprüchlich oder schwierig sind und bei denen Auseinandersetzung, Differenzierung und Klärung aus der Sachstruktur heraus und möglicherweise auch im Blick auf öffentliche Verantwortung der Bürger notwendig sind. Das macht sie vor allem für aktuelle, kontroverse Themen geeignet. In der Themenformulierung sollte das Strittige, Offene, Klärungsbedürftige betont werden.

#### **Expertenbefragung**

Die Expertenbefragung ermöglicht eine intensive, weil von Fragen geleitete Informationserarbeitung und -aufnahme. Sie ist besonders ertragreich, wenn die Teilnehmer gezielt fragen können und wenn es bereits eine gemeinsame Sach- und Problemorientierung gibt. Eine Expertenbefragung kann als Veranstaltung für sich stehen. Wird sie in eine andere Veranstaltungsform einbezogen (z.B. als Arbeitseinheit in einem Wochenendseminar), legt sich eine Rückbindung der Ergebnisse an das Gesamtthema nahe (z.B. nachbereitende Arbeitsgruppen mit der Fragestellung : "Was hat die Expertenbefragung für das Thema gebracht ? Was hat sich bestätigt, was sehen wir neu ?")

#### **Einzelarbeit (Zeit für sich)**

Einzelarbeit eröffnet einen Raum, sich selber auf eine Fragestellung, ein Problem, eine Aufgabe zu konzentrieren; eigene Einfälle wahrzunehmen und festzuhalten; persönliche Zugänge, Vorerfahrungen und Vorkenntnisse zu entdecken und zu sichern (als Grundlage für weitere Arbeitsschritte). Sie bereitet sozusagen "den Boden" für nachfolgende Informationen und Gespräche. An die Einzelarbeit können sich Kleingruppen anschließen. Aufgabe : Austausch der Ergebnisse.

**Textarbeit**

Textarbeit ermöglicht es, Informationen aufzunehmen, Kenntnisse zu erwerben, Kenntnisse bzw. Einsichten in der Auseinandersetzung mit einem Text selber zu entwickeln, einen Text als "Gesprächspartner" zu verstehen, Selbständigkeit gegenüber Texten zu entwickeln. Die Grundform besteht darin, durch Einzelarbeit eine direkte Auseinandersetzung mit dem Text anzuregen ("der Text und ich, ich und der Text") und dann anhand der Ergebnisse in ein Gespräch (Auswertungsphase in Kleingruppen oder im Plenum als Rundgespräch) einzutreten.

**Brainstorming**

Das Brainstorming ("Gedankensturm") regt an, eigene Einfälle zu einem Thema, einem Problem, einer Fragestellung zu entdecken und ihnen Raum zu geben; es macht die Vielfalt von Einfällen, die es in einer Gruppe gibt, fruchtbar; es fördert Neues, Unkonventionelles zu Tage.

In einer Gruppe werden zu einem Thema in beliebiger Folge spontane Einfälle zusammengetragen. Jeder kann mehrmals seine - noch so ausgefallenen - Ideen sagen. Es gibt in dieser Sammelphase keine Rückfragen, Kommentare oder Kritiken. Die Einfälle werden für alle sichtbar protokolliert. In der Weiterarbeit ordnet die Gesamtgruppe die Einfälle und faßt sie unter bestimmten Fragestellungen zusammen. Die geordneten, ggf. auch gewichteten Stichworte können Grundlage für eine weitere Arbeitseinheit sein (z.B. arbeitsteilige Gruppen zu einzelnen Lösungsideen).

**Fallarbeit**

Fallarbeit ermöglicht es, einen Inhalt anhand einer konkreten Situation zu erschließen; Themenhintergründe zu erhellen; sich mit einem Thema zu identifizieren; eigene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen inhaltlich zentriert einzubringen; eigene Probleme bzw. Fragestellungen (abgerückt von der unmittelbaren eigenen Betroffenheit) zu klären; konkrete Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Es gibt folgende **Grundarten von Fällen** :

- Ein Problem / eine Situation wird als offener Fall geschildert, d.h. ohne Lösung. Es müssen Lösungsmöglichkeiten gefunden werden.
- Ein Problem wird als geschlossener Fall vorgestellt, d.h. mit einer Lösung. Sie kann angemessen oder unangemessen sein oder von beidem etwas enthalten. Der Fall wird analysiert und die Lösung beurteilt. (Evtl. auch : Vorgabe mehrerer Lösungen, aus denen eine auszuwählen ist.)
- Ein geschlossener Fall kann durch die Aufgabenstellung zum offenen Fall erweitert werden : Nach der Analyse kann die vorgegebene Lösung als unzureichend erkannt werden, und die Teilnehmer haben die Aufgabe, Alternativen zu entwickeln.

**Kommunikativ akzentuierte Methoden**

Bei diesen Methoden verlagert sich der Brennpunkt vom Inhalt (über den kommuniziert wird) hin zur Kommunikation (über einen Inhalt).

**Gruppenarbeit**

Gruppenarbeit ermöglicht :

- sich an der Erarbeitung eines Inhalts aktiv zu beteiligen,
- eigene Erfahrungen, eigenes Wissen und eigene Fragen einzubringen,
- bereits vorhandene Sachkompetenz wahrzunehmen und zu nutzen,
- Fähigkeiten zur selbständigen Informationsverarbeitung und Problemlösung zu entwickeln,
- Austausch (Kommunikation) und Zusammenarbeit (Kooperation) zu üben.

Sie dient

**bei der Eröffnung von Arbeitsprozessen**

- zur Einstimmung (z.B. "Was stellen wir uns vor unter...?" / "Was fällt uns ein zu...?"),
- zur Erhebung von Vorwissen und Vorerfahrung (z.B. "Was wissen wir über...?" / "Was haben wir schon mal erlebt mit...?"),
- zur Artikulation von Einschätzungen oder Fragen (z.B. "Was möchten wir wissen über...?");

**bei der Vertiefung von Arbeitsprozessen**

- zur Festigung von Informationen (z.B. "Was hat sich nun in unserer Sicht des Themas...geändert?"),
- zum Sammeln von Fragen im Anschluß an Informationen, dies auch als Übergangshilfe zwischen Referat und Plenumsgespräch (z.B. "Was ist uns noch unklar?"),
- zur Aktivierung von Phantasie und Ideen (z.B. "Wie könnte eine Lösung aussehen für...?");

**zum Abschluß von Arbeitsprozessen**

- zur Feststellung von Ertrag (z.B. "Was haben wir hinzugewonnen?" / "Was ist noch offen?"),
- zur Feststellung von Anwendungsmöglichkeiten (z.B. "Wo könnten wir ... einsetzen / nützen / gebrauchen?"),
- zur Festlegung von Arbeitsvorhaben (z.B. "Was werden wir ausprobieren?" / "Die nächsten Schritte für ...").

Die **Ansage** zur Gruppenarbeit umfaßt

- den eigentlichen Arbeitsauftrag
- Angaben zur Arbeitsweise einschließlich Gruppenbildung
- Angaben zur Dauer der Gruppenarbeit und zum Arbeitsort (Raum).

**Methoden der Gruppenbildung**

- Nachbarschaftsgruppen (bei allgemeiner Zeitknappheit, räumlicher Enge, fester Bestuhlung oder großen Gruppen),
- Zufallsgruppen (man lernt neue Leute kennen, Klima von Überraschung und Spiel), z.B. Geburtstagsgruppen, Puzzleguppen, Bändergruppen, Wahlgruppen (personen- oder inhaltsorientiert).

**Ausrichtung der Gruppenarbeit**

Gruppenarbeit kann ausgerichtet sein

- **arbeitsgleich** : alle Gruppen haben denselben Arbeitsauftrag. Arbeitsgleiche Gruppen sind geeignet, viel Material bei gleicher Ausgangsvoraussetzung zu produzieren; die Ergebnisse sind vergleichbar.
- **arbeitsteilig** : die Gruppen haben verschiedene Arbeitsaufträge. Arbeitsteilige Gruppen sind geeignet, Einzelaspekte eines komplexen Sachverhalts oder Themas auszuarbeiten, deren spätere Verknüpfung im Plenum wieder ein Ganzes ergibt.

Für die **Vermittlung von Gruppenergebnissen ins Plenum** empfiehlt es sich, einen **Gestaltungsbzw. Zuspitzungsauftrag** einzusetzen :

"Fassen Sie Ihre Überlegungen in 3 Thesen zusammen."  
 "Formulieren Sie 3 Goldene Regeln für..."  
 Entwickeln Sie eine Empfehlung für..."

Der Vorteil eines solchen Zuspitzungsauftrages liegt darin, daß

- das Material für das Plenum in der Menge vermindert und in der Prägnanz verstärkt wird,
- die Gestaltung des Ergebnisses zur Zuständigkeit der ganzen Kleingruppe gehört (und nicht einfach an eine Person delegiert wird, die dann möglicherweise eine überraschende Version darbringt).

### **Pro und Contra**

Diese Methode erschließt die polare Sachstruktur eines Themas bzw. Inhalts. Sie fördert die Fähigkeit, sich in andere Argumente hineinzusetzen, Einfallsreichtum zu entwickeln, sich zu konzentrieren und zu argumentieren.

Die Gesamtgruppe wird in zwei "Parteien" geteilt : eine "Pro" und eine "Contra". Diese Einteilung sollte am besten per Zufall geschehen, denn es geht ja gerade nicht darum, sich der Partei zuzuschlagen, die der eigenen Meinung entspricht, sondern sich in eine Argumentationsweise hineinzusetzen, ganz gleich, ob sie der eigenen Einstellung entspricht oder nicht.

### **Aquarium (Fishbowl)**

Diese Methode kann ein Plenum von einer schwierigen Erörterung entlasten, indem das klärende Gespräch in eine kleinere Gruppe verlegt wird, die vor den Augen und Ohren aller anderen arbeitet. Sie fördert die Fähigkeit, sich zu artikulieren und zu exponieren, aber auch zuzuhören und mit innerer Beteiligung "mitzugehen".

In ihrer Grundstruktur besteht die Methode darin, daß eine kleine Gruppe sozusagen stellvertretend für die Gesamtgruppe ein Thema erörtert, Ergebnisse austauscht, eine Entscheidung vorbereitet oder trifft. Dabei sitzt die Kleingruppe in der Mitte des Raumes (kleiner Stuhlkreis). Die übrige Großgruppe sitzt außen herum (großer Stuhlkreis) und hört dem Gespräch im Innenkreis schweigend zu.

#### • **Variante A :**

Der Innenkreis ist "geschlossen", d.h. er besteht aus einer festen Zahl von Personen. Sie sprechen solange miteinander, bis sie ihre Aufgabe bewältigt bzw. ihre Zeitvorgabe ausgeschöpft haben.

#### • **Variante B :**

Der Innenkreis ist "offen" : ein Stuhl bleibt leer. Wer sich aus dem Außenkreis am Gespräch des Innenkreises beteiligen möchte, geht hinein, sagt seinen Beitrag und kehrt dann wieder in den Außenkreis zurück bzw. ein anderer geht spontan heraus.

### **Onkel-Otto-Zettel**

Diese aus einem Kinderspiel entlehnte Methode regt Kleingruppen dazu an, Einfälle zu produzieren und selber Anregungen zu empfangen, verschiedene Aspekte eines Inhalts auszuarbeiten und dabei erst in indirekten, dann in direkten Austausch mit anderen zu treten. Es werden mehrere Plakate vorbereitet. Auf jedem Plakat ist ein Satz angefangen, z.B. :

- "Am methodischen Konzept des Seminars hat mir gefallen, daß..."
- "Am methodischen Konzept des Seminars hat mir nicht gefallen, daß..."
- "Offen geblieben ist..."

Einzelne Kleingruppen beantworten jeweils eine Frage und verdecken die Antwort bei Übergabe des Plakats an die nächste Gruppe.

### **Partnergruppen**

Diese Methode hilft, Arbeitsbeziehungen und Kommunikation zwischen Kleingruppen zu entwickeln; es werden Ergebnisse, Aufträge oder Rückmeldungen anderer Kleingruppen bearbeitet bzw. entgegengenommen.

Jeweils zwei Kleingruppen werden "zusammengespannt" und vollziehen folgende Schritte :

1. Sie erhalten einen Arbeitsauftrag, z.B. Fragen zu formulieren oder eine Fallbeschreibung zu erarbeiten oder eine Stellungnahme zu entwickeln.
2. Nach einer bestimmten Zeit werden diese Ergebnisse gegenseitig ausgetauscht und mit einem weiteren Arbeitsauftrag verbunden (der vorher schon bekannt ist), z.B. auf Fragen zu antworten, welche die andere Gruppe formuliert hat.
3. Das Ergebnis des 2. Schrittes wird an die Absendergruppe zurückgegeben und dort nochmals überprüft. Es ist auch denkbar, daß nun beide Gruppen direkt zusammentreten und das Verhältnis zwischen zweitem und erstem Arbeitsergebnis überprüfen.

Wichtig ist der zeitliche Gleichtakt, der die Weitergabe von Ergebnissen an die andere Kleingruppe bzw. den Empfang von Ergebnissen synchronisiert. Das ist verhältnismäßig einfach, wenn alle Kleingruppen im selben Raum bleiben.

## Gestalterisch akzentuierte Methoden

Vor dem Hintergrund der Leistungsgrenze von Sprache kann es sich manchmal lohnen, nach einem ganzheitlichen Zugang zu suchen. Hier bieten sich Methoden an, zu deren Struktur das Gestalten gehört.

### **Bilder verwenden**

Diese Methode regt dazu an, eigenen Einfällen Raum zu geben, sie wahrzunehmen und mitzuteilen; assoziatives und schöpferisches Denken zu entwickeln; die Anschaulichkeit von scheinbar abstrakten Sachverhalten zu entdecken.

Das Bauprinzip dieser Methode besteht darin, daß für Einfälle, Ideen, Nachdenken ein optischer Anhaltspunkt geboten wird. Er ist sozusagen der Kristallisationskern, um den herum sich die Perle eigener Assoziationen fügt.

Die Entwicklung der Assoziationen kann

- völlig offen oder
- thematisch geformt geschehen.

Hierfür sind als Varianten denkbar :

- **Bilder auswählen**

Es werden Fotos/Bilder gut sichtbar ausgelegt (Fußboden). Die Arbeitsaufträge können lauten : "Bitte wählen Sie ein Bild, das ausdrückt, was Ihnen im Moment unter den Nägeln brennt" oder "...was Sie in dieser Gruppe besprechen möchten...".

- **Sich zu vorgegebenen Bildern äußern**

Es wird allen ein Bild gezeigt bzw. einer Kleingruppe gegeben mit der Bitte, hierzu zu arbeiten. Arbeitsauftrag kann sein : "Was löst dieses Bild in uns aus ?"

- **Zu Bildern Geschichten erfinden**

Diese Möglichkeit verstärkt die zuvor beschriebene Variante. Es kommt darauf an, die Einfälle auszuweiten und in Geschichten umzusetzen.

### **Bild gestalten / Collage**

Im Mittelpunkt dieser Methode steht die eigene gestalterische Tätigkeit mit Farben und Formen ("Bild gestalten") oder mit vorgefundenen Elementen (Collage).

Nach Herstellung der Bilder bzw. der Collagen werden diese im Plenum aufgehängt und gemeinsam betrachtet. **Achtung** : Das Plenumsgespräch sollte nicht mit Berichten der Gruppen begonnen wer-

den; die Gruppen sollen also nicht sofort erläutern, was sie sich gedacht haben, was sie ausdrücken wollten usw. Viel fruchtbarer und lebendiger ist es, bei den Reaktionen der Zuschauer anzufangen : "Was fällt mir auf, was spricht mich besonders an, was interessiert mich ?" Im Laufe des Gesprächs können dann diejenigen Gruppen einbezogen werden, die das Bild oder die Collage anfertigte, z.B. "Wenn Sie jetzt bitte reagieren auf das, was Sie hörten : Was entspricht Ihnen ? Was ist anders oder vielleicht auch überraschend für Sie ?"

Eine tiefergehende Deutung der Bilder ("psychologisieren") sollte auf jeden Fall vermieden werden.

### **Texte schreiben**

Diese Methode trägt dazu bei, eigene gestalterische Fähigkeiten zu erproben und zu erfahren; eigene Gedanken und Empfindungen zu erfassen und genau auszudrücken; vertiefte Einsichten zu entwickeln.

Schreibziel und Verwendungszusammenhang werden genau bestimmt (z.B. meditieren oder innere Bilder freisetzen oder sich mit einer Vorgabe auseinanderzusetzen oder...). Als Anhaltspunkt und Hilfe kann eine bekannte literarische Kurzform vorgegeben werden (z.B. Tagebucheintrag, Brief, Märchen, Psalm). Jede Person schreibt für sich ihren eigenen Text. Nur so ist Selbstaussdruck und Selbstwahrnehmung möglich.

## Meditativ akzentuierte Methoden

Bereits die gestalterischen Methoden schließen einen "Weg zu sich selbst" ein, das heißt die Wahrnehmung innerer Vorgänge (Einfälle, Assoziationen, Empfindungen). Dies wird bei den meditativ akzentuierten Methoden noch verstärkt.

### **Metapher-Meditation**

Die Metapher-Meditation gibt einen sachlichen Anhaltspunkt und regt dazu innere Bilder an. Sie hilft, eigene Einfälle wahrzunehmen und zu artikulieren. Auf diese Weise werden die emotionalen, erlebnisorientierten Dimensionen eines Inhalts erfaßt, integriert und für die Weiterarbeit fruchtbar gemacht. Das Grundprinzip der Metapher-Meditation besteht darin, daß ein vorgegebener Begriff oder Sachverhalt durch bildhafte Vergleiche umschrieben wird ("ein Konflikt ist wie ein Gewitter, das die Luft reinigt"). Diese Umschreibungen sollten aus dem spontanen Einfall heraus geäußert werden.

Das zu umschreibende Wort wird genannt und evtl. zusätzlich für alle sichtbar aufgeschrieben (z.B. "Kindheit ist wie...", "Französisch ist wie...", "Qualitätskontrolle ist wie...", "Marketing ist wie..."). Die Bildeinfälle werden nun in die entstehende Stille hinein gesprochen.

### **Fantasiereise**

Diese Methode spricht tiefere Erlebnisbereiche an. Durch eine gesprochene Anleitung wird ein Raum eröffnet, den die Teilnehmer mit ihren inneren Bildern füllen, wobei Art und Ausprägung dieser Bilder von der aktuellen Befindlichkeit, der Lebensgeschichte, von tieferliegenden Bedürfnissen und Interessen bestimmt wird. Es handelt sich also um ein "projektives Verfahren".

## Spielerisch akzentuierte Methoden

Die spielerisch akzentuierten Methoden sind vergleichbar den gestalterischen. Sie haben ebenfalls eine Ausrichtung, die im Blick auf den Inhalt mehrdimensional und im Blick auf den Ausdruck ganzheitlich ist. Ihr zusätzliches Profil liegt darin, daß sie die Person noch umfassender einbeziehen : Das Tun bedeutet hier nicht nur, Einfällen eine "Gestalt" zu geben (durch Farbe, Form, Worte), sondern sie in Aktion umzusetzen, also "zum Leben zu bringen".

### **Pantomime**

Die Pantomime ist ein Spiel ohne Worte. Die Konzentration auf Bewegung und Ausdruck trägt dazu bei, den Kern eines Problems, das Zentrum eines Inhalts, den Höhepunkt einer Entwicklung besonders deutlich zu erfassen, nach außen hin darzustellen und von innen her "am eigenen Leib" zu erleben.

### **Lebendes Bild ("Denkmal", "Skulptur")**

Das "Lebende Bild" ist eine Gruppierung von Personen ohne Worte. Oben Gesagtes gilt sinngemäß.

### **Rollenspiel**

Das Rollenspiel ist eine Aktion mit allen Ausdrucksmöglichkeiten, die einer Person zur Verfügung stehen (Körper/Bewegung, Gestik/Mimik, Sprache/Stimme). Diese Mehr-dimensionalität trägt dazu bei, die Vielschichtigkeit eines Problems, die Erlebnisseite von Sachverhalten, den Ablauf von Entwicklungen zu erfassen und nach außen hin darzustellen.

- **Rollen definiert / allen bekannt, Situation geschlossen** : "Familie Petermann sitzt am Sonntag beim Mittagessen zusammen; die vier können sich über die Gestaltung des Nachmittages nicht einigen. Die Auseinandersetzung endet, ohne gemeinsame Absprache."
- **Rollen definiert / nicht allen bekannt, Situation geschlossen** : Situation wie zuvor, jedoch mit einer Zusatzinformation : "Erna hat, ohne daß es die Familie weiß, sich vorgenommen, an diesem Nachmittag mit ihrem Freund eine Radtour zu machen."
- **Rollen definiert / allen bekannt, Situation offen** : "Der Personaldirektor ist mit seinem neuen Assistenten unzufrieden"
- **Rollen undefiniert, Situation geschlossen** : "Zwei junge Leute werden von den Vermietern einer Zwei-Zimmer-Wohnung abgelehnt."
- **Rollen undefiniert, Situation offen**: "Worüber entsteht in Familien am ehesten Streit?"

Rollenspiele setzen gegenseitige Bekanntschaft und ein gewisses Vertrauensklima in der Gruppe voraus. Deshalb sollten nicht am Anfang einer Veranstaltung und keinesfalls in einer neu (und womöglich nur einmal) zusammentretenden Gruppe eingesetzt werden.

Bei der Durchführung sollte das Spiel eher frühzeitig abgebrochen werden (z.B. am Höhepunkt), damit der "zündende Funke" für die spätere Auswertung erhalten bleibt. Keinesfalls so lange ausspielen lassen, bis den Beteiligten nichts mehr einfällt.

## Methoden zur Ergebnissicherung und -vermittlung

Gerade bei aktivierenden Methoden ergibt sich immer wieder die Herausforderung, den Ertrag der Arbeit sicherzustellen.

### **Tagebuch**

Das Tagebuch hilft dem einzelnen Teilnehmer, sich Inhalte wirksam anzueignen (da selbst entschieden wird, was wichtig ist, und selbst Aufgeschriebenes besser im Gedächtnis haften bleibt), den eigenen Lernweg fortlaufend zu überprüfen und sich zu vergegenwärtigen, eine Veranstaltung oder einen (längeren) Arbeitsprozeß zu dokumentieren und insgesamt eine Erinnerungs- und Wiederholungshilfe zu gewinnen.

### **Flexible Zettelwand**

Ein Gruppenmitglied notiert im Laufe eines Gesprächs aus den einzelnen Beiträgen Stichworte. Nach dem Gespräch (oder nach einzelnen Gesprächsabschnitten) werden die Zettel an der Wand aufgehängt. Dieses "Sichtprotokoll" erlaubt eine rasche Übersicht über den erreichten Stand. Da sich die Zettel leicht umordnen lassen, ergibt sich zudem die Möglichkeit einer Systematisierung über die zeitliche Abfolge der inhaltlichen Stichworte hinaus. Die Gruppenmitglieder prüfen, ob sie mit den Stich-

worten (und d.h. mit dem Ergebnis) einverstanden sind oder ob sie noch Ergänzungen vornehmen wollen. Durch diese Prüfung und Billigung wird das Zettelprotokoll zu einem gemeinsamen Ergebnis.

### **Mix-Gruppen**

Diese Methode ermöglicht es, daß jedes Mitglied einer Kleingruppe deren Arbeitsergebnisse in direkter Begegnung mit Vertretern anderer Kleingruppen darstellt und umgekehrt deren Ergebnisse unmittelbar zur Kenntnis nimmt. Es handelt sich also um einen wesentlich intensiveren Berichtsvorgang, als er im Plenum (ein Gruppenmitglied berichtet vor allen anderen) geschehen kann.

## Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang

Die besondere Herausforderung in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung liegt darin, daß die hier beteiligten Personen nicht nur zum Inhalt Zugang finden sollen, sondern auch zueinander; daß sie in Kontakt treten, zusammenarbeiten und ihren Lernweg zumindest eine Zeitlang gemeinsam gehen.

### **Blitzlicht**

Das "Blitzlicht" dient dazu, vorhandene Empfindungen, Sichtweisen, Eindrücke, Ideen, Vorschläge, Erwartungen, Störungen usw. bei sich selbst wahrzunehmen und auszudrücken, dabei nehmen die Teilnehmer und die Leitung kurz (in einem Satz oder Symbol, z.B. ☺, ☹, ☹☹) und persönlich zu einer Frage Stellung. Dabei wird nicht nachgefragt, kritisiert oder kommentiert.

Ein Blitzlicht kann beliebig oft eingesetzt werden, vor allem vor und nach einzelnen Arbeitsphasen oder wenn Unlust, Desinteresse oder Aggression zu spüren sind. Fragestellungen können z.B. sein: "Was nehme ich im Augenblick an mir wahr?"

### **Motorinspektion**

Diese Methode erlaubt es, den augenblicklichen Zustand der Gruppe zu erfassen. Sie trägt dazu bei, die eigene Beziehung zur verhandelten Sache und zu den anderen Personen wahrzunehmen.

Arbeitsauftrag: "Ich lege in die Mitte des Raumes ein Buch. Das stellt das Thema dar. Bitte suchen Sie sich nun einen Platz im Raum, der beides zugleich ausdrückt: Ihre augenblickliche Nähe oder Ferne zum Thema - und Ihre Nähe oder Ferne zu anderen Personen. Bitte sprechen Sie dabei nicht..."

Nach einiger Zeit pendeln sich die Standorte ein. Dann erfolgt die Aufforderung: "Bitte schauen Sie sich um, nehmen Sie das Bild in sich auf..."

## Methoden in der Anfangsphase

Das Neue und Unbekannte der Anfangsphase heißt für die einzelnen Personen z.B.:

- ? Wer sind die anderen ?
- ? Wer bin ich in dieser Gruppe /wer darf ich hier sein ?
- ? Wie wird die Leitung sein ?

Es herrschen gegenseitige Unwissenheit und Ungewißheit. Dies gilt auch im Blick auf die Gruppe als Ganze (Wer sind wir ? Was können wir ?)

Einerseits erzeugen Neues und Unbekanntes, Unwissenheit und Ungewißheit Unsicherheit und Angst. Unsicherheit und Angst führen zu Vorsicht und Zurückhaltung. Andererseits wird in der Erwachsenenbildung genau diese Situation vielfach freiwillig aufgesucht (persönliche Fortbildungswünsche und -interessen), weil das Neue und Unbekannte auch verlockend, anziehend und interessant ist. Dementsprechend gibt es gleichzeitig Gefühlslagen der Neugier, positiven Erwartung, des Sich-einlassen-Wollens.

Insgesamt gilt somit : Der Gruppenprozeß steht in der Anfangsphase in der Spannung zwischen Vorsicht/Zurückhaltung auf der einen und Interesse/Arbeitsbereitschaft auf der anderen Seite. Die einzelne Person empfindet dies als Ambivalenz zwischen Sichzurückhalten bzw. -zurückziehen und Sichannähern ("ich will" / "ich will nicht"). Wie jedes Dilemma, so fördert auch dieses Inaktivität ("erst mal abwarten"). Diese aus dem Dilemma folgende Inaktivität verstärkt diejenige, die aus der Unsicherheit und Angst herrührt.

Für die Leitung heißt das :

Es ist wichtig, die Spannung und Ambivalenz des Anfangs als ein natürliches Merkmal zu verstehen und zu akzeptieren, also nicht etwa den Teilnehmern (und sei es nur "innerlich") zum Vorwurf zu machen, etwa in dem Sinne : "Ihr seid doch erwachsen - habt euch nicht so..."

Ebenso wichtig ist es, daß der Leiter aufgrund ähnlicher Empfindungen sich nicht in eine Haltung des Abwartens zurückzieht (und dies möglicherweise mit "Teilnehmerorientierung" begründet). Die Aufgabe besteht vielmehr darin, eine Struktur zu setzen, die den Teilnehmern Aktivitätsmöglichkeiten eröffnet. Das heißt :

- Sicherheit anbieten (z.B. schon dadurch, daß der Leiter noch vor den Teilnehmern im Raum ist, um die Ankommenden persönlich zu begrüßen),
- Kontaktaufnahme zwischen den Teilnehmern anregen,
- Bewegung fördern (äußerlich und dadurch auch innerlich),
- einen ersten Zugang zum Thema ermöglichen.

Diese Aspekte sollten in der methodischen Gestaltung möglichst eng miteinander verbunden sein. Es geht also um Methoden, in denen sich Kontaktaufnahme, gegenseitiges Kennenlernen und erste Arbeit am Inhalt miteinander verknüpfen; dies mit einem Anforderungsniveau, das anregt, sogar fordert, indem es Neues anbietet, aber eben nicht überfordert. Insofern sollten die gewählten Methoden zwar "Bewegung" in Gang setzen, aber keinen Streß erzeugen, weil dann die natürliche Anfangsangst noch mehr verstärkt würde.

**Gruppenarbeit** ist die Basismethode, die in der Anfangsphase Kontaktaufnahme und Kennenlernen in überschaubarem Rahmen und einen ersten, persönlichen Zugang zum Inhalt ermöglicht. Sie sollte deshalb früh eingesetzt werden.

Als **Arbeitsauftrag** empfehlen sich überschaubare Fragestellungen, auf die jeder eingehen kann. Das sind vor allem Fragen nach persönlichen Vorerfahrungen mit...(dem Thema, einem Problem usw.) und nach dem, was an der Veranstaltung reizt. Ergebnissicherung und Präsentation sind in einer solchen ersten Kleingruppenarbeit meist nicht nötig. Allerdings kann die fehlende Präsentation bei besonders produktiven Gruppen zu Frustrationen führen.

Der Anfang ist also Modell für alles, was folgt. Deshalb sollte der Leiter am Anfang die eigene Aktivität zurücknehmen und die Aktivität der Teilnehmer fördern.

### **Partnerinterview**

Diese Methode ermöglicht es, sich selber ins Gespräch einzubringen und andere Teilnehmer kennenzulernen. Sie nimmt der Selbstdarstellung das Konventionelle, das manchen "Vorstellungsrunden" anhaftet.

### **Landkarte**

Mit Hilfe dieser Methode werden persönliche Vorstellung, räumlich-geographischer Ort und Bewegung (ganz buchstäblich) miteinander verbunden. Den Herkunfts- oder Arbeitsort einzubeziehen, gibt Anknüpfungsmöglichkeiten für spätere Gespräche.

Auf dem Fußboden wird mit Kreppklebestreifen eine stark vereinfachte Umrißkarte des Herkunftsgebietes der Teilnehmer aufgeklebt. Zur besseren Orientierung können ein oder zwei Orte markiert werden. Nach der Begrüßung erfolgt folgender Arbeitsauftrag : "Bitte suchen Sie auf der Landkarte den

Ort, aus dem Sie kommen, gehen Sie an diese Stelle und sagen Sie den anderen : Ich bin... und komme aus... und habe mich zu diesem Seminar angemeldet, weil..."

Die Vorstellung geht nun nacheinander vonstatten bis alle auf der Landkarte stehen. Dem kann sich noch ein Hinweis anschließen, sich umzuschauen, z.B. regionale Verteilungen wahrzunehmen.

### **Gegenstände mitbringen**

Den "Anfang vor dem Anfang" nutzt diese Methode, indem sie schon im Vorfeld der Veranstaltung dazu anregt, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Sie ermöglicht es, sich persönlich einzubringen, dies aber in einer "gebundenen", d.h. inhaltsbezogenen, anschaulichen Form.

Die Teilnehmer werden z.B. in der schriftlichen Teilnahmebestätigung oder durch gesondertes Anschreiben gebeten, etwas mitzubringen (einen Gegenstand, eine Sache), der für sie im Blick auf das Thema oder einen Teilaspekt bedeutsam ist. Nach der Begrüßung am Seminartag erfolgt dann die Vorstellung mit Hilfe der Gegenstände.

### **Wachsende Gruppe**

Der Übergang von einer sehr kleinen zu einer etwas größeren Gruppe hilft, allmählich andere Personen kennenzulernen, sich in immer größeren Gruppen zu orientieren und dadurch später leichter ins Plenum hineinzukommen.

Zweier- oder Dreiergruppen erhalten einen Arbeitsauftrag und bearbeiten ihn. Anschließend tun sich je zwei Zweier- oder Dreiergruppen zu einer Vierer- bzw. Sechsergruppe zusammen und bearbeiten ein neues Thema, welches das vorausgegangene sachlich weiterführt. Von den Vierer- oder Sechsergruppen ist der Übergang ins Plenum möglich.

## Methoden in der Schlußphase

Der Schluß von Veranstaltungen stellt - ganz ähnlich wie der Anfang - eine Schwellensituation dar. Wer ins Seminar kommt, hat hinter sich den Alltag mit Privatleben, Berufsarbeit usw. und vor sich die Veranstaltung mit allem Neuen, das erwartet wird und geschieht. Wer aus dem Seminar geht, hat hinter sich den Arbeits- und Lernvorgang samt allen äußeren und inneren Ereignissen und vor sich die Rückkehr nach Hause, d.h. den Wiedereintritt ins Privat- und Berufsleben ("Back home"). Schwellensituationen markieren Einschnitte. Deshalb ist es sinnvoll, sich ihnen aufmerksam zuzuwenden.

Eine zentrale Aufgabe von Leitung in der Schlußphase besteht darin, den Teilnehmern zu helfen zwei Aufgaben zu bewältigen :

- auf der **Sachebene** : Lernergebnis und Ertrag beschreiben und einschätzen,
- auf der **Prozeßebene** : sich trennen und Abschied nehmen sowie die damit verbundenen Empfindungen wahrnehmen und ausdrücken können, und dies in der ganzen Spanne von Trauer bis Erleichterung.

In der Schlußphase sitzen die Menschen "auf gepackten Koffern". Der Blick geht nach draußen, dahin, wo die Teilnehmer herkamen. In dieser Stimmungslage ist es nicht sinnvoll nochmals ein Referat oder gar ein neues Thema anzubieten; ein bloßes Zeitverbringen ist ebenfalls nicht sinnvoll, wird als leere Form durchschaut und führt zur (berechtigten) vorzeitigen Abreise.

Nutzen läßt sich hingegen die innere Dynamik des "Blickes nach draußen" für den Transfer, dessen innere Bewegungsrichtung dem "Back home" genau entspricht : Es geht hier um Einfälle und praktische Übungen zur Übertragung und Anwendung des Erarbeiteten und Gelernten im jeweiligen eigenen Handlungsfeld.

### **Kollegiale Beratung**

Diese Methode hilft, persönliche Konsequenzen aus einem Lernvorgang zu formulieren; Lernertrag wahrzunehmen und zu konkretisieren; Übertragungen (Transfer) des Gelernten in Alltag und Praxis vorzubereiten.















## 5. Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen

### Evaluation

meint (1) das Erfassen und (2) das Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur (3) Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich.

Evaluation in der Pädagogik ist kein Selbstzweck, sondern hat eine didaktische Funktion. Evaluation (a) soll zeigen, was abgelaufene Maßnahmen bewirkt haben : das ist der "Blick zurück" und die Kontrollfunktion. Und Evaluation (b) soll helfen, kommende Maßnahmen zu gestalten : das ist der "Blick nach vorn" und die didaktische Steuerungsfunktion von Evaluation. Außerdem (c) hilft Evaluation, Bildungsmaßnahmen zu reflektieren und zu verstehen. Deshalb ist es wichtig, sich bei Evaluationsmaßnahmen von vorneherein klar zu machen, was man erreichen will : Rechtfertigung nach außen oder Ergebnisdokumentation oder Korrektur von Bildungsmaßnahmen oder Schwachstellenanalyse oder Verstehen von Problemen.

### Fachbegriff Evaluation

1. Daten methodisch-explizit, dokumentiert
2. Soll-Ist-Wert-Vergleich, Begründeter Maßstab, Bewertung
3. Was war : Kontrolle, Steuerung : Was folgt ?, Reflexion

### Evaluation und Forschung

**ähnlich** : explizit, methodisch

**anders** : allgemein, nicht fallbezogen, theoriebezogen

### Evaluation und Rückblick

**ähnlich** : Kontrolle, Steuerung

**anders** : nicht methodisch

Evaluation kann aus zwei bzw. drei grundsätzlich unterschiedlichen Motiven durchgeführt werden :

1. Entweder wird damit am Ende einer Maßnahme der Erfolg aufsummiert, gewissermaßen als Ergebnis, Schlußstrich und Endurteil, auf das nichts mehr folgt : "Das wurde (nicht) geleistet. Und deshalb war der Kurs / der Kursleiter (nicht) gut." Dies wird als **summative Evaluation** bezeichnet.
2. Oder die Messung dient im Lernprozeß als Informationsquelle für die effektive Formung des Weiterlernens : "Hier stehen wir jetzt. Das bedeutet, daß folgende Maßnahmen ergriffen werden müssen, um möglichst viele Teilnehmer möglichst weit zu fördern...". Dies wird als **formative Evaluation** bezeichnet.
3. Neben diesen beiden direkten Absichten gibt es eine eher indirekte : Evaluation ist in didaktischer Hinsicht auch eine Denk- oder Reflexionshilfe. Unabhängig davon, ob man formativ oder summativ zu bemerkenswerten Ergebnissen kommt, hilft Evaluation auch, didaktische Maßnahmen aus einem ungewöhnlichen Blickwinkel zu betrachten. Dies öffnet die Augen für didaktische Zusammenhänge, die man anders kaum in Betracht zieht. (**Reflexive Evaluation**)

Evaluieren kann man alles mögliche, z.B. :

- **Programme** : Ist unser Programm ansprechend ? Haben wir genügend und die richtigen Computerkurse ?
- **Teilnahme** : Wieviele Teilnehmer kommen, wieviele sollten kommen ?
- **Kurserfolg** : Sind unsere Teilnehmer zufrieden ? Lernen sie etwas in der Veranstaltung ?

- **Zielgruppenerreichung** : Kommen die "richtigen" Leute in unsere Bildungsveranstaltungen ?
- **Inhalte** : Bieten wir das an, was wir anbieten wollen/sollen/müssen ?
- **Kosten** : Welche direkten / indirekten Kosten entstehen durch Angebot X ?
- **Nutzen** : Senkt die Schulung X den Ausschuß in der Produktion ? Wie viele Arbeitslose werden nach unserer Qualifizierungsmaßnahme vermittelt ?
- **Schwachstellen** : Welche Probleme lassen sich bei unseren Angeboten identifizieren ?

Lassen Sie sich nicht auf vage und globale Evaluationsaufgaben ein, die alles und jedes erfragen möchten. "Ist unser Programm gut ?" - "Sind unsere Kursleiter Ihr Geld wert ?" - "Sind unsere Teilnehmer hinterher bessere Demokraten ?" - solche Anfangsanfragen müssen erheblich enger gefaßt werden, ehe sie einer Evaluation zugeführt werden können.

Bevor die eigentliche Untersuchung beginnt, legt man fest,

1. was man untersuchen will (Zielbeschreibung),
2. was man als erwünschte oder befürchtete Wirkungen feststellen will und
3. welches die Kriterien und Indikatoren sind, die man erfassen kann und an denen man den Erfolg messen will.

Wenn Sie vorher keinen Konsens über die akzeptierten Wirkungen und Indikatoren schaffen, dann landen Sie hinterher schnell in der "**Indikatorenschaukel**" : Sie haben A untersucht, aber - so wird Ihnen vorgehalten - B wäre doch viel wichtiger gewesen.

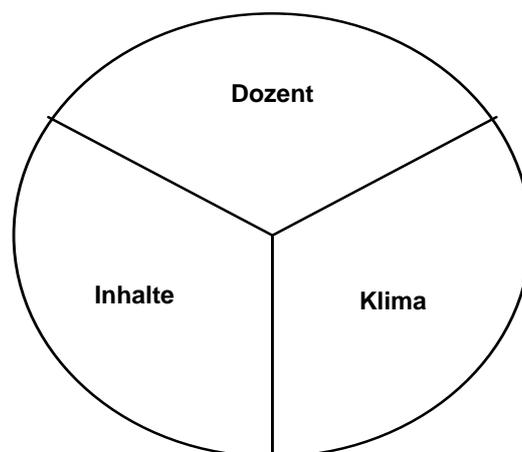
Werden Weiterbildungs-Wirkungen festgestellt, dann ist es ein leichtes Spiel, zu reklamieren, daß man doch ganz andere Indikatoren hätte heranziehen müssen. Mit dieser Indikatorenschaukel kann jede Wirkung ad absurdum geführt werden. Sichern Sie sich also ab, indem Sie vorher und schriftlich festhalten : Was wird als Erfolgskriterien für den untersuchten Gegenstandsbereich akzeptiert ?

### Drei Kurzformen zur Kursevaluation

#### Qualitative Bewertung von Kurselementen

Sie wollen am Kursende schnell Rückmeldung über die Beurteilung bestimmter Kurselemente (z.B. Dozent, Inhalt, Klima).

### Wie fanden Sie...



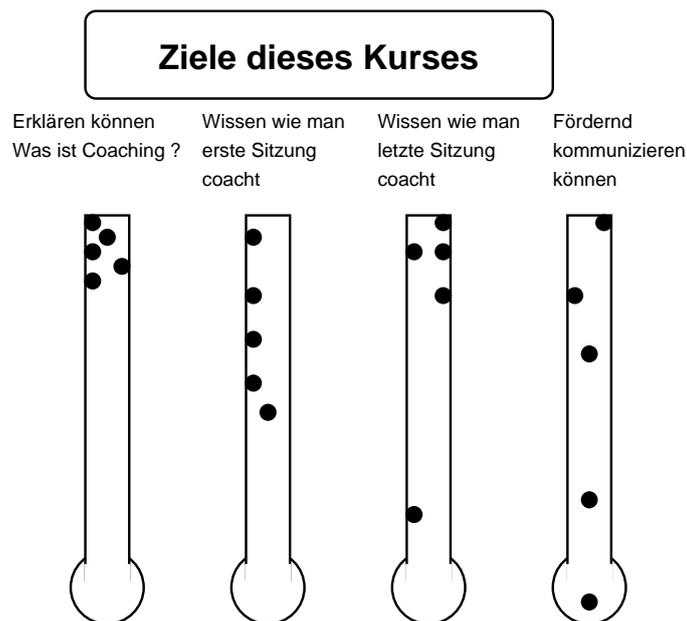
Am Kursende teilen Sie rote und grüne Kärtchen aus und stellen eine Pinnwand mit obiger Abbildung zur Verfügung. Bitten Sie die Teilnehmer, jeder möge einzeln auf grüne Kärtchen positive, auf rote Kärtchen kritische Aussagen zu jedem der drei Segmente schreiben und auf dem jeweiligen Segment anpinnen. Lassen Sie die Teilnehmer dann interpretieren, was herausgekommen ist.

Problem dieser Evaluationsart ist die Theorielosigkeit : Man weiß eigentlich nicht, warum man etwas wissen möchte, und was man überhaupt herausbekommen will - es fehlt ein Soll-Wert, an dem man sich orientieren könnte.

### **Quantitative summative "Thermometer"-Rückmeldung**

Sie wollen am Ende eines Seminars eine schnelle und einfache Rückmeldung darüber, welche Ziele die Teilnehmer in welchem Ausmaß glauben erreicht zu haben.

*Voraussetzung* : Sie haben am Kursanfang die Ziele Ihres Kurses definiert. Die Ziele werden auf Karten geschrieben, unter jede Karte ein Thermometer geklebt. Für jeden Teilnehmer gibt es so viele Klebepunkte wie Zielkarten.



Wenn die Teilnehmer glauben, das Ziel voll zu beherrschen, dann kleben sie ihren Punkt ganz oben, wenn sie glauben, es halb zu beherrschen, in die Mitte, u.s.w.

Hauptschwäche dieses Verfahrens ist, daß man nicht weiß, was die Teilnehmer tatsächlich können, sondern lediglich, was die Teilnehmer glauben, zu können. Man prüft mit diesem Verfahren also nicht Leistung, sondern Meinung.

### **Leistungsprüfung : Was wird gekonnt ?**

Sie wollten in einem Kurs ein bestimmtes Wissen oder Können vermitteln und wollen nun feststellen, ob die Teilnehmer dieses Wissen oder Können auch beherrschen. Dazu können Sie Aufgaben formulieren, die die entscheidenden Fähigkeiten erkennen lassen.

### **Der "Kursbeurteilungsbogen" - ein quantitatives Standardinstrument**

Sie wollen am Ende eines Seminars eine schnelle und einfache Rückmeldung darüber, wie die Teilnehmer den Kurs in verschiedenen Dimensionen einschätzen. Diese Einschätzung soll methodisch möglichst zuverlässig, evtl. auch mit anderen Kursen vergleichbar sein.

Der Kursbeurteilungsbogen erfaßt meist die Dimensionen :

#### **1. Stoffbeherrschung**

- Für mich hat sich dieser Kurs gelohnt.
- Ich bekam genügend Kenntnisse vermittelt.
- Ich fühle mich jetzt im behandelten Stoff sicher.
- Beim durchgenommenen Stoff habe ich noch Lücken

- Ich könnte die Kursinhalte jetzt auch jemand anderem beibringen.
- Dieser Kurs hat mir für meine Praxis viel gebracht.

## 2. Lernbereitschaft, Lernfähigkeit

- Dieser Kurs macht Lust, bald wieder an Weiterbildung teilzunehmen.
- Dieser Kurs hat mein Selbstvertrauen gestärkt, daß ich erfolgreich lernen kann.
- Durch den Kurs angeregt habe ich mich noch weiter mit dem Thema beschäftigt.
- Ich werde anderen unbedingt empfehlen, an diesem Kurs teilzunehmen.
- Durch den Kurs kann ich jetzt mit dem Stoff selbständig weiter arbeiten.

## 3. Lernunterstützung

- Der Kurs war so angelegt, daß erfolgreiches Lernen leicht fiel.
- Der Kursverlauf war interessant und lebendig gestaltet.
- Jede Sitzung war klar und übersichtlich gegliedert.
- Alle Teilnehmer wurden zur aktiven Mitarbeit motiviert.
- Die Teilnehmer wurden ermutigt, eigene Fragen und Erfahrungen einzubringen.

## 4. Klima

- In der Gruppe gibt es jetzt ein herzliches Gefühl der Zusammengehörigkeit
- Das Klima im Kurs war eher unangenehm.
- Es gab genügend Anlässe, miteinander herzlich zu lachen.
- Die Teilnehmer konnten an der Gestaltung des Kurses mitwirken.
- Ich habe die anderen Teilnehmer auch als Mensch kennengelernt.

Zweckmäßigerweise wird die Antwort auf diese Fragen anhand einer Skala gegeben :



Der Kursbeurteilungsbogen ist eine Schätzskala : Teilnehmer geben ihren subjektiven Eindruck vom Kurs wieder; erhoben wird Meinung, nicht Leistung. Diese subjektive Einschätzung wird durch vielerlei Faktoren beeinflusst; verschiedene Kurse sind daher nicht miteinander vergleichbar.

### Breitenevaluation - ein qualitatives Erhebungsinstrument

Sie wollen erfassen, was Teilnehmer als Kursergebnisse sehen - und zwar auch über das hinaus, was Sie als Kursleiter intendiert haben, und über die von Ihnen vorhersehbaren Effekte hinaus. Mit "Breitenanalyse" bezeichnet man ein Verfahren, bei dem nicht nur nach

- *intendierten Wirkungen* der Weiterbildungsmaßnahme gefragt wird, sondern auch nach
- *begleitenden Wirkungen*, d.h. sonstigen, "assozierten" Kenntnissen / Fertigkeiten, die im Rahmen dieser Maßnahme erworben wurden, sowie
- nach *Einsichten über sich, den Lernstoff und andere*, die sich dabei eingestellt haben.

#### Beispiel :

1. Welches Wissen und Können hinsichtlich der Kursziele haben Sie erworben ?
2. Welches Wissen und Können haben Sie zusätzlich zu den versprochenen Kurszielen erworben ?
3. Welche Einsichten oder Einstellungen wurden durch den Kurs gefördert ?

Diese Breitenanalyse macht die subjektive Komplexität von Lernwirkungen sichtbar. Der Lernende selbst beschreibt und bewertet gemäß seiner individuellen Situation die von ihm wahrgenommenen Wirkungen - mit dem Nachteil, daß dies je nach Reflexionsfähigkeit mehr oder weniger fundiert ist. Vorteil ist, daß damit der aus Teilnehmersicht gesehene subjektive Erfolg sowie Wirkungsketten und -breiten dokumentierbar werden, die anders kaum erfaßt werden und die in einer vorausgehenden operationalen Zieldefinition nicht in den Blick kamen.

### **Entwicklungsevaluation**

Ein Projekt soll nach innen (für die Beteiligten) und/oder nach außen (Institution, Öffentlichkeit) in seiner Entwicklung und seinen Ergebnissen vorgestellt und beurteilt werden. Es geht also (noch) nicht um die Ergebnisse, die ein Projekt zeitigt, sondern um die Beurteilung der Maßnahme auf makrodidaktischer Ebene.

#### **Schritt 1 : "expected outcomes"**

Ab Projektanfang werden alle beabsichtigten Ergebnisse des Projekts möglichst konkret aufgeschrieben : Was soll erreicht werden ? Damit sind nicht nur die "großen" Intensionen gemeint, sondern es sollen auch ganz konkrete Schritte festgehalten werden. Solche Listen beabsichtigter Ergebnisse lassen sich in Projektsitzungen auch gut als Brainstorming sammeln. Diese Liste mit Teilergebnissen läßt sich nach Prioritäten ordnen (unbedingt zu erreichende Hauptwirkungen - gerne mitgenommene Nebenergebnisse) sowie hierarchisch gliedern (Übergeordnet-Allgemeines läßt sich untergliedern in mehrere speziellere Teilziele).

#### **Schritt 2 : "data-based description"**

Gleichzeitig werden ab Projektbeginn Daten gesammelt, die zeigen, in welcher Weise die formulierten (Teil-) Ergebnisse (nicht) erreicht wurden. Sitzungsprotokolle, Anwesenheitslisten, Kontakte mit Außenpartnern, produzierte Materialien sind gute Rohdaten, aus denen ein Teil des Entwicklungsverlaufs dokumentiert werden kann.

Oft müssen solche Daten aber auch gesondert und intentional erhoben werden. Auch wenn man bei manchem noch nicht so recht weiß, ob es für den Evaluationsplan bedeutsam ist, sollte man vorsichtshalber Dinge so festhalten, daß man sie später wieder greifen kann.

#### **Schritt 3 : Beurteilung**

Relativ einfach ist das Vergleichen, Bewerten und Reflektieren dort, wo erwünschte Ergebnisse klar beschrieben und erreicht oder nicht erreicht wurden. Dieses Erreichte bzw. nicht Erreichte wird schriftlich im Evaluationsbericht konstatiert; damit kann auch eine Beurteilung der Maßnahme erfolgen. Bei nicht Erreichtem wird man nach Ursachen suchen und Verbesserungsvorschläge formulieren oder seine Ziele nochmals daraufhin überprüfen, ob das überhaupt ein erreichbares und gewünschtes Ziel war.

Und hier wird dieser dritte Schritt dann erst richtig interessant : Man hat im Projektverlauf hinzugelernt, man sieht und wertet die Dinge anders als zu Beginn - man ist gescheiter geworden. Dies sollte man auch im Evaluationsbericht nicht verbergen, sondern an dieser Stelle auch solche Veränderungen reflektieren.

### **Kosten-Nutzen-Evaluation einer Bildungsmaßnahme**

Versucht man, im Kosten-Nutzen-Schema zu evaluieren, dann gibt es prinzipiell vier Berechnungsmöglichkeiten, die jede für sich hilfreich sein kann :

#### **1. Die Kostenevaluation**

Für die Kostenevaluation genügt es nicht, eine Summe der Kosten zu errechnen und dem Leser dann die Beurteilung selbst zu überlassen. Evaluation bedeutet Bewertung : Der Evaluator muß sich selbst die Mühe machen, Argumente und Aspekte für eine angemessene Bewertung anzubieten. Der Leser kann dann immer noch entscheiden, ob er dieser Argumentation und Bewertung zustimmt, oder ob er anderes in die Diskussion einbringen kann und will.

#### **2. Die Berechnung alternativer Kosten**

Oft wird übersehen, daß das Unterlassen von Bildungsmaßnahmen Kosten verursacht. Bildungsmaßnahmen sollen Schaden heilen bzw. vorbeugend Schaden gar nicht erst entstehen lassen. Wenn Sie eine Bildungsinvestition begründen wollen, sollten Sie prüfen, ob es möglich ist, den Schaden zu beziffern, der bei Nicht-Stattfinden der Bildungsmaßnahme entsteht bzw. welche Schadens-Kosten bereits getragen werden oder in Zukunft zu tragen sein werden.

### 3. Die Nutzevaluation

Wie die vorangegangenen Evaluationsansätze läßt sich auch die Nutzevaluation fiktiv vorab als Schätzung bei der Planung entwickeln oder aber nachträglich auf der Basis des real entstandenen Nutzens. Und auch hier ist es wichtig, sowohl kurz- als auch mittel- und langfristig zu denken.

### 4. Kombinierte Evaluationsformen

Die Kosten-Schaden-Nutzevaluationen sind besonders angezeigt, wenn man planend-organisierend im Weiterbildungsbereich tätig ist. Diese Evaluationsformen sind vor allem dazu geeignet, Bildungsmaßnahmen nach außen zu begründen und zu verteidigen. In gewissem Maß sind sie auch geeignet, Schwachstellen (unnötige Kosten, wenig Nutzen) in Bildungsmaßnahmen zu erkennen. Ein Vorteil ist, daß damit auch schon in der Planungsphase - also noch bevor eine Bildungsmaßnahme überhaupt im Ernstfall erprobt werden kann - datenbegründete Argumente vorgelegt werden können.

#### Evaluation eines didaktischen Produktes

Sie wollen ein didaktisches Produkt produzieren : eine Overhead-Folie, eine Konferenz, einen Text, ein Seminar. Dieses Produkt sollte gleich von Anfang an möglichst gut sein - bereits der erste Einsatz darf kein Reinfall werden. Das Produkt müßte demnach bereits vor Einsatz so vorgeprüft sein, daß größere Pannen nicht eintreten können. Zunächst geht es also um formative Evaluation - Fehler ausbügeln - und danach um die summative Bewertung : Jetzt ist das Produkt so weit, daß man es besten Wissens und Gewissens einsetzen kann.

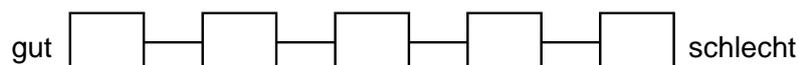
#### Evaluationstypen

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Summative Evaluation :</b>     | beschreibt und bewertet ein Endergebnis  |
| <b>Formative Evaluation :</b>     | will Schwächen und Fehler aufdecken und Verbesserungen vorschlagen   |
| <b>Vergleichende Evaluation :</b> | erfaßt Merkmale gezielt und explizit bei einer anderen Personengruppe oder zu einem anderen Meßzeitpunkt und vergleicht sie mit den eigenen.                         |
| <b>Intrinsische Evaluation :</b>  | dokumentiert und bewertet eine Bildungsmaßnahme von innen heraus.  |
| <b>Ergebnisevaluation :</b>       | erfaßt, welche Früchte eine Bildungsmaßnahme trägt.  |
| <b>Quantitative Evaluation :</b>  | erfaßt quantitative Größen, z.B. Stückzahlen, Fehlerzahlen, Teilnehmerzahlen, Stundenzahlen. Mit Hilfe von Schätzskalen können auch Qualitäten quantifiziert werden. |
| <b>Qualitative Evaluation :</b>   | sammelt Aussagen in Form von Worten.   |

#### Vier Stufen von Evaluation : Einschätzung, Können, Anwendung, Wirkung

##### Stufe 1 : Einschätzung

Am Ende eines Kurses wird gefragt, wie die Teilnehmer den Kurs einschätzen.



Nachteil einer solchen Schätzskala ist, daß die Teilnehmer ihren subjektiven Eindruck vom Kurs wiedergeben, der durch vielerlei Faktoren beeinflusst wird. Man weiß nicht, ob die Teilnehmer "scharf" oder "freundlich" urteilen und ob sie ihren Lerngewinn oder gar den Transfer auf eine spätere Ernstsituation überhaupt einschätzen können.

**Stufe " : Können**

Will man wissen, welches Wissen und Können in einem Kurs erworben wurde, so muß man jeden Teilnehmer dieses Wissen oder Können vorführen lassen. Dies kann am Ende eines Kurses in Form einer Prüfung geschehen.

Vorteil dieser Stufe 2 ist, daß die Stoffbeherrschung direkt gezeigt wird und man nicht auf die mehr oder weniger verlässliche Selbsteinschätzung der Teilnehmer angewiesen ist.

**Stufe 3 : Anwendung**

Am Ende eines Kurses etwas zu wissen oder zu können ist eine Sache; eine andere Sache ist es, ob dieses Wissen oder Können später auch in die Praxis umgesetzt wird. In dieser dritten Stufe wird festgestellt, ob in Folge des Kurses eine Anwendung des Gelernten in der Praxis festzustellen ist. Dazu werden einige Zeit nach dem Kurs die Teilnehmer im Anwendungsbereich aufgesucht und es wird festgestellt, ob das neu erworbene Wissen/Können angewendet wird. Dabei können Anwendungsproben untersucht werden (Werden Briefe problemlos mit dem Computer erstellt ?) oder Befragungen durchgeführt. Beispielsweise kann man in der betrieblichen Weiterbildung neben dem Lerner selbst auch Vorgesetzte, Untergebene, Kollegen und Kunden befragen : Erfolgt die Textverarbeitung wie erwartet ? Haben Sie einen Unterschied vor und nach dem Kurs festgestellt ? Bei dieser Befragung von Dritten gilt das Prinzip des Respekts vor dem Lerner : Die Befragung erfolgt nicht heimlich, unangekündigt, hinterlistig; es ist jeder Eindruck zu vermeiden, man wolle hinter dem Rücken des Betroffenen spionieren.

Mit der Evaluation auf der Stufe "Anwendung" wird Unterschiedliches geprüft :

- **Weiterbildungserfolg** : Wurde nichts oder nicht ausreichend gelernt ?
- **Transfererfolg** : Wurde genug transferierbar gelernt ?
- **Inhaltskontrolle** : Wurden überhaupt die richtigen Inhalte gelernt ?
- **Anwendungsmöglichkeiten** : Bestand die Möglichkeit der Anwendung ?

**Stufe 4 : Wirkung**

Veränderung von Wissen und Können (Stufe 2) und daraus folgende Anwendung in der Praxis (Stufe 3) will je nach Kursintensität bestimmte Wirkungen erzielen : Ende von Arbeitslosigkeit, höhere Produktivität, besseres Familienleben, mehr Spaß am Hobby... Diese Wirkungen, die man sich von Weiterbildung verspricht, werden auf dieser vierten Stufe festgestellt. Wenn eine solche Wirkung als Ziel vorgegeben ist, kann die Auswirkung der Bildungsmaßnahme am Erreichen dieser Wirkung gemessen werden.

Manchmal fallen "Anwendung" und "Wirkung" zusammen : "Ich kann den Parallelschwung beim Skifahren anwenden - das ist zugleich die Wirkung, die ich vom Lernen erwarte."

Manchmal wird bei der Evaluation auf dieser Stufe aber auch deutlich, daß zwischen Anwendung und Wirkung ein erheblicher Unterschied besteht. Ein Umschulungsprogramm beansprucht, Arbeitslosigkeit zu beenden, ein Managementkurs soll Konflikte reduzieren. Nicht der zufriedenstellende Kurs (Ebene "Einschätzung"), nicht der Lernerfolg am Kursende (Ebene "Können"), nicht die Umsetzung in die Praxis (Ebene "Anwendung") sind die Zielebene : Es soll damit eine bestimmte Wirkung, ein bestimmter Effekt erreicht werden.

Methodisch können auch hier Befragungen einige Zeit nach der Weiterbildung durchgeführt werden; oft gibt es aber auch unmittelbar beobachtbare Kriterien wie Stückzahlen, Fehltag, Kosten oder Aktivitäten.

Bei der Evaluation auf der Ebene "Wirkungen" wird gelegentlich deutlich, daß die Probleme andere sind, als durch die Schulung beeinflussbar : Wenn das Problem "Streit in der Abteilung X" auf schlechte Arbeitsorganisation zurückzuführen ist, wird ein Kommunikationstraining wenig Erfolg zeitigen können; wenn als Wirkung ein besseres Klima im Sekretariat erwünscht ist, ist ein Blumenstrauß wirksamer als ein Textverarbeitungskurs. Ist die "Anwendung" erfolgreich und zeigen sich trotzdem

keine entsprechenden "Wirkungen", dann erst stellt man manchmal mit Schrecken fest, daß das ganze Problem falsch gesehen wurde und entweder das Falsche gelehrt wurde oder aber das Problem durch Weiterbildung nicht zu lösen ist.

| <b>Stufe</b>        | <b>Zentrale Frage</b>                       |
|---------------------|---|
| <b>Einschätzung</b> | Wie fanden Sie den Kurs ?                   |
| <b>Können</b>       | Können Sie das Gelernte demonstrieren ?     |
| <b>Anwendung</b>    | Wird das Gelernte in der Praxis angewandt ? |
| <b>Wirkung</b>      | Hat sich die erhoffte Wirkung eingestellt ? |

### Die vier klassischen Verfahren : Befragung, Beobachtung, Test, Materialanalyse

#### Die Befragung

Die am weitesten verbreitete Evaluationsmethode ist die Befragung; sie ist schnell, billig und bei fast allen Fragestellungen anwendbar.

Die Methode "Befragung" wählt man dann, wenn man Verhalten, Gefühle oder wie Menschen ihre Welt sehen und interpretieren, nicht direkt beobachten kann.

Befragung kann schriftlich erfolgen mit dem Instrument **Fragebogen** oder mündlich mit dem Instrument **Interview**. Bei Befragungen - schriftlich oder mündlich - kann man unterscheiden zwischen hoch strukturierter Befragung und wenig strukturierter, offener Befragung.

| <b>Strukturierungsgrad →</b> | <b>hoch</b>              | <b>niedrig</b>       |
|------------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Befragung ↓</b>           |                          |                      |
| <b>mündlich</b>              | Leitfaden-Interview      | narratives Interview |
| <b>schriftlich</b>           | geschlossener Fragebogen | offener Fragebogen   |

Hoch strukturierte Fragen sind dann sinnvoll, wenn der Befrager von jedem Befragten eine ganz bestimmte Information erhalten will und auch schon weiß, welche Antwortmöglichkeiten gegeben sind. Befragungen in dieser Form sind schnell durchgeführt und schnell und einfach ausgewertet. Allerdings : Es bedeutet durchaus Mühe, solche hoch strukturierten Instrumente zu konstruieren, die alles Wichtige erfassen, die hinreichend differenzieren und keine mißverständlichen Formulierungen enthalten. Nachteil ist, daß man auf solch einfache Fragen nur einfache Antworten bekommt. Ein weiterer Nachteil : Was dem Befrager nicht vorher als Frage einfällt, darauf gibt es auch keine Antwort.

**Stellt man Fragen geschlossen und hoch strukturiert, dann erhält man Antworten im Rahmen der Problemsicht des Befragers.**

Reduzieren kann man dieses Problem in der Praxis durch die Kombination mit einer offenen Frage : "Was möchten Sie uns sonst noch sagen ?"

Offene Frageformen wählt man, wenn man nicht vorhersehen kann, in welche Richtungen die Antworten gehen werden. Und wenn man über die Formulierung der Antwort feine Farben und Nuancen erfassen will.

**Stellt man Fragen offen, dann erhält man Antworten aus der Problemsicht der Befragten.**

Die Stärke solcher offenen, vom Befrager nur gering gesteuerten, "narrativen" (erzählenden) Befragungen liegt darin, daß man - zumindest ansatzweise - herausfinden kann, was im Befragten vorgeht.

Die Konstruktion solcher Fragen scheint verführerisch einfach. Spätestens bei der Auswertung bezahlt man den Preis : Selbst wenn nur drei bis fünf solcher Fragen gestellt wurden (mehr hält ein Beantworter kaum aus) ertrinkt man in Worten. Vieles wird gesagt, was Sie nicht wissen wollen, und vieles, was Sie wissen wollten, wird nicht angesprochen.

Die Entscheidung, wie stark eine Befragung vorstrukturiert wird, hängt von der Untersuchungsabsicht ab, von der Art der Information die für eine sinnvolle Evaluation benötigt wird. Weiß der Untersucher, welche Fragen wichtig sind und welche Antwortalternativen zur Verfügung stehen, dann wird man eher geschlossen befragen (und trotzdem ein offenes Auge und Ohr dafür behalten, ob sich nicht doch Wichtiges abzeichnet, das man übersehen hat und noch aufnehmen muß). Kann man dagegen das Befragungsfeld schlecht einschätzen und ist gerade die subjektive Sicht der Befragten von Bedeutung, dann spricht dies für wenig strukturierende Vorgaben.

### **Befragung - schriftlich oder mündlich ?**

Die schriftliche Befragung bietet eine Reihe von **Vorteilen** :

- Man kann eine große Zahl von Personen befragen, ohne als Befrager anwesend zu sein,
- man hat die Antworten gleich schwarz auf weiß, braucht also keinen zusätzlichen Arbeitsgang zur Dokumentation,
- man ist sicher, daß alle Befragten die gleichen Fragen bekommen haben,
- die Befragten können die Fragen in Ruhe überlegen.

### **Die Nachteile sind :**

- Nicht alle Befragten haben Lust, sich schriftlich befragen zu lassen und lassen den Fragebogen unbeantwortet,
- insbesondere bei längeren offenen Fragen braucht es sowohl Schreibfähigkeit als auch Motivation, die nicht alle aufbringen,
- man kann nicht reagieren, wenn während der Befragung Hinweise und Fragen kommen.

Als systematisch-explizite Evaluationsmethode erfordert auch die mündliche Befragung Vorbereitung, Planung, methodische Durchführung und Reflexion. Dazu gehören Überlegungen zum Befragungszeitpunkt, zum befragten Personenkreis, zum Befragungsinhalt. Insbesondere aber ist es wichtig, die Aussagen festzuhalten : Auf Tonband, als stich- oder teilwörtlicher Mitschrieb auf dem Interview-Leitfaden, als Gedächtnisprotokoll so bald als möglich nach der Befragung. Ohne dies bleibt die mündliche Befragung Gelegenheitskonversation.

Befragt man mündlich, dann bietet dies **Vorteile** :

- Die Befragten können reden, "wie ihnen der Schnabel gewachsen ist" und werden nicht durch das Schreiben gehemmt,
- Auge in Auge mit dem Befrager wird ein Interview seltener verweigert oder abgebrochen als ein Fragebogen,
- man kann schnell auf Anregungen reagieren, die man beim Befragten erhält und auch Mißverständnisse korrigieren.

Unausweichlich hat auch diese Methode **Nachteile** :

- Spontane Aussagen sind nicht unbedingt die zutreffendsten,
- hoher Zeitaufwand : bei jeder Befragung muß der Evaluator persönlich anwesend sein,
- die Auswertung ist bei den meisten Interviewtypen aufwendig (Abschreiben vom Tonband) und schwierig (Zusammenfassen langer verbaler Aussagen).

### Die Beobachtung

Beobachtung ist dann ein Forschungsinstrument, wenn sie (a) einem ausformulierten Forschungszweck dient, (b) systematisch geplant ist, (c) explizit aufgezeichnet bzw. dokumentiert wird, und (d) Kontrollen und Prüfungen auf ihre Aussagequalität unterworfen wird.

Durch Beobachtung erfaßt man die Dinge dort, wo sie passieren, in ihrem natürlichen Kontext, ungefiltert durch Berichterstatter oder Interviewpartner.

Als außenstehender Beobachter sieht man Dinge, die für die anderen Beteiligten zu nicht mehr wahrgenommenen Routine geworden sind. Der Beobachter, der Teil des Handlungsfeldes ist ("teilnehmende Beobachtung"), kennt Vorgeschichte und Hintergründe und kann Beobachtetes entsprechend einordnen. Manches, was bei Befragungen bewußt verschwiegen wird, wird bei der Beobachtung offensichtlich.

Das Hauptproblem bei der Beobachtungsmethode ist der Beobachter : Aus seiner Sichtweise heraus interpretiert er das Beobachtete. Das kann treffen - oder fehlen. Deshalb gehört zu jeder Beobachtung auch die explizite Gewissenserforschung des Beobachters, inwieweit sein Blick getrübt ist (Betriebsblindheit oder Verliebtsein in das Projekt).

Auch Beobachtungsverfahren können mehr oder weniger strukturiert sein. Auf der einen Seite steht die bis ins Detail vorausgeplante Beobachtung mittels Code-Listen, auf der anderen Seite stehen offene subjektive Beschreibungen ("field-notes"), bei denen sich der Untersuchungsfokus erst allmählich herauschält.

### Tests

Man läßt die Teilnehmer Tätigkeiten ausführen, die sie nach der Bildungsmaßnahme beherrschen müßten und kontrolliert, ob sie dies erfolgreich tun.

Standardisierte Tests sind geprüfte Prüfverfahren und informelle Tests sind prüfbare Prüfverfahren, sie sind gewissermaßen eine Vorform der standardisierten Tests.

Tests sind in den allermeisten Fällen als "Papier-Bleistift-Verfahren" angelegt, d.h. man löst Aufgaben schriftlich. Diese Form hat den Vorteil der leichten Herstellung, Datenerfassung, Auswertung und Archivierung. Allerdings können Leistungsproben durchaus auch praktischer Art sein, etwa beim Herstellen bestimmter Produkte oder beim Vorführen bestimmten Verhaltens (z.B. praktische Führerscheinprüfung).

Tests wendet man in der Evaluation dort an, wo fest umschreibbares Wissen oder Können erworben werden soll. **Tests bieten folgende Vorteile :**

- Wissen und Können werden demonstriert. Anders als bei Selbst- oder Fremdeinschätzung "liegen die Ergebnisse auf dem Tisch".
- Die Qualität der Datenerfassung läßt sich überprüfen.
- Bei der standardisierten Testdurchführung lassen sich die Ergebnisse mit anderen Gruppen oder zu verschiedenen Zeitpunkten vergleichen.
- Die Konstruktion informeller Tests unterstützt die didaktische Planung im Hinblick auf die Abklärung der zu erreichenden Ziele.

### **Nachteile von Tests :**

- Nur wenige standardisierte Tests sind verfügbar.
- Tests sind immer eng auf bestimmte Inhalte ausgelegt; sobald ein Kursleiter sich für andere Inhaltsschwerpunkte entscheidet, passen sie nicht mehr.
- Informelle Tests erfordern Konstruktionsaufwand.
- Manche Inhalte sind für diese Prüfform ungeeignet.
- Zumeist bringt diese Prüfform die Teilnehmer in einen gewissen Prüfungsstreß. Wollen Sie das ?

- Tests müssen aus testmethodischen Gründen aus einer größeren Zahl voneinander unabhängiger Aufgaben bestehen, die jeweils möglichst nur eine Fähigkeit erfassen. Paßt dies zu Ihren Inhalten und Intensionen ?

### **Materialanalysen**

Alle bisher beschriebenen Verfahren haben einen großen Nachteil : Sie werden als zusätzliches, künstliches und damit fremdes Element in die untersuchte Bildungsmaßnahme eingebracht. Dies kann Reaktanz erzeugen, d.h. das Ergebnis wird durch die Untersuchung verfälscht.

Daten über Erreichtes und Nichterreichtes lassen sich aber auch aus Materialien, Werkstücken, Protokollen, Fotos, Tagebüchern oder Briefen gewinnen, die im Verlauf oder als Ergebnis der untersuchten Maßnahme unabhängig von der Evaluationssituation entstanden sind.

#### **Vorteile :**

- Solche Materialien sind oft die einzigen überhaupt verfügbaren Datenquellen.
- Solche Materialien, insbesondere in schriftlicher Form, sind zumeist leicht und billig verfügbar.
- Sie sind nicht durch die Untersuchungssituation verfälscht.
- Es handelt sich um authentische Quellen.
- Sie erlauben den Blick in die Vergangenheit.
- Dieser Datentypus ist stabil, verändert sich nicht.
- Materialanalysen lassen oft auch den Kontext erkennen, in dem das Geschehen ablief.

#### **Nachteile :**

- Es ist nicht feststellbar, wie authentisch die Dokumente tatsächlich sind.
- Man weiß auch nicht, wie komplett die Daten sind, da sie nicht systematisch erhoben werden.
- Das Verfahren ist interpretativ : Der Evaluator muß überhaupt erst herausfinden, was solche Materialquellen sind und diese dann auslegen.
- Archivarbeit macht nicht so viel Spaß.

### **Zur Auswahl von Evaluationsinstrumenten**

Keine Methode, kein Instrument ist ein Allheilmittel; jedes hat Stärken und Schwächen. Entscheidend ist, was der Evaluator an Informationen braucht. Mit dieser Frage sollte man dann die Instrumente durchprüfen : Welches bringt mehr Daten oder bessere Daten, welches hat den niedrigsten Preis /Aufwand, welches stört das beobachtete Bildungsgeschehen am wenigsten ?

Bei den meisten Evaluationsuntersuchungen wird man ohnehin mehrere Instrumente einsetzen : Manches stellt man aus den Akten zusammen, Fragebogen-Auswertungen werden mit Interview-Aussagen ergänzt, man beschreibt konkrete Ergebnisse und wird auch manches an informellen Gesprächen und Gelegenheitsbeobachtungen mit einfließen lassen.

### **Gütekriterien der Evaluation**

Es gibt Daten, die nutzen nichts, weil man beim Erheben oder beim Vorliegen der Daten nicht weiß, was sie eigentlich aussagen. Z.B. :

1. Sie lassen einen Studienbrief von drei verschiedenen Personen begutachten. Person A hält ihn für gut, Person B für schlecht, Person C meint „teils/teils“. Offenbar legt jeder verschiedene Kriterien an. Was fangen Sie mit den Ergebnissen an ? (Problem der Objektivität).
2. Mittels eines Abschlußtests, bei dem alle Teilnehmer gute Ergebnisse erbringen, deklarieren Sie eine Bildungsmaßnahme als erfolgreich. Leider sind die Vorgesetzten nach Rückkehr ihrer Mitarbeiter an den Arbeitsplatz nicht dieser Meinung; in einer Befragung geben sie überwiegend an,

daß keine verbesserte Leistung festgestellt wurde. Stimmt Ihr Test nicht oder was bedeutet diese Datendiskrepanz ? (Problem der Validität).

3. Die Fragebogen am Kursende verschwinden auf Nimmerwiedersehen unausgewertet in einem Schrank. Niemand scheint an den schönen Daten interessiert. (Problem der didaktischen Nützlichkeit).
4. Im Rahmen einer Befragung stellen Sie eine wichtige Frage aus Sicherheitsgründen an zwei verschiedenen Stellen des Interviews. Bei einem Drittel der Befragten stimmen die beiden Antworten nicht überein. (Problem der Reliabilität).

In all diesen Fällen stehen Sie mit Erhebungsverfahren bzw. mit Daten da und wissen, daß sie irgendwie nicht brauchbar sind. Sie erfüllen wichtige Anforderungen (=„Gütekriterien“) an brauchbare Verfahren nicht.

**Gütekriterien sind :**

**Didaktische Nützlichkeit :** Bei der Evaluation geht es um Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich. Evaluation im Ganzen wie auch im Detail soll einen didaktischen Zweck erfüllen. Erstes Gütekriterium für Evaluationsaktivitäten und die dabei gesammelten bzw. zu sammelnden Daten ist also die Frage :

Welchen didaktischen Zweck nutzen die erhobenen Daten  
bzw. das angewandte Evaluationsverfahren?

Evaluation ist nur dann ein sinnvolles Element im erwachsenenpädagogischen Zusammenhang, wenn man sich über die didaktischen Intensionen und Folgen im klaren ist. Zur didaktischen Nützlichkeit wird man sich folgende Fragen stellen müssen :

- Ist an dieser Stelle eine Evaluation überhaupt angebracht ?
- Hat die Evaluation möglicherweise Effekte, die der Bildungsintension widersprechen ?
- Können die erhobenen Daten mißverstanden oder schädigend eingesetzt werden ?
- Wird mit der Evaluation ein didaktischer Zweck verfolgt ?
- Lohnt sich der Aufwand der Evaluation im Verhältnis zu den absehbaren Ergebnissen der Evaluation ?

Evaluieren läßt sich alles mögliche, abfragen und beobachten kann man ebenfalls alles mögliche; auf diese Weise entstehen nutzlose Datenansammlungen mit Informationen, die alle auch „irgendwie interessant“ sind. Nur : Es geht nicht um „irgendwie interessante“ Einblicke, sondern um didaktische Gestaltung.

**Objektivität :** Objektivität meint nicht, daß eine Aussage eine „objektive Wahrheit“ ist, sondern lediglich, daß subjektive Einflüsse von Durchführern und Auswertern auf die Ergebnisse ausgeschlossen werden. Im obigen Beispiel heißt das : Nicht die Unterschiede in der Sache führen zu unterschiedlichen Daten, sondern die Unterschiede bei den urteilenden Subjekten. Für die Anlage, Durchführung und Beurteilung von Evaluationsaktivitäten ist deshalb immer mit zu bedenken, ob die Evaluation und ihre Ergebnisse möglicherweise durch die Subjektivität von Durchführern, Auswertern oder Interpreten beeinflusst wurde. Die Objektivität von Untersuchungen kann dadurch erhöht werden, daß soweit wie möglich eine „Standardisierung“ vorgesehen wird :

- indem den Durchführern einheitliche schriftliche Vorgaben in die Hand gegeben werden,
- indem Beobachter ausführliche Beobachtungsschemata erhalten und möglicherweise für ihren Einsatz trainiert werden,
- indem bei Befragungen Interviewleitfäden und Auswertungskriterien schriftlich vorgegeben werden,
- indem Lösungsschlüssel formuliert sind, die eine eindeutige Auswertung ohne Ermessensentscheidungen ermöglichen,

- indem mehrere Beurteiler herangezogen werden und eine gemeinsame Gruppeneinschätzung formuliert wird.

**Reliabilität** : Von einem Meßinstrument oder Untersuchungsverfahren wird erwartet, daß es bei wiederholter Messung desselben Gegenstandes jedesmal das gleiche Ergebnis erbringt; diese Reproduzierbarkeit eines Ergebnisses setzt die Reliabilität (auch : „Zuverlässigkeit“) des Instruments oder Verfahrens voraus. Stellen Sie sich vor : Sie stellen die selbe Frage kurz hintereinander zweimal und erhalten bei einem Teil der Befragten eine andere Antwort.

Die Reliabilität kann statistisch geprüft werden durch Wiederholung der Befragung (**Retest-Reliabilität**) oder durch Durchführung eines Paralleltests (**Paralleltest-Reliabilität**). Liegt nur eine einzelne Befragung vor, die aus einer Serie von Fragen zum gleichen Sachverhalt besteht, dann kann die Verlässlichkeit durch Halbieren der Frageserie und Vergleich der Hälften miteinander (**Split-half-Reliabilität**) oder durch Konsistenzanalyse erfolgen.

Allen diesen Methoden ist gemeinsam, daß sie einen Schätzwert für den Anteil liefern, in dem eine Messung fehlerhaft ist. Reliabilitätskoeffizienten liegen, da sie Korrelationsmaße sind, zwischen +1 und -1. Sollen mit Tests individuelle Unterschiede beurteilt werden, so ist für informelle Tests ein Wert von +0,70 noch ausreichend, standardisierte Tests sollten eine Konsistenz von wenigstens +0,80 aufweisen; für Gruppenurteile sind Tests mit Werten ab +0,50 verwendbar.

Reliabilitätsfehler entstehen oft durch mißverständliche Formulierungen (der Befragte versteht zuerst A, bei der Wiederholung B, und antwortet entsprechend inkonsistent) und bei Fragen, zu denen der Befragte keine Meinung hat (und deshalb mal A, mal B sagt). Ein Weg, die Reliabilität zu steigern, liegt deshalb darin, daß man Fragen und Anweisungen eindeutig formuliert.

**Validität** : Die Validität eines Testes gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich mißt. D.h. bei der Validität eines Verfahrens oder einer Untersuchung geht es um die Frage, ob das, was Sie gemessen, trainiert, untersucht haben, auch tatsächlich das ist, was sie messen, trainieren, untersuchen wollten. Ein Rechentest soll die Rechenleistung messen und nicht die Lesefertigkeit, wie dies durch Textaufgaben oft provoziert wird. Zur Absicherung der Validität ist auch hier das gängige Praxisverfahren das Gespräch mit Fachleuten, mit denen man zusammen klärt, ob das gewählte Etikett angemessen ausgewählt ist. Dieses Bemühen um die Übereinstimmung zwischen dem, was man beabsichtigt und dem, was tatsächlich stattfindet, hat zumeist auch eine hilfreiche didaktische Funktion, indem sie zur Präzisierung der didaktischen Absicht beiträgt.

**Normierung** : Unter Normierung eines Verfahrens versteht man, daß ein Bezugssystem für die Einordnung individueller Leistung vorhanden ist. Im einfachsten Fall ist dies eine Tabelle, in der die in einer Stichprobe erhaltenen Werte zusammengestellt werden. Die in der Auswertung erhaltenen Werte können dann mit denen der Stichprobe verglichen werden. Von mehrdimensionaler Normierung spricht man, wenn mehrere solcher Skalen angegeben werden, z.B. für Männer und Frauen oder verschiedenen Altersgruppen.

**Ökonomie** : Alle bisher genannten Gütekriterien legen eine möglichst „überkomplette“ Datensammlung nahe - damit scheint man auf der sicheren Seite. Aber : Niemand mag in der Praxis solche ellenlangen Evaluationsbemühungen über sich ergehen lassen. Besonders in der Erwachsenenbildung werden Sie dann schnell die Erfahrung machen, daß die Teilnehmer sich verweigern und nicht bereit sind bei allzu aufwendigen Erhebungsverfahren mitzumachen. Deshalb : Begrenzen Sie die Fragestellung ! Eine einzelne Untersuchung kann nicht alles und jdes erfassen. Legen Sie einen engen Focus, eine überschaubare Fragestellung Ihren Evaluationen zugrunde - sonst bleibt Ihre Arbeit zugleich endlos und Stückwerk !

**Fazit** : Evaluationsuntersuchungen, die diesen Namen verdienen, müssen bestimmte Qualitätsstandards erfüllen. Die Gütekriterien Didaktische Nützlichkeit, Objektivität, Objektivität, Reliabilität, Validität, Normierung und Ökonomie können bei Evaluationsaktivitäten an drei Stellen nützlich sein :

1. **In der Planungsphase** : Deklinieren Sie diese Liste von Gütekriterien durch - Sie werden sehen, daß sich in der Planungsphase eine Reihe von Problemen vermeiden lassen, die Ihnen sonst hinterher Kopfzerbrechen bringen könnten.
2. **Während der Durchführung** : Hier geht es immer wieder um Entscheidungen für konkrete kleine Schritte. Dabei können Ihnen diese Gütekriterien Entscheidungshilfe sein.
3. **Beim Schreiben des Evaluationsberichtes** : In jedem professionellen Evaluationsbericht müssen die Gütekriterien diskutiert werden - und zwar sowohl die Stärken als auch die Schwächen Ihrer Untersuchung.

Insgesamt führt die Beachtung dieser Gütekriterien dazu, daß man bei der Evaluation mehr Distanz zur eigenen Untersuchung erhält. Man betrachtet seine Unternehmungen gewissermaßen ein Stück von oben, aus methodischer Sicht. Dies führt dazu, daß Entscheidungen weniger aus Intuition oder unter spontanem Handlungsdruck getroffen werden müssen.

### Die Technik der Zielanalyse

**Inhalte** beschreiben, was während einer Tätigkeit behandelt wird,  
**Ziele** beschreiben, was am Ende herauskommen soll.

Lerninhalte beziehen sich auf den Prozeß des Lehrens und sagen etwas darüber aus, was im Unterricht angeboten wird (z.B. : „Einführung in MS-DOS“). Dagegen bleibt mit der Angabe der Lerninhalte für Lehrende wie Lernende gleichermaßen unklar, was am Ende des Lehrgangs herauskommen soll.

Im Gegensatz dazu beschreibt das Lernziel das gewünschte Ergebnis eines Lehrgangs, also ein Produkt. Das Lernziel zählt nicht Inhalte auf, sondern gibt an, was nach der Bildungsmaßnahme herauskommen muß (z.B. : „Der erfolgreiche Teilnehmer kann Disketten formatieren und kopieren“). Zentrale Frage ist : Was soll nach dem Unterricht herauskommen ?

Für die Evaluation sind präzise und detaillierte Zielbeschreibungen eine wichtige Voraussetzung, da damit der Soll-Wert beschrieben wird, mit dem der erreichte Ist-Wert verglichen werden kann. Beschreiben Sie also die Ergebnisse, die Produkte, die Sie erreichen wollen, und nicht Ihre Tätigkeit, die Inhalte, die Prozesse !

Am einfachsten kommt man von einer Inhaltsbeschreibung zu einer Lernzielbeschreibung, wenn man an die Inhaltsangabe ein Wort wie „wissen, kenn, verstehen, können...“ anhängt :

⇒ „**Finanzierungsmodelle für Bauherren**“ ist der Inhalt.

⇒ „**Finanzierungsmodelle für Bauherren kennen**“ ist ein Ziel.

Eine **operationale** Zielbeschreibung beschreibt darüberhinaus ein Verhalten, an dem jeder ablesen kann, ob das Ziel erfolgreich erreicht ist. Bei Lernzielen wird die zentrale Frage beantwortet : Was tut der Lernende, wenn er nachweist, daß er das Ziel erreicht hat ?

Die Eindeutigkeit von Lernzielbeschreibungen erhöht man durch die Verwendung von Wörtern, die möglichst wenig Interpretationsspielraum zulassen.

| Wörter, die viele Interpretationen zulassen (= Vagheiten) | Wörter, die wenig Interpretationen zulassen |
|---|---|
| wissen  | schreiben                                   |
| verstehen   | auswendig hersagen                          |
| wirklich verstehen  | lösen                                       |
| zu würdigen wissen  | vergleichen                                 |
| die Bedeutung erfassen                                    | unterscheiden                               |

|         |                  |
|---------|------------------|
| glauben | aufzählen        |
| können  | gegenüberstellen |

Für die Eindeutigkeit eines Lernzieles ist es mitunter günstig, die Bedingungen anzugeben, unter denen der Lernende den erfolgreichen Abschluß des Lernens zeigen soll (z.B. „ohne Hilfsmittel“).

Die Genauigkeit der Lernzielbeschreibung wird weiterhin erhöht, wenn ein Maßstab für das als ausreichend geltende Verhalten vorhanden ist („von 10 Aufgaben wenigstens 7 lösen“).

Eine operationale Lernzieldefinition enthält also folgende Elemente :

- ein als Produkt formuliertes Verhalten („Was tut der Lernende, um zu zeigen, daß er das Ziel erreicht hat?“),
- die Bedingungen, unter denen dieses Verhalten zu zeigen ist,
- einen Maßstab, der ein Kriterium dafür angibt, ab wann das Ziel erreicht ist.

Schritte zur Zielanalyse sind :

1. Niederschreiben des Gobziels - Was soll erreicht werden ?
2. Brainstorming - Was wäre ein Indikator für die Zielerreichung ?
3. Sortieren und überarbeiten !
4. Aussagen zusammenfassen !

**Beispiel :** „Ein Kursleiter kann den Overhead-Projektor gut bedienen, wenn

1. die Folien lesbar und ansprechend sind. Dies bedeutet :  
⇒ Schriftgröße ist ...  
⇒ ...
2. die Projektion so erfolgt, daß  
⇒ das Bild zu Beginn scharf gestellt wird...
3. der Einsatz didaktisch förderlich ist. Dies bedeutet :  
⇒ ...

Nach einer Zielanalyse weiß man, was man evaluieren will und an welchen Kriterien und Indikatoren man Erfolg oder Mißerfolg ablesen kann. Für eine Reihe von Absichten reicht das als Grundlage für eine Evaluation : Schließlich kann man abmessen, ob die Schrift auf einer Overhead-Folie eine Mindestgröße hat. Oft aber muß man sich die Instrumente zur Überprüfung (meist werden es Fragen sein) erst selbst erschaffen. Folgende Aufgaben- und Fragetypen gibt es :

- **offene Aufgaben/Fragen :** es ist keine definierte Lösung oder Antwort vorgegeben. z.B. „Wenn Sie an Ihr Leben mit 40 Jahren denken, was fällt Ihnen dazu ein ?“ Offene Fragen werden benutzt, wenn der Informationsstand gering ist oder der Bezugsrahmen der Befragten oder ihre Einstellungen ermittelt werden sollen.
- **halboffene Aufgaben/Fragen :** die vermutlichen Antworten sind dem Untersucher bekannt, nicht aber dem Befragten. Man unterscheidet :
  - ⇒ **Freiangebot in Frageform**  
z.B. Wie lautet die offizielle Bezeichnung für die in Deutschland arbeitenden Ausländer ? \_\_\_\_\_
  - ⇒ **Assoziationsaufgaben**  
z.B. Was bedeuten folgende Abkürzungen ?  
RAM \_\_\_\_\_

ROM \_\_\_\_\_  
CPU \_\_\_\_\_

⇒ **Ergänzungsaufgaben**

z.B. Ergänzen Sie in folgender Abbildung das fehlende Element !

- ⇒ **Substitutionsaufgaben**  
Vorgegebene Elemente werden korrigiert, modifiziert, übersetzt, verdeutlicht, z.B. Ersetzen Sie im folgenden Text alle unnötigen Fremdwörter !
- ⇒ **Aufbauaufgaben**  
Aus vorgegeben Elementen ist eine Information aufzubauen, z.B. Bei der Wahl erhält Partei A 48 % der Stimmen, B 42 % und Partei C 10 %. Welche Koalitionen führen zu regierungsfähigen Mehrheiten ?
- ⇒ **Umbauaufgaben**  
Eine vorhandene Information ist nach bestimmten Anweisungen umzuorganisieren, d.h. in andere Form zu bringen, z.B. Übertragen Sie folgende Geschichte aus der Vergangenheit in die Gegenwart !
- ⇒ **Reduktionsaufgabe/Extraktionsaufgabe**  
Vorhandene Information wird so reduziert, daß eine neue, sinnvolle Information entsteht, z.B. Welches sind die für die Entscheidungsfindung ausschlaggebenden Sachverhalte in beiliegendem Protokoll ?
- ⇒ **Erweiterungsaufgabe**  
Dem Lerner wird eine Information angeboten, die er frei zu einer neuen sinnvollen Information erweitert : Welche Folgen hätte folgendes neue Gesetz für Arbeitsmöglichkeiten, Arbeitszeit, Verdienst, soziale Sicherheit ?
- **geschlossene Fragen/Aufgaben** : der Befragte wählt seine Antwort aus einem vorgegebenen Angebot aus.
  - ⇒ **Alternativfragen** : z.B. ja oder nein / Bund oder Länder
  - ⇒ **Auswahlfragen** : Unterstreichen Sie die richtige Lösung !
  - ⇒ **Rating** (Auswahlantwort mit Vorgabe einer quantitativen Skala), z.B.  
Für mich hat sich der Kurs gelohnt                                                    
   ja                                      zum Teil                                      nein
- ⇒ **Auswahlantworten mit mehreren Antwortmöglichkeiten**  
z.B.

|                 | Sehr oft | Oft | Manchmal | Selten | nie |
|-----------------|----------|-----|----------|--------|-----|
| Fernsehen       |          |     |          |        |     |
| Computerspielen |          |     |          |        |     |
| Tagträumen      |          |     |          |        |     |
| Sport treiben   |          |     |          |        |     |

- ⇒ **Identifikationsaufgaben**, z.B. Kreuzen Sie bei folgender Auswahl alle fehlerfreien Schaltbilder an !
- ⇒ **Ergänzungsauswahlaufgaben**  
Die Aufgaben enthalten Lücken und eine Auswahl an Ergänzungen.

**Gliederung eines Evaluationsberichts**

Folgende Elemente sind in dieser Reihenfolge in den meisten Evaluationsberichten enthalten; die Umfangangaben beziehen sich auf einen insgesamt etwa 15 Seiten langen Bericht:

### 0. Abstract:

In etwa 10 bis 12 Zeilen werden die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse der Evaluation wiedergegeben.

*Im folgenden wird die Evaluation einer Trainingsmaßnahme für nebenberufliche Kursleiter dargestellt. In einer Großbank wurden in zwei Durchläufen pro Jahr mit jeweils 12 Trainingstagen Bankmitarbeiter weitergebildet. Evaluiert wird diese Maßnahme durch Selbsteinschätzungen, einen standardisierten Fragebogen sowie eine qualitative Befragung. Dabei zeigt es sich, daß ...*

### 1. Absicht der Untersuchung:

Hier wird auf einer halben bis ganzen Seite dargestellt, welches Problem bzw. welche Probleme Anlaß für die Studie waren.

*Mit der Zunahme der Bedeutung von Weiterbildung in unserem Betrieb stellte sich zunehmend die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Da gemäß unserem Weiterbildungsprogramm von 1993 ca. 3/4 der Weiterbildungsmaßnahmen durch hausinterne Kollegen durchgeführt werden, stellte sich insbesondere die Frage nach der Vermittlungskompetenz dieser Mitarbeiter. Befragungen sowohl von Weiterbildungsteilnehmern als auch den Kursleitern (siehe unseren Jahresbericht 1993) hatten gezeigt, daß ein Training bezüglich der Weiterbildungskompetenz dieser Kollegen dringend notwendig erschien. Deshalb wurden im Jahre 1994 zwei Maßnahmen zu "Train the Trainer" durchgeführt. Im Rahmen dieser Maßnahme ergaben sich eine Reihe von Fragen; insbesondere sollte durch eine Evaluationsuntersuchung geklärt werden: ....*

### 2. Die zu evaluierende Maßnahme und ihre Probleme

Nun wird das zu evaluierende Projekt ausführlich (ca. 2 Seiten) beschrieben: Ablauf, Historie, Rahmen, Kontext, Beteiligten, Verlauf ... In diesem Teil wird auch beschrieben, durch welche Probleme die Untersuchung ausgelöst und auf welche Weise versucht wurde, diese Probleme zu bearbeiten. Oft erfolgt auch hier noch eine Präzisierung der Fragestellung, zum Beispiel die Erarbeitung und Diskussion eines Sollwertes. Nach der globalen Zielformulierung in Teil 1 wird hier das differenziertere Ergebnis der Zielanalyse dargestellt.

*Ein erster Versuch, den unterrichtenden Kollegen Methoden der Kursgestaltung zu vermitteln, bestand darin, daß vom 3. bis zum 6. März von Herrn Dipl.Psych. XX ein Rhetorik-Training angeboten wurde. Dies sollte, so im Anschreiben versprochen, "die kommunikative Kompetenz von Kursleitern fördern und damit zu besseren Kursen führen". Bei den 14 Teilnehmern (überwiegend aus den Bereichen Aktionstrainer, Baufinanz und Zentrale) zeigte sich aber bereits im am Schluß durchgeführten Standardfragebogen Kritik. Insbesondere wurde kritisiert ... Daraufhin wurde bei befreundeten Unternehmen recherchiert, wie dort diese Maßnahmen durchgeführt wurden. Dabei ergab sich ein Hinweis auf Herrn Dipl.Päd. Y. Die Kontakte ergaben ... Insbesondere positiv wirkte dabei, eine erste Durchführung erfolgte von X bis Y. Teilnehmer waren Im Evaluationsbogen unseres Bildungszentrums sowie durch unsystematische Befragung der Teilnehmer ergab sich ein positives Bild. Deshalb wurde diesem Trainer im Jahre 1994 zwei weitere Trainings im Umfang von ... angeboten. Dieses Angebot umfaßt 12 Tage Training, aufgegliedert in 4 Bausteine. Die Bausteine enthalten ... Der Ablauf ...*

*Im einzelnen stellten sich folgende fünf Fragen an dieses Weiterbildungsangebot: 1. Ist diese Form, in unserem betrieblichen Kontext realisierbar? 2. Wie zufrieden sind die Teilnehmer? 3.*

### 3. Die Untersuchungsmethode

Hier werden die Methoden der Datenerhebung und Datenverarbeitung, die Stichproben und das Untersuchungsdesign beschrieben. Dazu gehört auch ein Abwägen, warum welche Methoden gewählt wurden, welche nicht und wo die Grenzen dieses Vorgehens liegen (Umfang ca. 2 Seiten). Nicht vergessen werden sollte hier auch Hinweise auf spontane Einzelbeobachtungen, Gespräche, unsystematische Beobachtungsformen, die zur Abrundung des Bildes durchaus beitragen.

*Zur Beantwortung der Fragen, was diese Maßnahme bewirkt, wurden zwei verschiedene Strategien angewendet: Meinungs-Befragungen der Teilnehmer unmittelbar am Kursende (hierzu wurden drei verschiedene, noch darzustellende Instrumente eingesetzt) sowie eine mündliche Befragung von 6 der 12 teilnehmenden Kollegen am Ende ihres nächsten Kurses. Die Instrumente ... Außerdem ergaben sich beim zuständigen Referenten der Bildungsakademie eine Reihe spontaner Einzelbeobachtungen ...*

#### 4. Präsentation der Daten und Darstellung der Ergebnisse

Hier wird nun ausführlich dargestellt, welche Informationen sich mit den einzelnen Instrumenten ergeben haben. Aus dieser Präsentation der Daten ergeben sich dann auch Ergebnisse.

Dieser Teil ist umfangreich und macht zumeist mehr als die Hälfte des Evaluationsberichtes aus. Die Beschreibung dieser Ergebnisse soll so reichhaltig sein, daß der Leser die abgelaufenen Prozesse, Befragungen und Untersuchungsmethoden nachvollziehen und damit die gewonnenen Ergebnisse zumindest zum Teil auch in ihrer Verlässlichkeit einschätzen kann ("rich, thick description"). In diesem Teil werden auch Tabellen und Grafiken aufgeführt; allzu umfangreiches Datenmaterial allerdings wird in den Anhang ausgelagert. Die Darstellung in diesem Teil soll nicht durch detaillierteste Zahlen- oder Zitatkolonnen aufgebläht werden. Es ist darauf zu achten, daß Daten nicht uninterpretiert angeboten werden, die der Leser dann nach eigener Lust und Laune auszulegen hat. Der Evaluator muß selbst Stellung beziehen und Schlüsse ziehen, die er begründen kann.

Es gibt zwei Möglichkeiten, diesen Teil zu gliedern: Entweder man baut ihn chronologisch auf und beschreibt die Maßnahme im zeitlichen Verlauf. Dies bietet sich bei weniger umfangreichen Untersuchungen an. Oder man gliedert ihn nach den (3 - 6) Unter-Leitfragen, die in Teil 2 entwickelt wurden. Dann werden zu jeder einzelnen Leitfrage die Informationen quer durch alle Instrumente zusammengetragen. Liegen solche UnterLeitfragen vor, empfiehlt sich dieser Aufbau. Er ist zumeist stärker problemorientiert und vermeidet die Gefahr, daß man sich in nebensächlicher Chronologie verfängt.

##### **Chronologischer Aufbau:**

*Bei den einzelnen Instrumenten ergaben sich folgende Ergebnisse: Der Einsatz des Kursbeurteilungsbogens bei den insgesamt 2 mal 12 Teilnehmern am Ende der beiden Trainings ergab auf einer fünfteiligen Skala einen Wert von ... Eine differenziertere Betrachtung der Subdimensionen zeigte ... Von besonderem Interesse waren die Fragen ... Unter der Fragestellung, wie dieser Kurs von den Teilnehmern eingeschätzt wurde, kann zusammenfassen gesagt werden ... Dabei ist aber zu beachten, daß es sich um Selbsteinschätzungen handelt. Dies bedeutet*

##### **Leitfragenorientierter Aufbau:**

*Erste Frage war, ob sich die Form dieses Trainings im betrieblicheri Kontext realisieren läßt. Hierzu wurden folgende Daten beigezogen  
Das bedeutet... Allerdings ist zu bedenken...  
Zweite Frage war, ...*

#### 5. Diskussion

In diesem Teil (ca. 2 Seiten) wird - am Ende des vorigen Beispiels ist das bereits angedeutet - kritisch reflektiert, wo die Probleme, aber auch die Stärken der angewendeten Methode, der verfolgten Fragestellung und der untersuchten Maßnahme liegen. "Was weiß ich wie sicher?" ist der Leitgedanke dieses Teiles. In diesem selbstkritischen Teil werden die Ergebnisse daraufhin abgeklopft, wo möglicherweise Fehlschlüsse oder Fallen denkbar sind. Wenn dies nicht schon bei 3. erfolgt ist, dann muß hier auch noch einmal über die Gütekriterien sowie die Designprobleme der Untersuchung reflektiert werden. Selbstkritisch heißt aber nicht, daß alles in Frage gestellt bleibt; dazu gehört auch, daß man

darauf hinweist, wenn keine plausiblen Indizien für bestimmte hypothetisch denkbaren Störvariablen gefunden wurden.

*Bei der Bewertung der Daten ist folgendes zu beachten: Da es sich bei den ersten drei Instrumenten um Selbsteinschätzungen der Teilnehmer handelt ...*

## 6. Schlußfolgerungen und Empfehlungen

Am Ende der Untersuchung sollen die Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefaßt werden und daraus Empfehlungen formuliert werden.

*Zusammenfassend kann über diese Maßnahme auf Grund der erfolgten Evaluation gefolgert werden ... Folgende Empfehlungen ergeben sich daraus: ...*

## 7. Anhang

Hier werden die ausführlichen Daten (z.B. Instrumente, Tabellen, Transkripte, Dokumente) angehängt. Allerdings ist auch diese Auswahl vom Adressaten des Berichtes abhängig: Für einen kurzen Rechenschaftsbericht ist der Anhang wesentlich kürzer als für eine wissenschaftliche Arbeit.

Mit einer solchen Gliederung strukturiert sich die Aufgabe, einen Evaluationsbericht zu schreiben und das erleichtert die Abfassung. Deshalb ganz praktisch: Beschriften Sie gleich *am* Anfang eines Evaluationsprojektes eine Ordner mit "Schlußbericht" und sieben Trennblätter mit obigen Gliederungspunkten. Sie werden sehen: Es ist keine leere Behauptung, daß noch vor Projektende zwei Drittel des Schlußberichtes geschrieben sein können.

## 6. Leitung von Weiterbildungseinrichtungen

| Traditionelles Modell  | Human Relations Modell   | Human Resources Modell   |
|--|--|--|
| <b>Annahmen :</b><br>1. Die meisten Menschen empfinden Abscheu vor der Arbeit.<br>2. Lohn ist wichtiger als die Arbeit selbst.<br>3. Nur wenige können oder wollen Aufgaben übernehmen, die Kreativität, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle erfordern.                 | 1. Menschen wollen sich als bedeutend und nützlich empfinden.<br>2. Menschen benötigen Zuneigung und Anerkennung.<br>3. Dies ist im Rahmen der Arbeitsmotivation wichtiger als Geld.   | 1. Menschen wollen zu sinnvollen Zielen beitragen, bei deren Formulierung sie mitgewirkt haben.<br>2. Die meisten Menschen könnten viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, als es die gegenwärtige Arbeit verlangt.                                       |
| <b>Empfehlungen :</b><br>1. Der Manager hat seine Untergebenen eng zu überwachen und zu kontrollieren.<br>2. Er soll Aufgaben in einfache, repetitive, einfach zu lernende Schritte aufteilen.<br>3. Er soll detaillierte Arbeitsanweisungen entwickeln und durchsetzen. | 1. Der Manager sollte jedem Arbeiter ein Gefühl der Nützlichkeit und Wichtigkeit geben.<br>2. Er soll seine Mitarbeiter gut informieren, auf ihre Einwände hören.<br>3. Er soll den Mitarbeitern Gelegenheit zur Selbstkontrolle bieten. | 1. Der Manager sollte verborgene Anlagen und Qualitäten nutzen.<br>2. Er soll eine Atmosphäre schaffen, in der die Mitarbeiter sich voll entfalten können.<br>3. Er soll Mitbestimmung praktizieren und dabei die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstkontrolle entwickeln. |
| <b>Erwartungen :</b><br>1. Menschen ertragen die Arbeit, wenn der Lohn stimmt und der Vorgesetzte fair ist.<br>2. Wenn die Aufgaben einfach genug sind und die Arbeiter eng kontrolliert werden, erreichen sie das Soll.   | 1. Information und Mitsprache befriedigen die Bedürfnisse nach Anerkennung und Wertschätzung.<br>2. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse führt zur Zufriedenheit und baut Widerstände gegen die formale Autorität ab.                     | 1. Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle führen zu Produktivitätssteigerungen.<br>2. Als Nebenprodukt kann auch die Zufriedenheit steigen, da die Mitarbeiter all ihre Fähigkeiten nutzen können   |

Die Begriffe **Managen** und **Management** sind organisationsunspezifisch gemeint und bezeichnen im wesentlichen Tätigkeiten wie planen, organisieren, anleiten, kontrollieren.

Die Begriffe **Führen** und **Führung** stammen aus Diskussionen im Bereich der Psychologie und Sozialpsychologie und haben traditionell eine nur geringe Beziehung zu betriebswirtschaftlichen Aspekten.

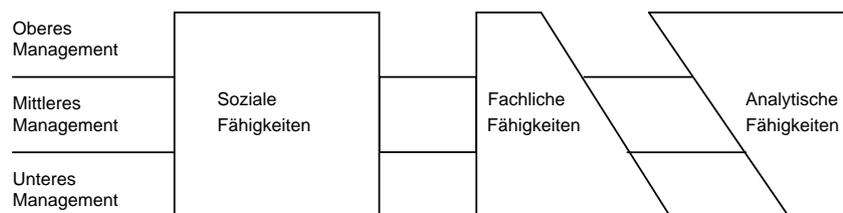
Die Begriffe **Leiten** und **Leitung** enthalten eine starke personenbezogene und psychologische Dimension, sind aber eher auf den gemeinsamen Gegenstand gerichtet.

Je nach Branche dominieren die Begriffe **führen, leiten, managen** unterschiedlich, wenn es um die Tätigkeit von "Boß" oder "Chef" geht. In der Erwachsenenbildung haben sich die Begriffe Leitung und leiten durchgesetzt.

Bei einer Differenzierung von **Leiten** in die Tätigkeiten Planen, Informationsverarbeiten, Koordinieren, Beurteilen, Führen, Verhandeln und Fachwissen produzieren wird für untere, mittlere und höhere Leitungsebene unterschieden :

| MANAGEMENT-EBENE   |                    |                    |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| untere             | mittlere           | höhere             |
| Planer 15%         | Planer 18%         | Planer 28%         |
| Infoverarbeiter 8% | Infoverarbeiter 8% | Infoverarbeiter 6% |
| Koordinator 5%     | Koordinator 7%     | Koordinator 8%     |
| Beurteiler 2%      | Beurteiler 5%      | Beurteiler 8%      |
| Führer 51%         | Führer 36%         | Führer 22%         |
| Verhandler 6%      | Verhandler 8%      | Verhandler 3%      |
| Multispezialist 6% | Multispezialist 8% | Multispezialist 5% |
| Generalist 9%      | Generalist 10%     | Generalist 20%     |

**Verteilung von Leitungsfähigkeit über drei Ebenen**



Auf der unteren Managementebene sind danach fachliche Fähigkeiten (Fachwissen, technisches Spezialwissen) von größter Bedeutung, die aber auf höheren Ebenen drastisch abnimmt. Einen entgegengesetzten Verlauf nehmen analytische Fähigkeiten (analytisches, abstraktes Denken, ganzheitlich strategisches Denken). Soziale Fähigkeiten (Motivation und Führung von Mitarbeitern, Entwicklung kooperativer, partizipativer Verhaltensweisen) sind auf allen Ebenen in gleicher Weise bedeutsam.

Generell ist also festzustellen, daß es auch auf unterschiedlichen "Hierarchie"-Ebenen von Leitung identische Kompetenz- und Wissens Elemente gibt, die sich nur in ihrem jeweiligen Verhältnis unterscheiden. In der Unternehmens- und Organisationsforschung sind es vor allem folgende Elemente von Wissen und Kompetenzen, die für Leitung unabdingbar sind :

- Kenntnisse über das Verhalten von Individuen und Gruppen, also über menschliches Verhalten in unterschiedlichen Konstellationen. Dazu gehören Kenntnisse über Interessen, Motive und Bedürfnisse, über Konfliktlösung, Gruppendynamik und Motivationsstrategien.
- Kenntnisse über Existenzbedingungen und Strukturmöglichkeiten von Organisationen. Dazu gehören Kenntnisse und Kompetenzen zur strategischen Definition von Ziel und Leitbild der Organisation (Corporate Identity) ebenso wie Verfahren der Handlungsabläufe und Arbeitstätigkeiten.
- Kenntnisse über Umweltbedingungen der Organisation, des Betriebs, der Einrichtung, sowie über Bezüge zwischen Organisation und Umwelt. Dazu gehören Kompetenzen und Kenntnisse im politischen, repräsentativen und kulturellen Bereich.
- Fachliche Kenntnisse und Kompetenzen, die auch dann Bestand haben, wenn sie nicht mehr selbst angewendet und in Übung sind. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit, einen Transfer von der eigenen Kompetenz auf diejenigen der zu führenden Personen zu leisten.

Auf der Grundlage dieser Wissens- und Kompetenzelemente besteht Leitung von Organisationen und in Organisationen vor allem in drei Feldern :

**Leitungsfelder :**

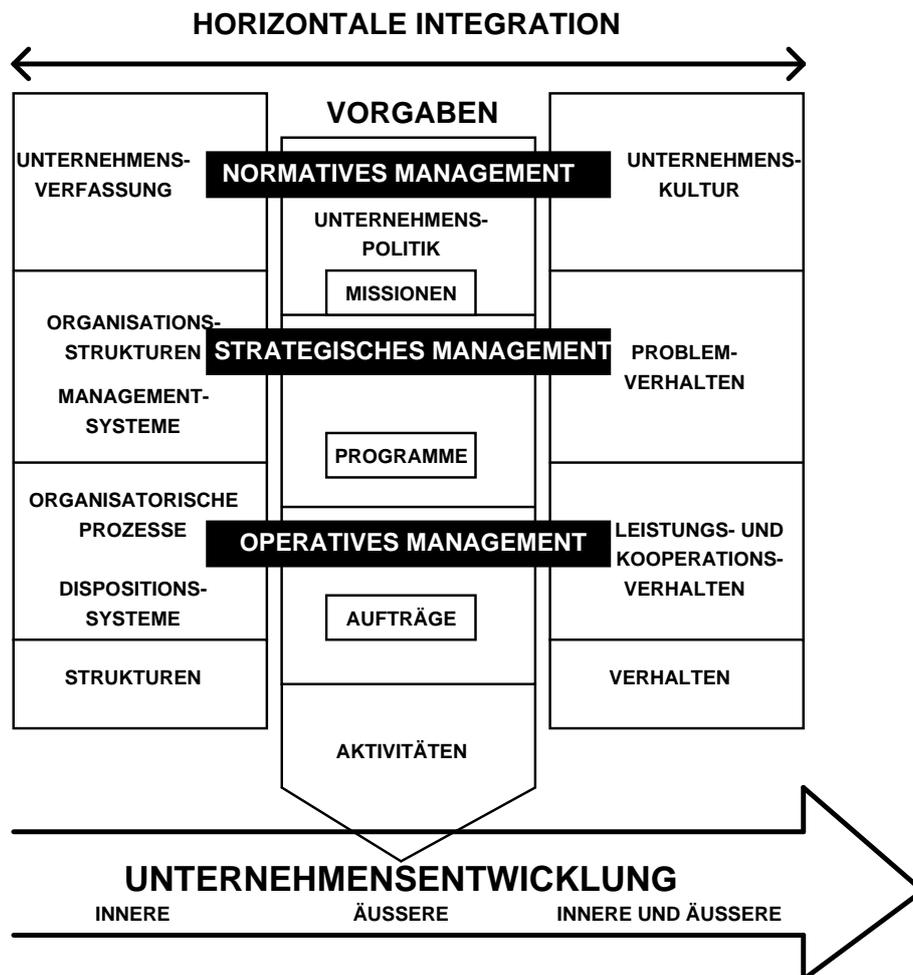
- 1. Betriebsorganisation**
  - Struktur der Organisation
  - Klima der Organisation
- 2. Personalführung**
  - Führungskonzept
  - Personalentwicklung
  - Gruppenarbeit und Konfliktlösung
- 3. Organisationsentwicklung**

In allen drei Leitungsfeldern greifen Ziele, Gedanken und Handlungen aus unterschiedlichen **Abstraktionsebenen**. Gewöhnlich wird hier unterschieden zwischen den Kategorien des normativen, strategischen und operativen Managements.

Das **normative Management** umfaßt im wesentlichen **Globalziele, Grundbedingungen, Leitbild** und **Ideologie** der Organisation sowie den Umgang damit.

Das **strategische Management** umfaßt die Entscheidung über **Organisationsstrukturen, Regeln zu Abläufen und Entwicklungen** sowie das eigene **Konfliktbewältigungsverhalten** von seinen Prinzipien her.

Das **operative Management** umfaßt **konkrete Entscheidungen, Handlungen** und **Tätigkeiten in eng definierten Arbeits- und Funktionszusammenhängen**.



#### **Vier generelle Wachstumsstrategien :**

**Marktdurchdringung** : es wird versucht, das bestehende Angebot (Adressaten, Inhalte, Region) zu intensivieren;

**Produktentwicklung** : bestehende Angebote werden durch neue Angebote ersetzt;

**Marktentwicklung** : es wird versucht, die bestehenden Bildungsangebote bei neuen Zielgruppen oder in anderen Regionen zu realisieren;

**Diversifikation** : neue Angebote werden in das Programm aufgenommen und für bislang noch einrichtungsferne Zielgruppen oder in noch nicht erschlossenen Regionen realisiert.

#### **Organisationsstrukturen**

Eine wesentliche Aufgabe der Leitung besteht darin, die Einrichtung zu "organisieren". Es ist Aufgabe der Leitung, dafür Sorge zu tragen, daß die Einrichtung eine angemessene Organisationsstruktur hat. Eine **Organisationsstruktur** ist dann angemessen, wenn sie

- am effektivsten die vorhandenen Kapazitäten auf die zu leistende Aufgabe bündelt,
- am klarsten die vorhandenen Verantwortlichkeiten und Zustimmigkeiten regelt,
- am transparentesten für alle in der Organisation Beschäftigten ist,

- am optimalsten die Interessen und Bedürfnisse der Beschäftigten aufgreift und umsetzt,
- am flexibelsten auf Umwelteinflüsse und veränderte Ziele eingeht,
- am partizipativsten demokratische Grundregeln verwirklicht und
- die geringsten innerbetrieblichen Reibungsverluste (Reibungskosten) erzeugt.

**Organisieren** heißt, innerhalb eines institutionellen Rahmens die Strukturträger zu bestimmen und deren Beziehung untereinander dauerhaft oder auf Zeit zu regeln.

Grob gesagt, geht es bei der **Einführung einer Organisationsstruktur** darum,

- Aufgaben und Zuständigkeiten zu verteilen ("**Aufgabenstruktur**")
- Informationsvergabe zu regeln ("**Kommunikationsstruktur**")
- Macht und Entscheidungskompetenz zu verteilen ("**Autoritätsstruktur**")

Die zentrale Aufgabe eines Managements von Strukturen besteht darin, diese Organisationselemente gedanklich oder in einem Organisationsplan (Organigramm) auf die Strukturträger Menschen und Arbeitsmittel (Maschinen) zu verteilen (Differenzierung) und deren Ziel entsprechende Koordinationen sicherzustellen (Integration) :

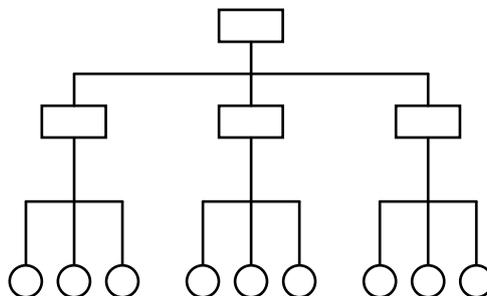
- **horizontale Differenzierung (Spezialisierung)** : Aufgabengliederung und Abteilungsbildung,
- **vertikale Differenzierung (Hierarchisierung)** : Kontrollspanne, Breite und Tiefe der Hierarchie, Einheit der Auftragserteilung, Dienstweg,
- **horizontale Integration (Koordination)** : Komitees, Budgets, Pläne, Organisationsregeln.

Die einfachste Differenzierung ist die Aufteilung nach **Verrichtungen, Objekten und Regionen** :

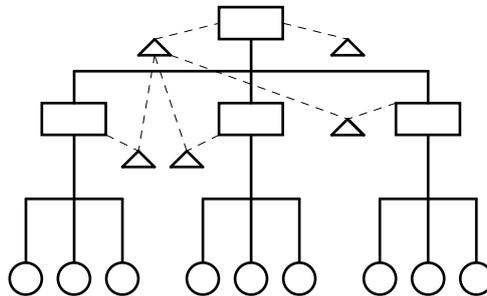
- **Verrichtungen** : Lehren, Planen, Disponieren, Verwalten, Konzipieren, Evaluieren.
- **Objekte** : Fächer (Fremdsprachen, kulturelle Bildung), Adressaten/Zielgruppen (Seniorenbildung/Frauenbildung)
- **Regionen** : Stadtbereiche/Zweigstellen

Tauchen neue oder zeitlich befristete Aufgaben und Probleme auf, bietet es sich an, die **Primärorganisation** um **sekundäre Strukturierungskonzepte** zu ergänzen. Wenn die historisch gewachsene Primärorganisation immer stärker von einer Sekundärorganisation überformt wird, entwickelt sich allmählich eine **duale Organisation**. Von dualer Organisation kann gesprochen werden, wenn zwei Strukturierungskonzepte nebeneinander Anwendung finden. Z.B. Projekte (ABM) und Schwerpunktprogramme.

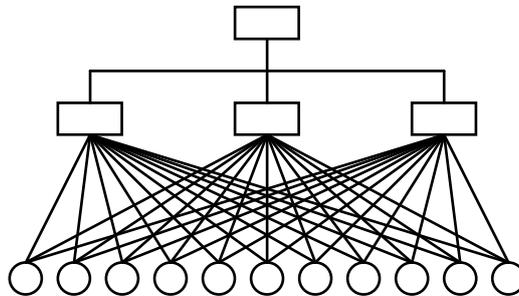
### **Linienorganisation**



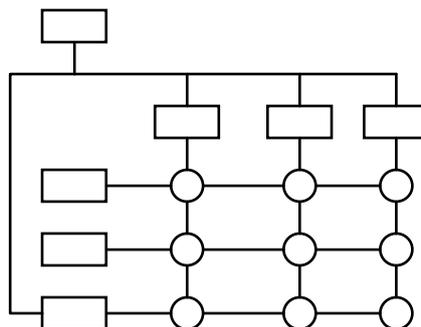
Die **Linienorganisation** verfolgt grundsätzlich die Einheit der Leitung und des Auftragsempfangs. Die Linie ist der Dienstweg für Anordnung, Anrufung, Beschwerde und Information und zugleich der Delegationsweg; es gibt keine Spezialisierung in der Leitung. Diese Organisationsstruktur tendiert zu hierarchischem Denken, zu ungeplanten Querverbindungen und zur Verbürokratisierung.

**Stab-Linien-Organisation**

Auch die **Stab-Linien-Organisation** enthält die Einheit der Leitung, ergänzt diese aber um spezialisierte Stäbe, die gegenüber der Linie keine Kompetenzen haben. Es besteht jedoch permanent die Gefahr eines "Wasserkopfes".

**Funktionale Organisation**

in der **funktionalen Organisation** ist die (Abteilung-) Leitung spezialisiert, Beschäftigte sind mehreren Leitungen zugeordnet und es gibt einen direkten Weg zur Leitung. Hier liegt eine hohe Kongruenz von Fach- und Entscheidungskompetenz vor. Vorteile sind Entlastung der Leitung, verkürzte Kommunikationswege, große Koordinationsfähigkeit und direkte Kommunikation, hohe Wertigkeit von Fachkompetenz (gegenüber hierarchischer Position) und funktionaler Autorität.

**Matrix-Organisation**

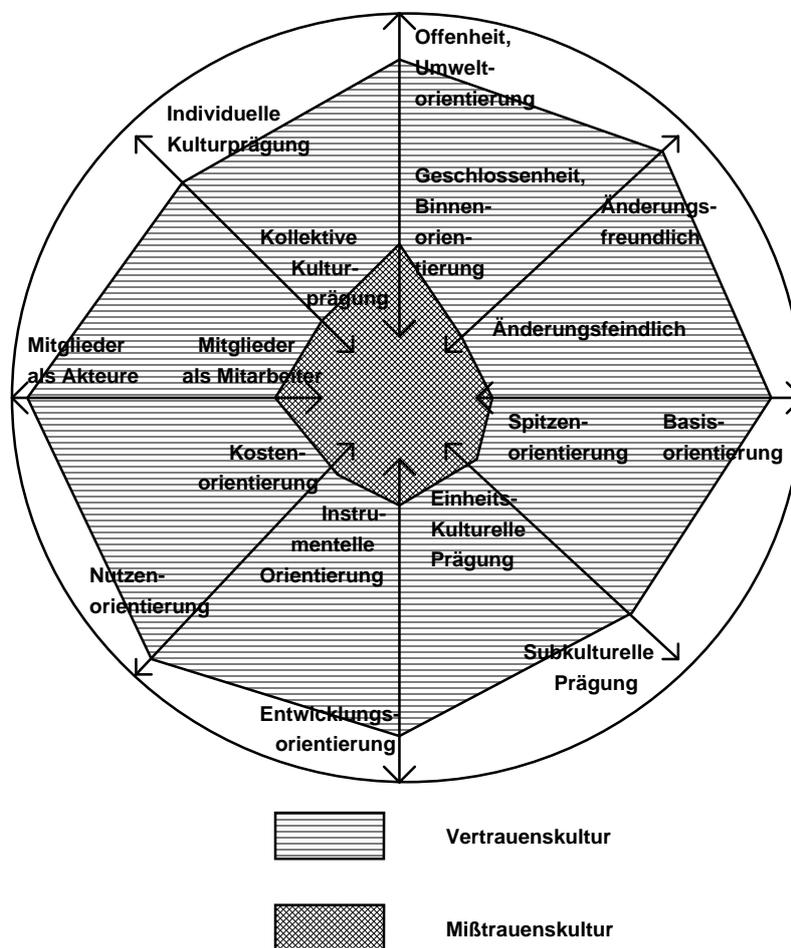
In der **Matrix-Organisation** ist die Leitung nach Dimensionen spezialisiert, diese sind miteinander gleichberechtigt. Die Matrix-Organisation gilt in der Erwachsenenbildung als akzeptabelste Organisationsstruktur, weil sie den geringsten Grad von Hierarchie aufweist und am stärksten einem partizipativem Modell **kommunikativer Netzwerke** ähnelt.

### Organisationskultur

Als Gründe für die zunehmende Bedeutung von Kultur in organisatorischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen nennt **von Rosenstiel (1992)**:

- der aktuelle Wertewandel hat dazu geführt, daß man sich Gedanken darüber macht, wie auch künftig die Identifikation der Mitarbeiter mit den Unternehmen gewährleistet werden kann,
- der verschärfte nationale und internationale Wettbewerb zwingt zu Aktivierung von Motivationsreserven,
- die als überlegen angesehenen japanischen Unternehmen sollen nachgeahmt werden,
- die Grenzen rationaler und technokratischer Unternehmens- und Personalführung werden zunehmend erkannt.

### Dimensionierung von Organisationskulturen



Im Mittelpunkt der Grafik konzentriert sich ein relativ statisches, abgeschlossenes und wenig innovatives Organisationsgebilde, während sich nach außen hin die Organisationskultur einer dynamischen und offenen Form entwickelt. Je nach organisationsspezifischer Meßzahl auf den einzelnen Dimensionen ergeben sich Organisationen mit einer "**Mißtrauenskultur**" oder einer "**Vertrauenskultur**".

Bei der Frage, wie Organisationskultur festgestellt werden kann, anhand welcher Merkmale also sich die Dimensionen der Organisationskultur operationalisieren lassen, wird gewöhnlich zwischen verbalen, interaktionalen und artifiziellen Medien unterschieden.

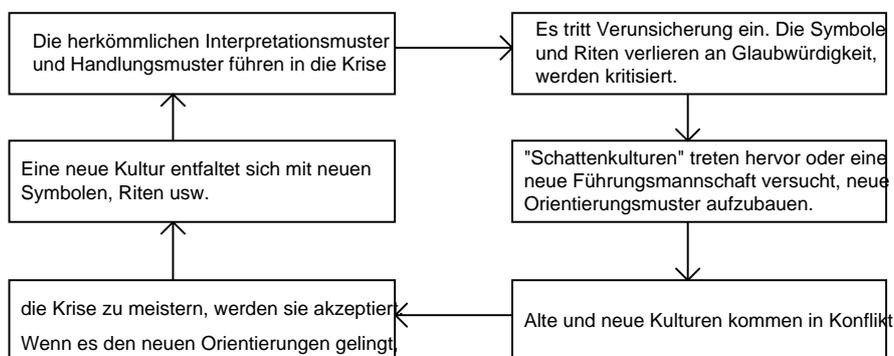
**Medien der symbolischen Vermittlung von Werten, Normen, Überzeugungen, Zielen usw.**

| verbale   | interaktionale  | artifizielle<br>(objektivierte)   |
|---|---|---|
| <p><b>Geschichten</b></p> <p>Mythen<br/>Anekdoten<br/>Parabeln<br/>Legenden, Sagen, Märchen</p> <p><b>Slogans, Mottos, Maxime</b></p> <p><b>Sprachregelungen</b></p> <p>Jargon<br/>Tabus</p> <p><b>Lieder, Hymnen</b></p> | <p><b>Riten, Zeremonien, Traditionen</b></p> <p>Feiern, Festessen, Jubiläen<br/>Conventions<br/>Konferenzen, Tagungen<br/>Vorstandsbesuche, Revisorbesuche<br/>Organisationsentwicklung<br/>Auswahl und Einführung neuer Mitarbeiter<br/>Entlassung, Pensionierung, Tod von Mitarbeitern<br/>Beschwerden</p> <p><b>Magische Handlungen</b> (Mitarbeiterauswahl, Strategische Planung)</p> <p><b>Tabus</b></p> | <p><b>Statussymbole</b></p> <p><b>Abzeichen, Embleme, Geschenke, Fahnen</b></p> <p><b>Logos</b></p> <p><b>Preise, Urkunden, Incentive-Reisen</b></p> <p><b>Idole, Totems, Fetische</b></p> <p><b>Kleidung, äußere Erscheinung</b></p> <p><b>Architektur, Arbeitsbedingungen</b></p> <p><b>Plakate, Broschüren, Werkzei-tung</b></p> |

**Beinflußbarkeit von Organisationskultur**

Organisationskultur ist von seinen Dimensionen und Merkmalen her so vielfältig, vielschichtig und in einem persönlichen und strukturellen Netz, daß es außerordentlich schwierig ist, mit gezielten Interventionen prognostizierbare Ergebnisse zu erreichen.

**Typischer Verlauf eines Kulturwandels**

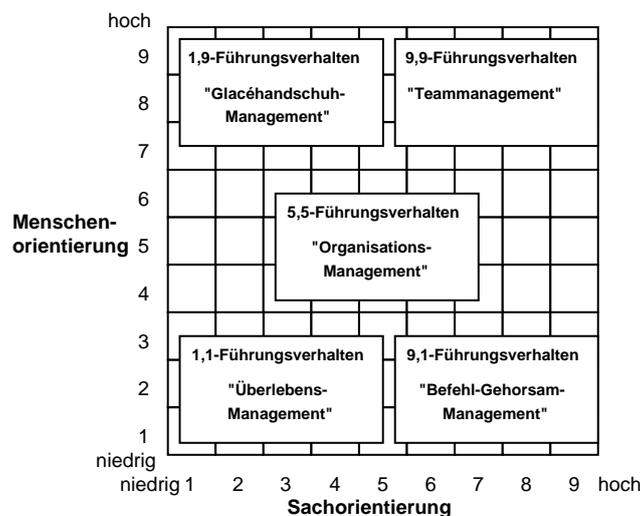


Dennoch gibt es zahlreiche Versuche, zielgerichtet auf Organisationskulturen einzuwirken:

- **"Macher-Ansatz"** : Kultur wird von oben gelenkt (z.B. durch Symbole), ohne die Mitglieder der Organisation zu beteiligen;
- **"Gärtner-Ansatz"** : langsame Pflege einzelner und behutsames Bremsen anderer kultureller Erscheinungen;
- **"Krisen-Ansatz"** : einschneidende Maßnahmen (z.B. Austausch von Führungspersonen)
- **"Autonomie-Ansatz"** : auf Steuerung von oben wird weitgehend verzichtet und es wird zugelassen, daß sich innerhalb des Betriebes verschiedene Subkulturen bilden,
- **"Metapher-Ansatz"** : es wird versucht, Organisationsbilder bewußt und damit veränderbar zu machen,
- **"Variablen-Ansatz"** : sieht einen zielgerichteten Soll-Ist-Vergleich vor mit partizipativen Handlungselementen,
- **"Konstrukt-Ansatz"** : spricht über vermittelte kulturelle Sensibilität, Personalauswahl und innerbetriebliche Sozialisation und andere Handlungsfelder an.

### Führungsstile

Das von Blake und Mouton entwickelte GRID-Modell konzentriert sich auf die Fragestellung "Wie Führungskräfte denken" :



**"Glacéhandschuh-Management"** : Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach zufriedenstellenden zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo.

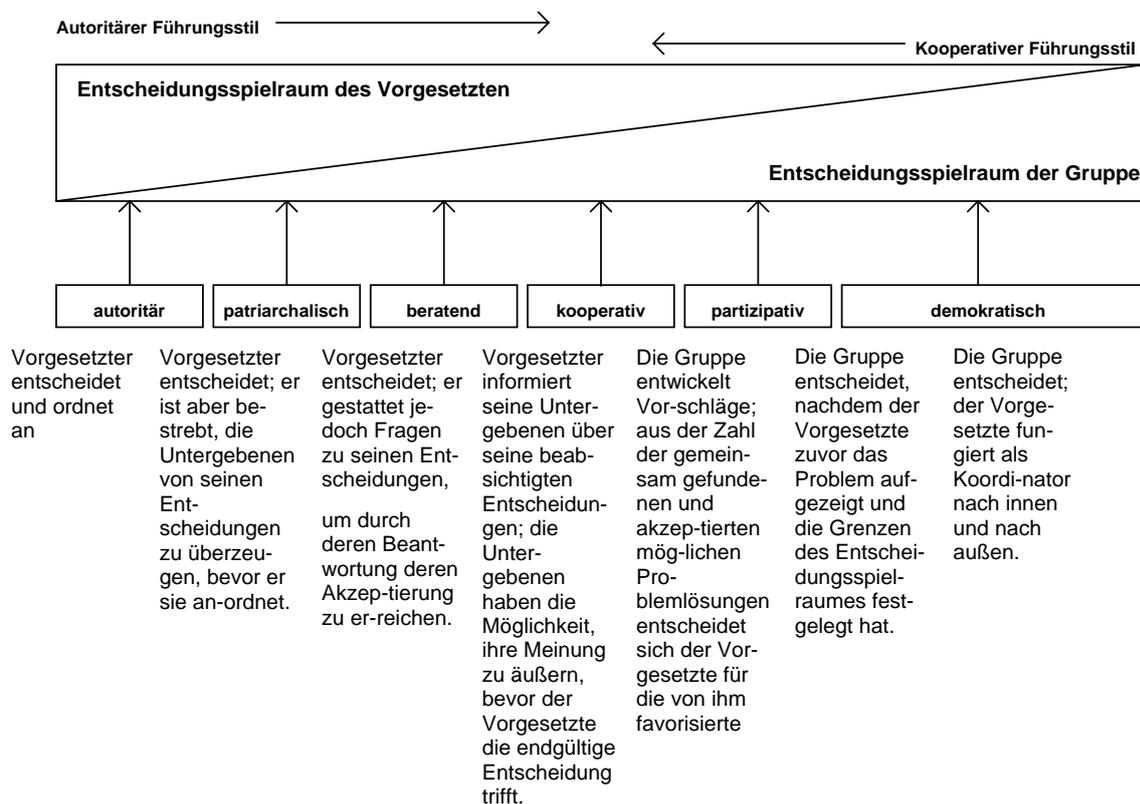
**"Team-Management"** : Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter; Interdependenz im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung.

**"Organisations-Management"** : Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral.

**"Überlebens-Management"** : Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten.

**"Befehl-Gehorsam-Management"** : Der Betriebserfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, daß der Einfluß persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird.

**Kurt Lewin** unterscheidet den demokratischen und den autoritären Führungsstil :



### Personalentwicklung

Führung beinhaltet immer das Management menschlicher Ressourcen, und dies heißt **Potentiale erkennen, entwickeln** und diese Entwicklung begleiten, überprüfen und zu gestalten. Mitarbeiterentwicklung ist eine **nicht delegierbare Kernaufgabe des Managers**, die in und mit der Arbeitsorganisation bewältigt werden muß, wenn sie gezielt, systematisch und praxisbezogen sowie mittel- bis langfristig bedarfsgerecht und damit strategisch effektiv sein soll.

Personalentwicklung umfaßt die Maßnahmen, die angestrebt und möglich sind, zwischen Organisation einerseits und Person andererseits eine möglichst ebenso humane wie effiziente "Passung" zu erzeugen. Zur Personalentwicklung gehören daher faktisch vier Bereiche:

- die Personalauswahl
- die Arbeitsplatzgestaltung ("human engineering")
- Training und Fortbildung des Personals
- Teamentwicklung

Die Personalentwicklung im engeren Sinn (Training) bezieht sich auf die Qualifikation und Zufriedenheit der Beschäftigten ebenso wie auf Produktivität und Leistung innerhalb der Organisation.

- **Erhaltungsentwicklung** (Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit)
- **Anpassungsentwicklung** (Anpassung der Leistungsfähigkeit)

- **Aufstiegsentwicklung** (Vorbereitung für Leistungsaufgaben)

Außerdem gibt es Personalentwicklung

- **into the job** (berufliche Erstausbildung, Einführung neuer Mitarbeiter)
- **on the job** (Arbeitsunterweisung, Erfahrungslernen)
- **near the job** (Lernstadt, Qualitätszirkel)
- **off the job** (betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung)
- **laufbahnbezogen** (Karriereplanung)
- **out of the job** (Ruhestandsvorbereitung)

### Human engineering

Human engineering oder "Arbeitsstrukturierung" bedeutet, Inhalt, Umfeld und Bedingungen der Arbeit so zu verändern, daß sie zu der Person paßt, die sie auszuüben hat. Dabei geht es vor allem um die Arbeitsinhalte und die Handlungsspielräume von Tätigkeiten.

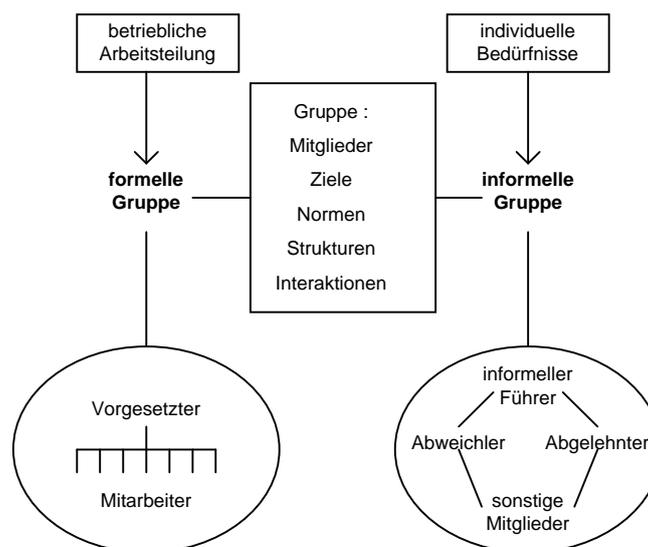
Die Grundidee ist, daß an jedem Arbeitsplatz Erfahrungen gesammelt und Lernerfolge erzielt werden können. Es geht darum, zu untersuchen, wie persönlichkeitsfördernde Arbeitssituationen mit Merkmalen wie

- komplexe Tätigkeiten
- experimentelle Möglichkeiten
- angemessene Kommunikations- und Interaktionsform
- demokratische Entscheidungsverfahren
- individuelles Weiterkommen und gesellschaftlicher Fortschritt

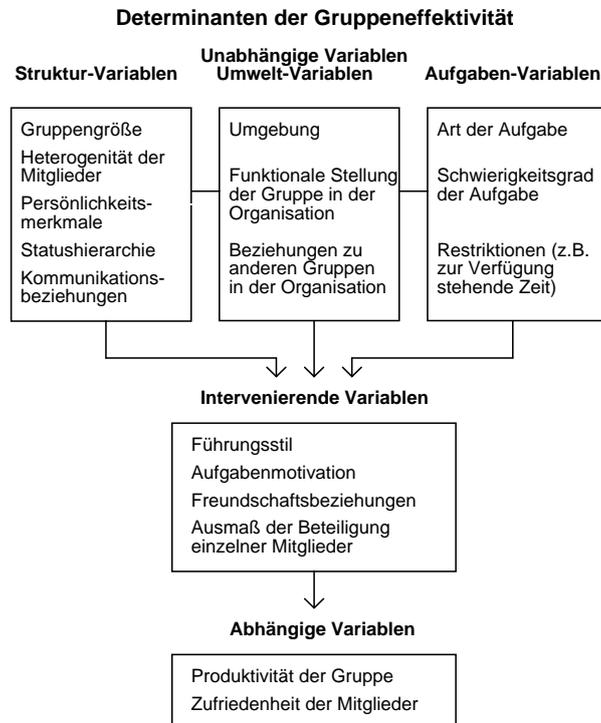
gestaltet werden können.

### Konflikte in Gruppen : Erkennen und Lösen

#### Formelle und informelle Gruppen



Es gibt in jeder Arbeitsbeziehung immer zwei unterschiedliche Gruppenebenen, eine informelle und eine formelle, die einander durchdringen.



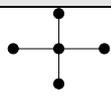
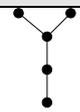
### **Gruppenkonstitutionen**

Die Konstitution von Gruppen ist eine Leitungsaufgabe; sie kann partizipativ erfolgen, kann aber auch gesetzt werden. Wichtig ist, daß die Konstitutionsphase einen erkennbaren Anfang und ein definiertes Ende hat, in der sich die betreffenden Personen orientieren, artikulieren und verhalten können.

Bereits bei der Konstitution einer Gruppe - sei es in einer dauerhaften, sei es in einer Projektkonstruktion - lassen sich Grundformen der Gruppenstruktur festlegen; diese betreffen

- die **Kommunikation** der Gruppe
- die **Interaktion** der Gruppe
- die **Führung** der Gruppe
- die **Konfliktlösung** in der Gruppe.

Bei der **Kommunikationsstruktur** lassen sich fünf unterschiedliche Grundtypen umsetzen, die jeweils spezifische Vor- und Nachteile haben :

|                            | Stern   | Y   | Kette   | Kreis  | Vollstruktur  |
|----------------------------|---|---|---|--|---|
| Beurteilungskriterium      |  |  |  |  |  |
| Zentralisation             | sehr hoch   | hoch  | mittel  | niedrig  | sehr niedrig  |
| Kommunikationskanäle       | sehr wenige   | wenige  | mittel  | mittel   | sehr viele  |
| Führung                    | sehr hoch   | hoch  | mittel  | niedrig  | sehr niedrig  |
| Gruppenzufriedenheit       | niedrig   | niedrig   | mittel  | mittel   | hoch  |
| individuelle Zufriedenheit | hoch  | hoch  | mittel  | niedrig  | sehr niedrig  |

**Interaktion** wird von Kommunikation insofern unterschieden, als sie eine erfolgreich zustande kommende verbale und nicht-verbale Kommunikation ist, also eine Form sozialen Handelns, bei der ganze Kommunikationssequenzen als zwischenmenschliches Verhalten zum Thema werden. Interaktion hat - was die Existenz von Gruppen in Organisationen angeht - in der Regel gleich unmittelbar mit **Führung** zu tun.

Schließlich ist für die Arbeit der Gruppen in der Organisation die Frage des **Erkennens und Lösens von Konflikten** von entscheidender Bedeutung. Für die Gruppenleitung oder Abteilungsleitung sind dabei folgende Regeln zu beachten :

- Erkennen von Gruppensituationen
- Einfühlung in gruppenspezifische Vorgänge
- Kenntnis des methodischen Instrumentariums zur Konfliktlösung
- Motivation und Aktivierung in bezug auf Gruppenziele
- keine Parteilichkeit gegenüber einer Seite des Konflikts
- Klarheit, Wiederholbarkeit und Verbindlichkeit der eigenen Position.

### **Gruppenanalyse und Verfahrensentscheidung**

Eine Analyse der Gruppenstruktur besteht im Überprüfen des **Organigramms** und im Erstellen einer **Beziehungslandkarte**. Das Organigramm gibt die formale Struktur von Positionen, Rollen und Abläufen in der Organisation wieder, während die Beziehungslandkarte die eher personelle und informelle Seite der Organisation spiegelt.

### **Organisationsentwicklung**

Organisationsentwicklung ist die **zielgerichtete Weiterentwicklung** einer bestehenden Organisation aufgrund sich verändernder Umwelteinflüsse, sich verändernder Ziele oder sich verändernder interner Bedingungen.

Organisationsentwicklung ist eine notwendige, sehr alltägliche und normale Angelegenheit. Es ist nicht Zeichen des Defizits einer Organisation, wenn sie Organisationsentwicklung macht, sondern eher umgekehrt Zeichen des Defizits, wenn **keine** Organisationsentwicklung erfolgt.

So notwendig und alltäglich Organisationsentwicklung auf der einen Seite ist, so wichtig ist es auf der anderen Seite, stets zu überprüfen, ob die erforderlichen Bedingungen für Organisationsentwicklung gegeben sind. Organisationsentwicklung, die erfolgreich sein soll, setzt vor allem voraus :

- die Organisation befindet sich in keiner Existenzkrise
- es hat sich bereits Problembewußtsein entwickelt
- in der Belegschaft besteht Bereitschaft zum Experimentieren
- Leitung und Personalwesen arbeiten Hand in Hand
- die Leitung selbst will und stützt den Prozeß der Organisationsentwicklung
- die Organisationsentwicklung wird gruppendynamisch angeleitet
- die Beziehung zwischen Leitung und Betriebsrat ist nicht gestört
- der aktuelle Handlungsdruck ist nicht zu groß
- die Organisationskultur läßt einen partizipativen und in die Zukunft gerichteten Prozeß zu.

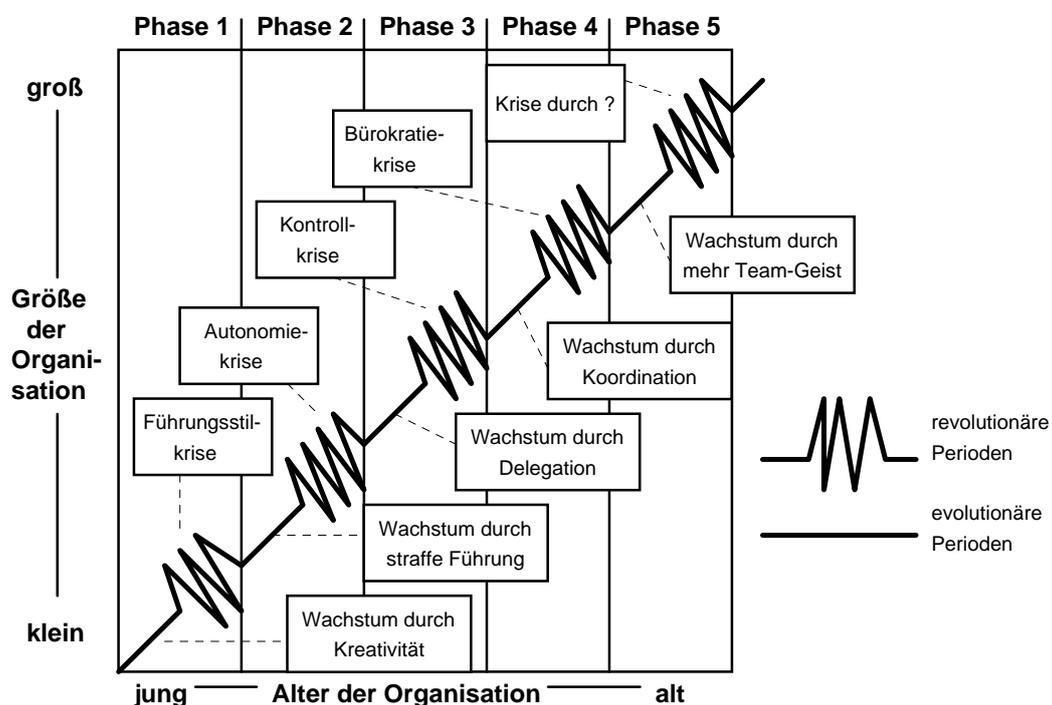
Es gibt Elemente, die Organisationsentwicklung behindern und Elemente, die sie fördern.

| <b>Unternehmenskulturelle Elemente des bürokratischen und des innovativen Unternehmens</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Bürokratisches Unternehmen</b>  | ↔ | <b>Innovatives Unternehmen</b>          |
| Wandel als Bedrohung   | ↔ | Wandel als Chance                       |
| Risiko-Aversion  | ↔ | Kontrolliertes Risiko                   |
| Innenorientierung  | ↔ | Kundenorientierung                      |
| Konventionen und Regeln  | ↔ | Vision                                  |
| Infragestellung neuer Ideen  | ↔ | Unterstützung neuer Ideen               |
| Gehorsam gegenüber Vorgesetzten  | ↔ | Unterstützung durch Vorgesetzten        |
| Kontrolle  | ↔ | Gegenseitiges Verrauen                  |
| Sinnentleerung durch Fragmentation   | ↔ | Sinnggebung durch ganzheitlichen Ansatz |
| Suche nach der "großen" Innovation   | ↔ | Viele, auch kleine Innovationen         |
| <b>Traditionelles Management im Vergleich zum Innovations-Management</b>                   |   |   |

| Traditionelles Management               | ↔ | Innovations-Management                   |
|---|---|--|
| Orientierung an Regeln und Konventionen | ↔ | Regeln und Konventionen in Frage stellen |
| Umfassende Analyse                      | ↔ | Experimentieren                          |
| Infragestellen neuer Ideen              | ↔ | Ideen aktiv suchen                       |
| Unsicherheit reduzieren                 | ↔ | Unsicherheit tolerieren                  |
| Fehler vermeiden                        | ↔ | Fehler tolerieren                        |
| Ordnung schaffen                        | ↔ | Chaos tolerieren                         |
| Sicherheit durch umfassende Analyse     | ↔ | Sicherheit durch fähige Mitarbeiter      |

Die wichtigsten **Anlässe für Organisationsentwicklung** liegen in Veränderungen der Organisation, Veränderungen der Wahrnehmung und Veränderung der Umwelt, welche eine **"Krise"** erzeugen. Krise bedeutet in diesem Fall, daß bestehende, eingeübte und für sinnvoll eingeschätzte Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster zunehmend weniger geeignet sind, die gesetzten Ziele zu erreichen. Krise ist ein konstruktiver und produktiver Begriff, deshalb ist mit Krisen optimistisch und vorwärtsgerichtet umzugehen.

Jede Organisation durchläuft während ihres "Lebens" mehrere Krisen, die jeweils stets zu einer Organisationsentwicklung führen; es gibt **"revolutionäre"** und **"evolutionäre" Perioden**.



**Mögliche Ursachen und Anlässe** für Organisationsentwicklung können sein :

- die Notwendigkeit, die Leistungsfähigkeit der Einrichtung zu steigern (weniger öffentliche Zuschüsse, vermehrte Bildungsbedürfnisse),
- die Notwendigkeit, die Arbeit innerhalb der Einrichtung effizienter zu gestalten (Zusammenarbeit der Fachbereiche, Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Kursleitern),

- die Notwendigkeit, neue individuelle Bedürfnisse (Milieuentwicklung, Einstellung zur Arbeit etc.) mit den Zielen und Strukturen der Einrichtung zu verknüpfen (Veränderung des Programmangebots etc.),
- die Notwendigkeit, die Betroffenen stärker in die aktive Mitgestaltung einzubeziehen (Teilnehmervertretung, Dozentenvertretung),
- die Notwendigkeit, die Einrichtung an veränderte Rahmenbedingungen (z.B. Rechtsform, Finanzierungsstruktur) anzupassen,
- die Notwendigkeit, Arbeitsplätze entweder an veränderte Arbeitsabläufe anzupassen oder zu "humanisieren",
- die Notwendigkeit, aufgrund erhöhten Wettbewerbs das eigene Leitbild und Einrichtungspotential weiterzuentwickeln (statt "Kaufhaus" lieber "Spezialist" usw.).

### **Widerstände gegen Organisationsentwicklung**

Ebenso normal und alltäglich wie die Notwendigkeit von Prozessen der Organisationsentwicklung sind die Widerstände dagegen. Organisationsentwicklung bedeutet letztlich immer Veränderung, Innovation, Neuorientierung - alles Dinge, die Angst verursachen und Menschen, die sich "eingerichtet" haben, gewissermaßen wieder in Bewegung bringen. Widerstand kommt oft gerade von jenen, die innerhalb der Einrichtung als leitende Beschäftigte aktiv für eine Organisationsentwicklung sein sollten.

Widerstände gegen Organisationsentwicklung kann es **auf der persönlichen Seite** geben :

- den offenen oder versteckten **Verhaltenswiderstand**, der von Einzelnen oder ganzen Gruppen ausgehen kann und in der Regel zurückgeht auf die Bedrohung in der Machtposition, Informationsmangel, unterschiedliche Vorstellungen der Realität oder Angst vor neuen Anforderungen;
- die **Verhaltensträgheit**, bei der es eher um ein Unvermögen geht, sich auf Veränderungen einzustellen, sie basiert im wesentlichen auf festgefahrene Denkstrukturen, unbewußten und tradierten Wertvorstellungen und Verhaltensnormen oder unzureichend entwickelbare Kompetenzen und Kapazitäten.

Ferner kann es **sachbezogene Widerstände** oder **Systemwiderstände** geben :

- den Systemwiderstand, der aus dem **Fehlen strategischer Fähigkeiten** sowohl der Organisation insgesamt als auch der Leitung beruht, er ist in der Regel verbunden mit einer sehr kurzschrittigen Denk- und Handlungsweise der Leitung (statt einer strategischen Flexibilität) und einer unzureichenden Macht der Leitung, da die Organisationsstruktur viele Subsysteme aufweist;
- die **Systemträgheit**, die vor allem Bequemlichkeiten der Routine, des Eingespielten, der bestehenden Kapazitäten und Anlagen, die allesamt einen Trend zur Selbsterhaltung haben.

Zur **Überwindung von Widerständen** gibt es vier Grundtypen :

- die **"Bombenwurf"-Umsetzung**, in der vollendete Tatsachen schlagartig und unwiderruflich in Kraft gesetzt werden;
- die **partizipative Umsetzung**, die unter Beachtung der Zeitkonstante Partizipation an der Organisationsentwicklung und Erlernen neuer Fähigkeiten umfaßt;
- die **krisengeprägte Umsetzung** in der eine Krise genutzt oder eine als notwendig erkannte Änderung auf eine Krise hin geplant und mit Hinweis auf das "Überleben" durchgesetzt wird;
- die **Lern-Aktions-Vernetzung**, in der die Entwicklung einzelner Fähigkeiten lernend in einzelnen Schritten parallel zu Aktionen vorangetrieben wird.

Generell sind folgende einzelne Maßnahmen bei Widerständen gegen Organisationsentwicklung anzuwenden, sofern die entsprechenden Ursachen ausreichend analysiert sind :

- Information über Ursachen und Ziele,

- Beteiligung der Betroffenen,
- Aushandlung des Prozesses
- Schutz von Einzelpersonen,
- Motivation und Belohnung von Unterstützenden,
- Hinzuziehen eines kompetenten externen Beraters,
- offene Aussprachen über Probleme im Prozeß,
- Akzeptanz bestehender Arbeits- und Sozialbeziehungen,
- Erhalt des Vertrauensklimas,
- Schaffen früher Erfolgserlebnisse,
- rasche Stabilisierung erzielter Erfolge und Veränderungen

Wichtig ist dabei, daß die gewählte Maßnahme zur analysierten Ursache des Widerstandes paßt; die "Passung" zwischen Maßnahme und Ursache muß also stimmen :

| Maßnahme              | Situation   |
|-----------------------|---|
| Information           | Widerstand basiert auf Informationsdefizit, Gerüchte und Fehleinschätzungen                                     |
| Partizipation         | Den Change Agents fehlen wichtige Informationen, die Betroffenen verfügen über erhebliches Widerstandspotential |
| Unterstützung / Hilfe | Widerstand basiert auf Anpassungsproblemen  |
| Verhandlungen         | Gewinn-Verlust-Situationen, mächtige Interessengruppen  |
| Zwang                 | Zeit ist knapp und das Management verfügt über viel Macht   |
| Manipulation          | Andere Maßnahmen sind unbrauchbar oder zu aufwendig   |

## 7. Bildungsmanagement

**Führung bedeutet** : Rahmenbedingungen so zu gestalten, daß Mitarbeiter- und Organisationspotentiale sich entfalten können.

**Führung ist** : stetig zu reflektieren und immer wieder neu zu definieren.

**Führung verlangt** : Sensibilität für schwache Signale, Entwicklungstrends zu akzeptieren, eine positive Zukunftseinstellung, eine dauernde Lernbereitschaft, das Setzen auf Selbstverantwortung, Risikobereitschaft, Denken und Handeln in offenen und vernetzten Systemen.

**Führung heißt** : Arbeitsprozesse begleiten, Reflexions- und Rückkopplungsprozesse initiieren und auswerten, Neuorientierungen ermöglichen in den Handlungsfeldern der Führung.

### **Merkmale von Führung (Wunderer & Grunwald, 1980)**

- Ziel-, Ergebnis- und Aufgabenorientierung
- Gruppenprozesse
- Rollendifferenzierung
- Einfluß
- Soziale Interaktion
- Wert- und Normbildung
- Persönlichkeitseigenschaften
- Konfliktprozesse
- Kommunikationsprozesse
- Entscheidungsprozesse
- Entwicklungsprozesse (zeitliche Dimension)

**Leadership** - Führung im eigentlichen Sinne - setzt den Wandel im Unternehmen durch, um bei den laufenden Veränderungen des Umfelds wettbewerbsfähig zu bleiben. Ein Unternehmen führen heißt, die Richtung vorzugeben, den Mitarbeitern ein gemeinsames Ziel zu kommunizieren, zu motivieren und zu inspirieren. Die Voraussetzung dafür ist die Verbindung einer Zukunftsvision mit Strategien, um die Veränderungen zu erreichen. Leadership soll eine Führungskultur im Unternehmen schaffen, die Lernprozesse durch Herausforderungen in Gang setzen und Verantwortung nach unten delegieren.

Im Gegensatz zu leadership sorgt das **Management** für das Funktionieren der komplexen Unternehmensorganisation insbesondere im Hinblick auf Schlüsselkriterien wie Qualität und Rentabilität. Die Instrumente des Managements sind Planung und Budgetierung mit einer entsprechenden Organisations- und Personalstruktur zur Durchführung und für Controlling-Aufgaben. Leadership und Management müssen sich ergänzen.

Nach **Bessai (1974)** kann Management in vier Dimensionen unterteilt werden :

Management ist eine Sammlung von spezifischen Funktionen (Management-Aufgaben), die mit Hilfe adäquater Techniken (Management-Techniken) von bestimmten Stellen des Systems (Management-Positionen) wahrgenommen werden, in denen die hierfür geeigneten Personen (Management-Personen) tätig sind.

- **Personenorientierte Führungstheorien**

Sie sind die ältesten Führungstheorien. Es zählen dazu z.B. die Eigenschaftstheorie der Führung, die Charismatischen Führungstheorien, die Tiefenpsychologischen Führungstheorien und die Entscheidungstheoretischen Ansätze. Neben solchen sogenannten "**führerzentrierten**" Ansätzen existieren auch "**geführtenorientierte**" Ansätze, die den Fokus nicht auf die Führerpersönlichkeit, sondern auf Merkmale der Geführten richten (z.B. Weg-Ziel-Theorie der Führung, Attributionstheorie, Soziale Lerntheorie oder Reifegradtheorie der Führung). Hintergrund für die Entwicklung dieser Theorien war die Ständegesellschaft des 18. Jahrhunderts und die damit verbundene gottgegebene Ordnung.

- **Positionsorientierte Führungstheorien**

Mit der zunehmenden Industrialisierung und dem Wandel der Ständegesellschaft mußten die in Städten und Fabriken zusammengeballten Menschenmengen organisiert und ihre Leistungskraft so effizient wie möglich genutzt werden. Es entstanden dazu große institutionalisierte Gebilde, Bürokratien, die sich vollkommen den Prinzipien der Rationalität und der Strukturiertheit (und damit der Unpersönlichkeit) verschrieben hatten. Im Kontext dieser Entwicklungen sah man Führung zwar nach wie vor als unabdingbare Notwendigkeit an; man nahm jedoch Abstand von der starken Personalisierung der Führung. Menschen oder einen Betrieb zu führen wurde mehr und mehr als die Bekleidung einer Position betrachtet.

- **Situationsorientierte Führungstheorien**

Um die Jahrhundertwende wurde im Zuge des Erstarkens der Arbeiterbewegung die starke Konzentration auf die Person und/oder Rolle des Führers als einseitig und verkürzt erkannt. Will man Führung adäquat beschreiben und erklären (bzw. Führungserfolg vorhersagen), so müssen Kontextfaktoren, die die führende Person umgeben, mit einbezogen werden: Die Geführten, die Aufgabe, die Organisation usw. Darüber hinaus ist Führung genuin als ein interaktives Phänomen zu begreifen: Führung als soziales Wirkhandeln führt vom Führer zum Geführten, aber genauso auch in die umgekehrte Richtung, vom Geführten zum Führer.

**Human Relations Bewegung**: Während vorher geglaubt wurde, der Mensch sei ein ausschließlich rationales Wesen und nur durch materielle Anreize und Fremdkontrolle zur Arbeit zu motivieren, wurde nun offenbar, daß auch der Führungsstil und das jeweilige Gruppenklima Einfluß auf die menschliche Arbeitsleistung haben ⇒ **Kooperativer Führungsstil**

**Humanistische Psychologie**: Motivationstheoretische Überlegungen (Maslow); während in Gesellschaft und Politik das Prinzip der Selbstverwirklichung bereits verankert war, herrschte in der Wirtschaft nach wie vor die Fremdbestimmung. Dementsprechend wurde der "**Non-direktive Führungsstil**" propagiert, der dem Individuum Freiraum zum persönlichen Wachstum und zur Selbstentfaltung lassen sollte. Im übrigen wurde der Gegensatz zwischen Organisationszielen und Mitgliederbedürfnissen relativiert: Man glaubte, daß beim einzelnen Mitarbeiter gerade erst durch das Gewähren von Handlungsspielraum eine "echte" (=intrinsische) Motivation zum Einsatz für die Organisationsziele erreicht werden könne.

Die Einführung des Sozialstaates führte zu einem Wertewandel. Die Arbeit verliert allgemein an Bedeutung, während Freizeit und Hobbies einen großen Bedeutungszuwachs verzeichnen. Innerhalb der Arbeit wird weniger Wert auf materielle Gratifikationen und mehr Wert auf Inhalte und Sinndimensionen der Arbeit gelegt. Die Arbeitnehmer sollen selbständiger und freier arbeiten sowie bei wichtigen Entscheidungen beteiligt werden ⇒ "**partizipativer Führungsstil**".

- **Systemische Führungstheorien**

Sowohl die Organisationen der 80er und 90er Jahre als auch ihre relevanten Umwelten sind extrem komplex, dynamisch und dadurch unüberschaubar (und unvorhersehbar) geworden. Was den Menschen mehr und mehr Probleme bereitet, ist nicht so sehr die natürliche Umwelt an sich, sondern sind zunehmend die menschlichen Eingriffe in diese natürliche Umgebung, die sogenannten "Errungenschaften der menschlichen Zivilisation".

Mit einer einfachen kausal-analytischen Denkweise lassen sich die heutigen Phänomene in Wirtschaft und Gesellschaft nicht mehr adäquat verstehen. Erst wenn Einzelphänomene in größeren Zusammenhängen (über Raum und Zeit) und von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet werden, kann man deren Komplexität annäherungsweise gerecht werden.

Werden vor diesem Hintergrund Organisationen als selbstorganisierende soziale Systeme betrachtet, hat das eine radikale Veränderung in der Konzeption von Führung zur Folge. Für die Leistung und Entwicklung einer Organisation als Ganzes sind danach nicht mehr einzelne Personen verantwortlich, sondern immer das Zusammenwirken aller beteiligten Akteure. Das Bild des Führers wandelt sich von dem des "Machers" hin zum "**Rahmen- und Prozeßgestalter**", der organisationale Kontexte für (teil-)autonome Akteure zu kultivieren sucht.

### **Exemplarische Beispiele klassischer Führungstheorien**

#### ***Bowers & Seashore (1966)***

Im Mittelpunkt der Überlegungen von Bowers und Seashore stehen die verschiedenen Funktionen von Führung.

##### ***Förderung von Zielklarheit und Zielakzeptanz***

- Verdeutlichen der Arbeitsaufgabe der ganzen Gruppe und jedes einzelnen Mitarbeiters
- Begründung und Erklärung von Vorschriften und Entscheidungen in übergeordneten Bereichen, aber auch eigener Entscheidungen
- Vertretung der Gruppeninteressen gegen unvernünftige Vorgaben

##### ***Förderung der Entwicklung der Mitarbeiter***

- Beachten der persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten
- Ausbau der beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse
- Hilfe bei persönlichen Problemen

##### ***Förderung der Beziehungen zwischen den Mitarbeitern***

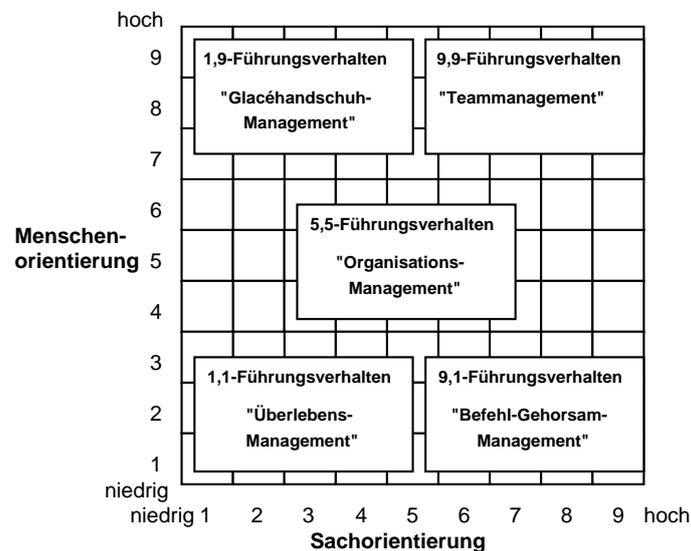
- Anstöße zur Zusammenarbeit geben
- Verändern und Vermeiden von Außenseiterrollen
- Möglichkeiten zur Aussprache geben (z.B. regelmäßige Arbeitsbesprechungen)
- Vermitteln bei Konflikten

##### ***Förderung der Arbeitsbedingungen***

- Bereitstellen geeigneter Arbeitsmittel
- Beseitigung störender Regelungen und sonstiger Hindernisse der Arbeitsausführung
- regelmäßige und eingehende Arbeitsunterweisung

**Blake & Mouton (1968)**

Das von Blake und Mouton entwickelte GRID-Modell konzentriert sich auf die Fragestellung "Wie Führungskräfte denken" :



**"Glacéhandschuh-Management"** : Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach zufriedenstellenden zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo.

**"Team-Management"** : Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter; Interdependenz im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung.

**"Organisations-Management"** : Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral.

**"Überlebens-Management"** : Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten.

**"Befehl-Gehorsam-Management"** : Der Betriebserfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, daß der Einfluß persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird.

- **McGregor (1968)**

| Theorie X-Annahmen<br>(Autoritäre Führung)   | Theorie Y-Annahmen<br>(Integrierende Führung)   |
|--|---|
| 1. Dem Durchschnittsmenschen ist eine Abneigung gegenüber der Arbeit angeboren, und er versucht, Arbeit zu vermeiden, wo immer er kann.  | 1. Sich physisch oder geistig anzustrengen, ist dem Menschen ebenso eigen, wie der Spieltrieb. Darüber hinaus kann die Arbeit sowohl Befriedigung als auch Enttäuschung hervorrufen.  |
| 2. Als Folge der Abneigung gegenüber der Arbeit muß der Mensch gezwungen, kontrolliert, ausgerichtet, bedroht oder bestraft werden, um die erwartete Leistung zu erbringen.  | 2. Äußere Kontrolle und Androhung von Strafen sind allein nicht wirksam, um einen Menschen zu veranlassen, bestimmte Ziele zu erreichen. Er zieht es vor, innerhalb des Zielsystems, mit dem er sich identifiziert, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle zu übernehmen. |
| 3. Der Durchschnittsmensch zieht es vor, angeleitet zu werden; er versucht Verantwortung abzuwälzen, entwickelt wenig Ehrgeiz, verlangt nach Sicherheit und möchte sich vor allem wie die Mehrheit der Menschen verhalten. | 3. Der Mensch übernimmt nicht Verantwortung, sondern sucht sie. Scheu vor Verantwortung, Mangel an Ehrgeiz sowie vorherrschendes Sicherheitsdenken sind Folgen einer mißlichen Erfahrung, nicht jedoch charakteristisch für die Menschen.                                 |
| 4. Die interlektuellen Fähigkeiten des Durchschnittsmenschen werden nur teilweise genutzt.   | 4. Einfallsreichtum und Kreativität finden sich unter Menschen weit mehr als generell vermutet.   |

**Schein (1970)**

im Unterschied zu McGregor leitet Schein die richtige Führungskonzeption aus dem Menschenbild ab. Er unterscheidet vier Menschenbilder :

- 1. rational-economic man** : In erster Linie ist dieser durch Geld zu motivieren, er ist passiv und wird von oben manipuliert, motiviert und kontrolliert. Daraus lassen sich vier Management-Funktionen ableiten : Planen, Organisieren, Motivieren, Kontrollieren. Die Effizienz steht im Mittelpunkt.
- 2. social man** : Er ist durch soziale Bedürfnisse motiviert. Sinnentleerung bei der Arbeit wird durch soziale Beziehungen am Arbeitsplatz ersetzt. Hier ist er Manager zwischen unten und oben.
- 3. self-actualizing man** : Er strebt nach weitgehender Autonomie am Arbeitsplatz, nach Selbst-Motivation und Selbst-Kontrolle. Der Manager ist Katalysator und Förderer, er delegiert.
- 4. complex man** : Er ist äußerst lern- und wandlungsfähig. Motive können in unterschiedlichen Subsystemen unterschiedlich sein. Der Manager ist Diagnostiker, der sein eigenes Verhalten variieren muß.

**Mintzberg (1973)**

Mintzberg geht in seinen Ausführungen vor allem auf die Rollen ein, die von Führungskräften übernommen werden. Er unterscheidet :

**I. Interpersonelle Rollen**

1. **Repräsentationsfigur** : z.B. Teilnahme an internen und externen "gesellschaft-lichen" Anlässen
2. **Führer** : Organisieren von Arbeit und Zusammenarbeit, Führen von Mitarbeitern
3. **Verbindungsmann** : Herstellen von Kontakten außerhalb des eigenen Bereichs

**II. Informelle Rollen**

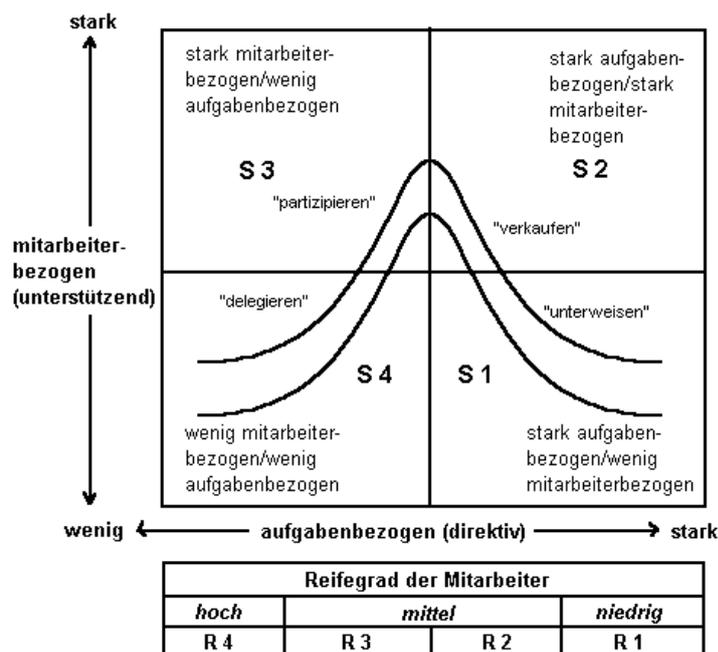
4. **Beobachter** : Erhalten und "Auswerten" von verbalen Informationen und Gerüchten
5. **Nachrichtenstation** : Weitergabe von Informationen an Mitarbeiter
6. **Sprecher** : Weitergabe von Informationen an Außenstehende

**III. Entscheider-Rollen**

7. **Unternehmer** : Initiator von Veränderungen
  8. **Trouble-shooter** : Reagieren auf dringliche Probleme und Störungen
  9. **Verteiler von Ressourcen** : Entscheiden, wer welchen Teilbeitrag leistet
10. **Verhandlungspartner** : Verteilen von Unternehmensressourcen

**Hersey & Blanchard (1977)**

Führungsverhalten kann zweidimensional nach Aufgabenorientierung und nach Mitarbeiter- bzw. Beziehungsorientierung beurteilt werden. Der Ausprägungsgrad bei den Dimensionen führt zu vier unterschiedlichen Führungsstilen, wobei die Angemessenheit des jeweiligen Führungsstils vom "Reifegrad" des jeweiligen Mitarbeiters abhängt.



Hat der Mitarbeiter einen geringen Reifegrad (**R 1**), so empfiehlt sich der Führungsstil **S 1** : Der Vorgesetzte muß genau erklären, was der Mitarbeiter zu tun hat.

Hat der Mitarbeiter eine geringe bis mäßige Reife (**R 2**), so sollte der Vorgesetzte den Führungsstil **S 2** anwenden : Er muß zwar immer noch Anweisungen geben (wegen der mangelnden Fähigkeiten), kann aber (wegen des vorhandenen Willens) durch wechselseitige Kommunikation erreichen, daß der Mitarbeiter getroffene Entscheidungen akzeptiert.

Besitzt der Mitarbeiter einen mäßigen bis hohen Reifegrad (**F 3**), so ist Führungsstil **S 3** angezeigt : Der Vorgesetzte muß kaum Anweisungen geben, da die Fähigkeiten vorhanden sind, sollte aber den Mitarbeiter mehr und mehr an der Entscheidungsfindung beteiligen, damit er stärker motiviert wird.

Zeichnet sich der Mitarbeiter durch eine hohe Reife (**R 4**) aus, demonstriert der Vorgesetzte sein Vertrauen in den hochmotivierten und tüchtigen Mitarbeiter am besten dadurch, daß er ihm die Möglichkeit gibt, seine Arbeit so zu erledigen, wie er es für richtig hält (**S 4**).

### **Peters & Waterman (1983)**

Peters & Waterman nennen acht Grundtugenden der (effizienten) Unternehmenskultur :

1. **Primat des Handelns** : "Do it, try it, fix it"; probieren geht über studieren.
2. **Nähe zum Kunden** : "Der Kunde ist König"
3. **Freiraum für Unternehmertum** : "Wir wollen lauter Unternehmer".
4. **Produktivität durch Menschen** : "Auf den Mitarbeiter kommt es an".
5. **Sichtbar gelebtes Wertesystem** : "Philosophien durch Handeln sichtbar machen".
6. **Bindung an das angestammte Geschäft** : "Schuster bleib bei Deinen Leisten".
7. **Einfacher, flexibler Aufbau** : "Kampf der Bürokratie"
8. **Straff-lockere Führung** : "So viel Führung wie nötig - so wenig Kontrolle wie möglich".

### **Nutzendiskussion in der betrieblichen Bildung**

#### **Angebotsorientierte betriebliche Bildung**

Betriebliche Bildung war lange Zeit ein "Kaufladen" für die Ware "Qualifizierung". Es wurde ein Angebot in der Hoffnung gemacht, daß sich die Ware auch verkaufen läßt. Die Möglichkeit zum Verkauf würde, so hoffte man, präventiv durch die Bildungsbedarfsanalyse gesichert. Aus dem Bildungsbudget, das vom Bildungswesen selbst verwaltet und verteilt wurde, wurden Bildungsmaßnahmen geplant und angeboten - solange der Vorrat an Kursen reichte.

#### **Nachfrageorientierte betriebliche Bildung**

Die neuere Diskussion um den Nutzen der Bildung steht in einem engen Zusammenhang mit der "Center-Organisation" von Wirtschaftsunternehmen. Durch die Verankerung von unternehmerischem Denken und Handeln wird die Entwicklung von wettbewerbsfähigen Bereichen mit ausgeprägter Kundennähe beabsichtigt. Dabei können auch firmeninterne Leistungsempfänger Kunden sein. Das "Center Bildungswesen" entwickelt ein eigenständiges Produkt- bzw. Dienstleistungsprofil innerhalb der Organisation mit eigenen (internen und externen) Beschaffungs- und Absatzmärkten. Die Center besitzen größtmögliche Autonomie mit erheblich erweiterten Handlungsspielräumen (Kosten und Leistungen) und Verantwortungen.

### **Der betriebspädagogische Denkansatz**

Dieser Ansatz geht von einer Förderung der "bezahlten Unfähigkeiten" der Organisationsmitglieder aus (Inputorientierung). Im Mittelpunkt der Nutzenorientierung von seiten der betrieblichen Bildung stehen die Stärkung der Kunden- und Wettbewerbsorientierung, Beschleunigung von Entscheidungen, klare Zuordnung von Kompetenz und Verantwortung, verbesserte Führungskräfteentwicklung und die Entlastung des Managements.

Bildungserfolg wird auf dieser Grundlage als das Funktionieren des Service-Centers "Bildung" beschrieben. Er mißt seinen Erfolg an :

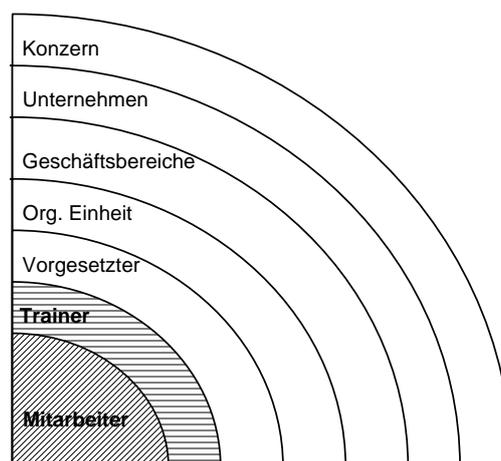
- der Entwicklung von Vernetzungen mit den nachfragenden Bereichen (Kundenstamm), die dem betrieblichen Bildungswesen Aufträge geben und dafür bezahlen, und
- der Sicherstellung, daß die jeweilige Arbeitskraft im Bildungswesen durch ihre eigenen erwirtschafteten Erträge finanziert werden kann.

Ein derartiger Ansatz bedeutet in seiner Konsequenz, daß die kundenbezogene Verkaufsorientierung von Bildung auf der Basis eines "return on investment" in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt ist. Das betriebliche Bildungswesen wird hier dazu aufgefordert, konkrete Geschäftsideen zu entwickeln und zu organisieren und dementsprechend die eigenen Kapazitäten und Leistungen zu planen. Ziel eines derartigen Handelns ist die Entwicklung und Erweiterung eines Kundenstamms.

Dieser Ansatz betont die Kommunikationskomponente der betrieblichen Bildung. Es wird davon ausgegangen, daß eine Voraussetzung der Leistungserfüllung durch die betriebliche Bildung u.a. der Bekanntheitsgrad des Bildungswesens in den zu betreuenden Bereichen ist. Dazu ist es notwendig, daß Klarheit über die Kontaktpartner im Bereich herrscht. Im Unterschied zu der öffentlichen Weiterbildung steht die Kontaktpflege mit den Bereichen (Wer sind unsere Ansprechpartner ?) im Mittelpunkt des Interesses.

### **Der betriebswirtschaftliche Denkansatz**

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die Outputorientierung und die Frage nach dem, der gebildet wird. Es wird gefragt, ob sich der Bildungsinput anhand von quantifizierbarem Output (Ertrag) rechnen läßt.



Steht der Mitarbeiter selbst im Mittelpunkt der Betrachtung, so muß er die Lehrinhalte (Know-how) verstanden haben. Der Vorgesetzte versteht unter Bildungserfolg innerhalb dieses Ansatzes die Erhöhung der Funktionstüchtigkeit (z.B. Zuverlässigkeit, Selbständigkeit) des Mitarbeiters. Für die Organisation steht die Funktionstüchtigkeit der organisatorischen Einheit im Sinne von Erhaltung, Selbststeuerung, quantitativem und qualitativem Output und geringem Ressourcenverbrauch im Zentrum des Bildungserfolgs.

Die Konsequenz aus diesem Denkansatz ist, daß Bildungsleistungen nicht zum Verrechnungssatz (Mitarbeitergehalt : 220 Tage = Tagessatz), sondern zum Wertschöpfungssatz (z.B. Beratungstag à xy DM) vergütet werden. Zentral ist in diesem Ansatz die Forderung nach der Bewegung der Gewinn-Verlust-Rechnung. Nutzen kann die Bildung in dem Maße stiften, wie es ihr gelingt, bei gleicher oder zunehmender Qualität

- die betrieblichen Kosten zu minimieren,
- betrieblichen Output zu erhöhen,
- die "Durchlaufzeit" zu verkürzen.

### Nutzen von Bildung aus Sicht des Kunden, des Trainers und des Managements

Der Kunde fragt, ob die Bildungsmaßnahme dazu beitrage, das Gelernte in die Praxis zu transferieren, ob damit die Arbeit vereinfacht und optimiert werden könne, ob die Inhalte sofort umsetzbar seien, bzw. ob damit Projekte und Aufgaben besser geleitet und organisiert werden könnten. Unter Nutzen wird also ein Beitrag zur Aufgabenbewältigung verstanden : "Bringt diese Bildungsmaßnahme die Abteilung bei der Bewältigung der zukünftigen Aufgaben weiter ?" Fokus der Betrachtung ist der antizipierte Nutzen, der sich später für den Mitarbeiter an seiner (vermeintlich) höheren Produktivität überprüfen läßt.

Der Nutzen von Bildung, für den der Kunde auch bezahlen würde, wäre damit im einzelnen bezogen auf die

- **Seminargestaltung** : den individuellen Umgang mit Kundenwünschen, freundliche Behandlung, ausführliche Unterlagen, perfekte Ausstattung und Organisation.
- **das (lernökologische) Umfeld** : soziale Kontakte, (sozial-)kompetente Führung im Kurs.
- **die Sozialeistungen** : es gibt etwas umsonst, Incentive, Entertainment.
- **die fachlich-inhaltlichen Erwartungen** : Problemlösungen, Perfektionierung des Teilnehmers im Kurs : Fachkompetenz, Information über Einsatzmöglichkeiten, Erfahrungsaustausch.
- **den Transfer** : individuelle, spezifische Problemlösung, Transfer am Arbeitsplatz, Lernen auf Vorrat, Beratung bei Problemen.

Den Trainern in der Weiterbildung (**Anbietern**) ist die Verinnerlichung der Erfahrungen, wodurch in neuen Situationen anders reagiert werden kann, besonders wichtig.

Das Management erwartet von der Bildungsarbeit, daß sie die Unternehmensziele unterstützt; den Nutzen von Bildung mißt es an ihrem Beitrag zur Erfolgssicherung des Unternehmens.

Als Konsequenz aus der Nutzenorientierung und aus dem Selbstverständnis des Dienstleistungsbereichs leiten sich für die betriebliche Bildungsarbeit u.a. die folgenden Aufgaben- oder Geschäftsfelder ab :

- "Beratung" (Prozeßberatung und -begleitung),
- "fachliche Weiterbildung",
- "Ausbildung",
- "Führungskräfteförderung"
- "Bereichs- und Organisationsentwicklung"

### Systemisches Management : Der St. Galler Ansatz

Die St. Galler Managementlehre verfolgt einen integrierten und ganzheitlichen Managementansatz, der sich kritisch mit der alten Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzt. Kritisch wird die Fokussierung auf Optimierungsansätze betrachtet und die Reduzierung der Problemstellungen auf rein wirtschaftliche Zusammenhänge. Führung läßt sich gemäß dem St. Galler Ansatz nicht auf Menschenführung reduzieren, sondern tangiert darüber hinaus die Gestaltung und Lenkung des Unternehmens in ganzheitlicher und interdisziplinärer Betrachtung.

Managementlehre wird als "Lehre von der ganzheitlichen Führung von Institutionen" verstanden, wobei Management als das Gestalten, Lenken und Entwickeln von zweckorientierten, sozialen Systemen verstanden wird. Grundelemente des Modells sind die Anwenderorientierung, die Systemorientierung, die mehrdimensionale Denkweise, die integrierende Denkweise und die Wertorientierung.

Das Modell geht von vier Pfeilern aus, nämlich

- die richtige **Lagebeurteilung**,
- die gründlich durchdachte **Unternehmensstrategie**,
- die sorgfältig konzipierte **Unternehmensstruktur**
- die leistungsorientierte und auf Wirksamkeit bedachte **Unternehmenskultur**.

Die operativen Leistungen des Modells basieren auf einer Vernetzung der Aspekte :

- **Management Consulting** (Erarbeitung von tragfähigen Gesamtlösungen; keine bloßen Teiloptimierungen)
- **Management Development** Beratung, Training, Betreuung in Fragen der Strategie-, Struktur und Management-Entwicklung)
- **Innerbetriebliche, unternehmensspezifische Management-Ausbildung**
- **Überbetriebliche, offene Management-Ausbildung**

Die Kontexte, in denen Organisationen (über-)leben und handeln, sind in letzter Zeit von einer erheblichen **Dynamisierung und Komplexitätszunahme** geprägt, d.h. die Einflüsse auf Organisationen wie auch die Auswirkungen organisationalen Handelns sind immer zahlreicher, stärker miteinander vernetzt und von daher immer schwerer erfaßbar. Unternehmen dürfen und können sich heutzutage bei Ihren Entscheidungen nicht mehr ausschließlich an ökonomischen und technischen Größen orientieren; sie müssen z.B. auch Einflüsse aus den Bereichen Politik, Gesellschaft, Ökologie u.a. mitberücksichtigen. Andererseits nimmt die Geschwindigkeit, mit der Veränderungen stattfinden, in ganz erheblichem Maße zu. Exemplarisch sind hier der technische Fortschritt, der sozio-kulturelle Wandel oder die globalen Märkte zu nennen.

Auf Komplexität reagierte man früher mit funktionaler Differenzierung (Arbeitsteilung) und dem Aufbau von Kontroll- und Verantwortungsbereichen. Man glaubte, daß mit der Spezialisierung der Arbeitskräfte auf Anforderungen bestimmter Umweltausschnitte und einer Integration dieser Spezialisten durch Koordinations- und Kontrollfunktionen der Vorgesetzten eine absolute Planbarkeit und Stabilität der Organisation möglich sei. Die Arbeitskräfte an der Basis galten lediglich als Ausführende, die den Anweisungen ihrer Vorgesetzten Folge zu leisten hatten. (**Reduktion von innerer Komplexität**). Die eigentlichen "Macher" waren die Führungskräfte : Sie wurden als rationale Lenker angesehen, die mit der strategischen Ausrichtung des Betriebes und detaillierten Vorgaben von operativen Abläufen "alle Hebel in der Hand" hatten (**Reduktion von äußerer Komplexität**).

Aus heutiger Perspektive betrachtet, erscheint dieses Organisationsmodell (und der damit verbundene Managementansatz) zunehmend dysfunktional. Dies zeigt sich insbesondere an drei Folgeerscheinungen, die sich mit fortschreitender Bürokratisierung eingestellt haben :

- Überstarke Innenkonzentration der Organisation (Vernachlässigung der Umwelt, mangelnde Flexibilität)

- Probleme mit der innerorganisationalen Integration (Mangelnder Zusammenhalt, "Jeder gegen jeden")
- Für den einzelnen Mitarbeiter : Gefahr der Entfremdung von Arbeit und Organisation (Mangel an kollektiven Sinnzusammenhängen und Identifikationsmöglichkeiten)

Alles in allem folgt daraus, daß die alten Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen den veränderten Bedingungen vollkommen unangemessen sind. Die St. Galler Forscher haben es sich zur Aufgabe gemacht, mit ihrem Konzept zur systemorientierten Managementlehre einen Denkansatz bzw. Handlungsrahmen bereitzustellen, der den Übergang in eine neue Epoche des Managements weisen kann.

Management bedeutet im Rahmen des St. Galler Ansatzes Gestalten, Lenken und Entwickeln eines sozialen Systems und letztlich Bewältigung von (innerer und äußerer) Komplexität. Da soziale Systeme jedoch selbstorganisierende Systeme sind, kann Management nurmehr bedeuten, die (für die Zielerreichung adäquaten) Voraussetzungen für eine Selbst-Gestaltung, Selbst-Lenkung und Selbst-Entwicklung zu schaffen. Die Selbstorganisation allein führt nämlich nicht unbedingt von selbst zu einem Verhalten des Systems, das den Bedingungen und Anforderungen an ein solches System in unserer Kultur entspricht.

Management spielt sich gleichzeitig auf drei (voneinander abhängigen) Ebenen ab :

- der **normativen Führung** (übergeordnete Werte und Verhaltensnormen)
- der **strategischen Führung** (längerfristige Ziele und Vorgehensweisen)
- der **operativen Führung** (Bestimmung / Kontrolle laufender Aktivitäten)

Befindet sich ein soziales System in Kontexten ständig zunehmender Komplexität und Dynamik, so muß es Mittel und Wege finden, diese zu bewältigen. **Sinn** ist das Selektionskriterium für die Aufnahme von Informationen und für deren Transformation in Handlung. Sinnstrukturen gleichen einem Ordnungsraaster ("Weltbild"), das zur Komplexitätsbewältigung beiträgt. Der Mensch (und in letzter Konsequenz die Organisation) ist nur fähig zu handeln und zu leben, wenn ihm sein Handeln nicht "unsinnig" vorkommt, wenn er im Chaos der Welt Ordnung und Orientierung findet.

Das kritische Erfolgspotential in Organisationen stellt heute nicht mehr die Technik, sondern der Mensch dar. Somit muß die ökonomisch-technische Rationalität von einer **ökonomisch-sozial-humanen Rationalität** abgelöst werden. Die Einsicht, daß das Ökonomische vom Sozialen getragen und bewegt wird, muß realisiert werden.

Vor diesem Hintergrund kann der Brückenschlag zum Verständnis der **Selbstorganisation** in sozialen Systemen gelingen : Wenn jeder einzelne Mensch ein kleiner Ordnungsstifter ist, der durch die Welt läuft und versucht, wahrgenommene Informationen sinnvoll zu ordnen (und entsprechend zu handeln), dann ist jedes Mitglied eines Kollektivs ein kleiner Mit-Organisator. Es trifft eben gerade nicht zu, daß es einen oder wenige große "Macher" gibt, die über die Zukunft des ganzen Systems bestimmen können. Vielmehr ist es das gestaltende Zusammenwirken der Teile, das die resultierende Ordnung zustandekommen läßt. Und da jedes Organisationsmitglied mit seinen Handlungen zum System dazugehört, spricht man von "Selbstorganisation" :

- Alle Organisationsmitglieder gestalten die Organisation kontinuierlich mit (Selbstorganisation)
- Vielfältige Einflüsse wirken in immer größerer Vernetztheit und Geschwindigkeit auf die Organisation ein (Umweltkomplexität und -dynamik)
- Umgekehrt wirkt die Organisation als Ganzes - ob sie es möchte bzw. überhaupt wahrnimmt oder nicht - auch in vielfältigste Umweltzusammenhänge hinein.

Insofern eine Führungskraft diese Einsichten in sein Denken aufnimmt und in Handlung umsetzt, könnte man sie als "ganzheitlich denkenden" Manager bezeichnen. Die Merkmale, die den ganzheitlichen Manager im einzelnen auszeichnen sind nach **Probst (1989)** :

- Ausdehnung des Denkens über Raum (systemische Perspektive) und Zeit (evolutorische Perspektive)
- Konstruktivistische Sichtweise : Probleme sehen aus verschiedenen Blickwinkeln unterschiedlich aus

- Vernetztes Denken (Denken in Mustern) und Denken in Kreisläufen (statt linear/kausal-analytischem Denken)
- Erkennung und Annahme von Komplexität und Dynamik
- Kombination von analytischem Denken (Betrachtung der Teile) und synthetischem Denken (Betrachtung des Ganzen und der Funktion der Teile)
- Verschieben von Denken / Handeln nach vorne auf der Zeitachse (Früherkennung zukünftiger Entwicklungen sowie flexible Reaktion auf gegenwärtige Ereignisse)
- Intuition für und Simulation von zukünftigen System-Umwelt-Szenarios (kombiniert mit dem Wissen über die Selbstorganisation sozialer Systeme)
- Schaffung von Kontexten für die Selbstorganisation der Teile; Bemühen um Integration ins Ganze
- Herbeiführen von Veränderungen aus dem System heraus (weitgehende Autonomie der Teile, interaktiv-kooperative Führung)
- Heuristisch-qualitative Problemlösungsmethoden bei komplexen Problemen; indirekte Eingriffe über Kultivierung des Kontextes
- Besinnung auf die jeweilige Ebene der Gestaltung / Lenkung
- Förderung der Lern-/ Entwicklungsfähigkeit sozialer Systeme (Reflexion, Perspektivenwechsel, Zieldefinition usw.)
- Lernbereitschaft bei Neuem und Ver-Lernbereitschaft für Hinderliches

#### Organisation und Selbstorganisation des Lernens

Als selbstorganisierend kann man Prozesse (oder Systeme) bezeichnen, die aufgrund bestimmter Anfangs- und Randbedingungen spontan entstehen als spezifische Zustände oder Folgen von Zuständen.

Aus dieser Aussage kann abgeleitet werden, daß Selbstorganisation einen Rahmen zur Voraussetzung haben muß, der das selbständige Organisieren erst möglich macht. Dieser ist keineswegs voraussetzungsfrei und wird durch zahlreiche Rahmenbedingungen festgesetzt. In Lerngruppen z.B. sind dies u.a. das Alter der Teilnehmer, das Geschlecht, die Hierarchieebene, sprachliche Kompetenz etc. Auch die Begleiter (Lehrer/Trainer/Berater) sind in ihrer Funktion, wie auch immer ihre Rolle im folgenden definiert wird, a priori ein wesentlicher Orientierungspunkt für selbstorganisierende Gruppen. Sowohl das Teilnehmer- wie das Begleiter(Trainer-)system greifen gestaltend durch ihre adaptierten Rollen, ihre eigenen Historie etc. in den Prozeß ein. Damit bedingen sich Selbst- und Fremdorganisation wechselseitig und sind aufeinander angewiesen.

|                          | <i>Fremdorganisiert</i>      | <i>Selbstorganisiert</i>    |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| <b>Instrumente</b>       | Leitung, Moderation          | Prozeßbegleitung            |
|                          | Fach-Inputs                  | Prozeßintervention          |
| <b>Ziele</b>             | durch Kursleiter festgelegt  | durch Teilnehmer festgelegt |
| <b>Rolle</b>             | eher aktive Trainerrolle     | eher passive Trainerrolle   |
|                          | eher passive Teilnehmerrolle | eher aktive Teilnehmerrolle |
| <b>Verantwortung</b>     | beim Kursleiter              | bei den Teilnehmern         |
| <b>Systemverständnis</b> | linear                       | non-linear                  |
|                          | zielgerichtet                | dynamisch                   |
|                          | kausal                       | ganzheitlich                |

|                                       |                  |                        |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|
| <b>Einbettung in die Organisation</b> | statisch-adaptiv | veränderungsorientiert |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|

Der wesentliche Unterschied zwischen organisiertem und selbstorganisiertem Lernen liegt darin, daß bei letzterem von einfachen Steuerungs- und Reaktionsmodellen Abstand genommen wird, und der Kompetenz eines Systems zur Selbstorganisation der Vorzug gegeben wird. Das dahinterstehende Denkmodell geht davon aus, daß soziale Prozesse eher als Wirkungsnetze und weniger als Kausalreaktion erklärt werden können. Es wird postuliert, daß die Kompetenzen und das Know-how zur Selbstgestaltung des Lernens im System selbst vorhanden ist und dieses durch die Gestaltung entsprechender Lernumwelten aktiviert werden kann. Der internen Evolution des Lernens wird der Vorzug vor der externen Konzeption des Trainierens gegeben.

### Was folgt aus der Theorie für die Praxis ?

- **Vom fremdorganisierten Lehren zum selbstorganisierten Lernen**

Auf Bildungssituationen übertragen bedeutet diese Denkweise, daß nicht mehr primär vom Begleiter die Zielsetzungen, die Inputs und die Prozeßsteuerung erfolgt. Selbstreferenz bedeutet, daß sowohl der Begleiter als auch die Teilnehmer ein Bezugssystem bilden, und somit die Anregungen des Begleiters *einen* Impuls unter anderen in der Gruppe darstellen. Aufgrund der Sozialisierungserfahrungen der Teilnehmer, die sich auf früheres (schulisches) Lernen beziehen, stellt diese Sichtweise eine neue Herausforderung an die eigenen Kompetenzen der Selbststeuerung dar.

- **Von der organisierten Bildungs-Überdüngung zum selbstorganisierenden Bildungs-Biotop**

Wir finden in Betrieben eine Bildungstradition vor, die eher an dem Konzept der Überdüngung ansetzte. Es wurde versucht, zur Verfügung stehende Mittel möglichst schnell einzusetzen und möglichst schnell sehr hohe Erträge einzufahren. Die im Folgejahr einzusetzenden Mittel orientierten sich dabei an den Investitionen und Erträgen des Vorjahres. Eine Überdüngung mit Bildung war die Folge, die Böden des Unternehmens wurden ausgelaut.

Das Biotop ist demgegenüber ein natürlicher, abgrenzbarer Lebensraum, eine Lebensgemeinschaft, in der wesentliche Wirkungsfaktoren dafür sorgen, daß Organisation durch Selbstorganisation geschieht, sich entwickeln kann. Voraussetzung dafür ist, daß ein Untergrund, ein Nährboden geschaffen wurde, auf dem Leben gedeihen kann. Es kann nur das wachsen, was auf dem Boden (des Unternehmens) und den Umwelteinflüssen (des Marktes) überlebensfähig ist. Auf den Anbau von Pflanzen, die nicht in den Lebensraum passen und viel Dünger brauchen, soll deshalb verzichtet werden. Ein Angebot an Bildung, das nicht in den Lebensraum von Person und Organisation paßt und zu viel Marketing bedarf, kann nur schwer gedeihen.

- **Vom "Bildung machen" zum "Bildung möglich machen"**

"Bildung möglich machen" bedeutet in diesem Sinne, daß durch die Bildungskontaktpartner Rahmenbedingungen wie z.B. Budget, Ansprechpartner usw. mit den nachfragenden Bereichen diskutiert werden. Der zu Beratende soll so durch die Kenntnis dieser Rahmenbedingungen in die Lage versetzt werden, selbst Antworten auf seine Fragen zu geben. Es kommt weniger darauf an, Programme und Prozesse durch Andere machen zu lassen; die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten in den dezentralen Einheiten zur Organisation durch Selbst-Organisation sind für den Lernprozeß die entscheidende Bedingung.

- **Vom Bedienen zum Beraten**

Auf eine Bildungsmaßnahme bezogen bedeutet dies, daß sich die Rolle des Trainers verändert; er wird mehr in seiner Rolle als Berater gefragt sein. Der Fokus verändert sich von der Unterweisung mit dem Ziel des Wissenstransfers hin zur Begleitung und Beratung des Prozeßgeschehens. In Bildungsmaßnahmen übernimmt der Prozeßbegleiter keine Verantwortung für die Inhalte; diese sind von den Mitgliedern des Systems selbst zu organisieren. Verantwortung wird von dem Begleiter aber für die methodische Beratung des Lernprozesses übernommen.

- **Vom individuellen Lernen zum Organisationslernen**

Das Lernen von Menschen in Organisationen war in der abendländischen Pädagogik lange sehr stark auf das Individuum bezogen. Organisationen lernen aber durch Menschen - der Mensch kann ohne Organisationen leben, die Organisation ohne den Menschen nicht.

### Entwickeln und Lernen

Die gegenwärtige Diskussion über die "ganzheitliche" Betrachtung von **Personal-, Organisations- und Bildungsarbeit (kurz : POB)** dreht sich um die Fragestellung, wie unter Maßgabe veränderter politischer, ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen durch Lernprozesse entsprechende Anpassungsleistungen für Organisationen und der darin beschäftigten Mitarbeiter geschehen könnten.

Mit **betrieblicher Bildungsarbeit** leistet ein Unternehmen Beiträge zur Vorqualifizierung, zur Nachqualifizierung und zur Sicherung von Wissen und Können seiner Mitarbeiter. Eine Organisation investiert in die nicht, in die teilweise, oder in die vorhandenen Fähigkeiten einer Person, die in einer organisatorischen Einheit eine Leistung zur Sicherung der Ertragskraft des Unternehmens erbringt. Von dieser Investition erwartet sich ein Unternehmen eine Wertschöpfung, die über der der getätigten Bildungsinvestition liegt.

*Fokus ist die Entwicklung der Person als Mitglied der Organisation.*

Das betriebliche Bildungsverständnis geht damit davon aus, daß der Mensch über das Wissen zum Handeln kommt.

**Personalentwicklung (PE)** ist in lernenden Organisationen ein zentraler und strategischer Erfolgsfaktor. Die historisch gewachsene Trennung zwischen Bildungs- und Personalarbeit wird in ihr zunehmend aufgehoben, was dazu führt, daß Personalentwicklung und Bildung aus funktionalen Überlegungen heraus in zunehmenden Maße aus einer Hand wahrgenommen werden.

Zweck der Personalentwicklung ist die Nutzbarmachung der in der Person angelegten Potentiale zur Erreichung der Unternehmensziele. PE bezieht sich sowohl auf das Management als auch auf die Mitarbeiter und beabsichtigt inhaltlich die Förderung persönlicher Entwicklungswege (Bildungsberatung, Entwicklungsberatung, Orientierungshilfen etc.) als auch die Unterstützung bei Problembewältigung (z.B. durch Coaching, Supervision, Führungsberatung, Lösungserarbeitung etc.).

Es geht ihr um die Entwicklung individueller Ressourcen derart, daß Menschen unter Berücksichtigung organisatorischer Rahmenbedingungen und individueller Möglichkeiten ihre Entwicklung selbst mitgestalten können.

Bei der PE geht es also um die Entwicklung und Förderung von Personen aus einer Teilmenge der Organisation (kleinere organisatorische Einheiten); aus dieser Förderung erwarten sowohl die Person als auch die Organisation Nutzen.

*Fokus ist die Entwicklung der Organisation durch die Person.*

"Qualifizierung" ist zwar originärer Gegenstand der Bildung, aber nur eine Teilmenge der PE. PE ist in dieser Hinsicht zweckfreier.

In dem Begriff **Organisationsentwicklung (OE)** wird alles Tun zusammengefaßt, das dem Ziel dient, eine abgegrenzte organisatorische Einheit zu entwickeln. Abgegrenzte organisatorische Einheiten sind z.B. Gruppen (Teams), Abteilungen, Bereiche, Direktorate, Geschäftsbereiche und Vorstandsbe-  
reiche.

Organisationsentwicklung im **traditionellen Verständnis** tangiert die **innere Entwicklung** der Orga-  
nisation :

1. mit dem Schwerpunkt auf dem **technischen** System (z.B. Entwicklung neuer Arbeitsmethoden, Aufbau- und Ablauforganisation)
2. mit dem Schwerpunkt auf dem **sozialen** System (z.B. Entwicklung eines gemeinsamen Selbstver-  
ständnisses, Leitbildes)

Organisationsentwicklung im **neueren Verständnis** tangiert auch die **äußere Entwicklung** der Orga-  
nisation :

1. mit dem Schwerpunkt auf dem **technischen** System (z.B. Entwicklung von Normen, Informati-  
onssystemen, Abläufen)
2. mit dem Schwerpunkt auf dem **sozialen** System (z.B. Entwicklung von leistungsfähigen Arbeits-  
gemeinschaften, Projekten, Projektteams)

## 8. Bildungsmarketing

Bildungsmarketing umschreibt die Methode, die zwischen drei pädagogischen Größen vermittelt, nämlich zwischen dem inhaltlichen Bildungsangebot, dem Bildungsanbieter bzw. -träger und dem Bildungsadressaten.

**Bildungsmarketing** muß drei Aufgaben erfüllen, nämlich :

1. neue (wie auch alte) Kunden für bestimmte Bildungsangebote und damit für die anbietende Bildungsinstitution erschließen (**Erschließungszusammenhang**),
2. mit denjenigen, die zu einer Bildungsveranstaltung gekommen sind, pädagogisch zusammenzuarbeiten und in gemeinsamer Kooperation ein für alle sinnvolles und nützliches Produkt entwickeln (**Konstitutionszusammenhang**),
3. und bei allen diesen Aktivitäten ständig überprüfen, ob bzw. wie weitgehend sie denjenigen Zielen und Gütekriterien, die man programmatisch zugrundelegt, entsprechen (**Begründungszusammenhang**).

Die Erschließungs-, Konstitutions- und Begründungsaufgabe von Bildungsmarketing bilden eine Gesamtheit, so daß zwischen ihnen vielfältige Implikationszusammenhänge bestehen. Diese Sicht grenzt sich ab von der Zerlegung von Bildungsmarketing in die Teilbereiche Angebotsgestaltung, Kommunikationsgestaltung, Distributionsgestaltung und Entgeltgestaltung.

Marketing an sich ist ein Prozeß im Wirtschafts- und Sozialgefüge, durch den Einzelpersonen und Gruppen ihre Bedürfnisse und Wünsche befriedigen, indem sie Produkte und andere Dinge von Wert erzeugen, anbieten und miteinander austauschen. Der Ausgangspunkt für das Marketing liegt in den menschlichen Bedürfnissen und Wünschen.

**Bedürfnis** ist eine naturwüchsige Intension, die frei von allen gesellschaftlichen Einflüssen ist. **Wünsche** hingegen sind stark gesellschaftsabhängig.

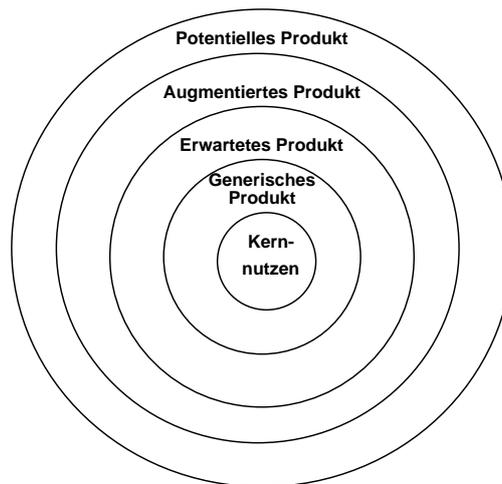
Unter **Nachfrage** ist der Wunsch nach spezifischen Produkten zu verstehen, begleitet von der Fähigkeit und der Bereitschaft zum Kauf. Wünsche werden zur Nachfrage, wenn eine entsprechende Kaufkraft hinter ihnen steht. Es gibt acht verschiedene Nachfragetypen. Jeder von ihnen begründet eine spezifische Marketingaufgabe :

1. **Negative Nachfrage** : liegt vor, wenn die Adressaten des Marketings gegenüber dem angebotenen Produkt eine negative Einstellung haben (z.B. Vorsorgeuntersuchungen). Marketing stellt sich deshalb die Aufgabe, die Einstellung der potentiellen Kunden zu verändern (Konvertierungsmarketing).
2. **Fehlende Nachfrage** : liegt dann vor, wenn das angebotene Produkt nicht die Wünsche und Bedürfnisse der ins Auge gefaßten Adressaten trifft. Marketing hat hier die Aufgabe, entsprechende Kaufbedürfnisse zu stimulieren (Stimulationsmarketing).
3. **Latente Nachfrage** : Die Alternative zum Stimulationsmarketing ist das Entwicklungsmarketing. Es werden neue Produkte entwickelt, die die faktisch vorliegenden Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten besser befriedigen.
4. **Sinkende Nachfrage** : Auffrischungsmarketing, d.h. das vorliegende Produkt muß weiterentwickelt werden, indem einzelne Komponenten und Eigenschaften ausgetauscht und durch bessere ersetzt werden.
5. **Schwankende Nachfrage** : Synchromarketing, welches insbesondere aus Preisnachlässen besteht.
6. **Ausgeglichene Nachfrage** : Erhaltungsmarketing
7. **Übersteigerte Nachfrage** : Dämpfungsmarketing, z.B. durch Preiserhöhungen.

8. **Schädliche Nachfrage** : Kontramarketing, z.B. um den Konsum von Drogen zu mindern.

**Produkt** ist nicht die primäre, sondern die sekundäre Kategorie des Marketings. Denn sie ist abgeleitet von der Kategorie der Kundenbedürfnisse und -wünsche.

Im Mittelpunkt eines jeden Produkts steht der **Kernnutzen**, den der Kunde von dem Produkt hat. Erfüllt ein Produkt diesen Kernnutzen, so ist es ein "**generisches**" Produkt. Die Erwartung eines bestimmten Zusatznutzens konstituiert das "**erwartete**" Produkt. Besitzt das Produkt einen nicht erwarteten Nutzen, so ist es ein "**augmentiertes**" Produkt. Die oberste Qualitätsstufe ist schließlich das "**potentielle**" Produkt, welches Möglichkeiten bietet, verschiedenste zukünftige Zusatznutzen zu entfalten.



**Produkte** sind von Menschen hergestellte Phänomene ihrer Kultur und nicht Erscheinungen der Natur. Sie beruhen auf zwei konstituierenden Größen : Sie werden auf der Anbieterseite durch Arbeit und auf der Nachfragerseite durch Bedürfnisse und Wünsche konstituiert.

Produkte vermitteln zwischen Anbietern und Nachfragern; sie stellen eine Tauschbeziehung her. In dem Moment, wo es zum Austausch zwischen zwei Parteien kommt, liegt eine **Transaktion** vor. Damit es zu erfolgreichen Austauschprozessen kommt, ist es für das Marketing wichtig, die Erwartungen der anderen Zeite genau zu ermitteln und differenziert festzustellen, was sie bereit ist zu geben.

Die Transaktion zwischen Anbieter und Nachfrager ist ein **Wertschöpfungsprozeß**, denn nach dem Tausch stehen beide Seiten besser da als vorher. Marketing zielt also auf **Gewinner-Gewinner-Beziehungen**.

**Transaktionsmarketing** liegt vor, wenn für jeden Austausch erneut die Rahmenbedingungen geklärt und verhandelt werden müssen. Dieser Prozeß verlangt materielle und immaterielle Kosten, die das Marketing belasten. Die bessere Alternative ist deshalb das **Beziehungsmarketing**. Sein Kerngedanke ist, stabile, verlässliche Beziehungen zwischen Anbieter und Kunde zu entwickeln und zu pflegen, die jederzeit für Austauschprozesse genutzt werden können, ohne daß es dabei notwendig ist, die Rahmenbedingungen für den Austausch immer wieder neu zu klären und zu verhandeln.

Ein **Markt** besteht aus potentiellen Kunden mit einem bestimmten Bedürfnis oder Wunsch, die willens und fähig sind, durch einen Austauschprozeß das Bedürfnis oder den Wunsch zu befriedigen.

Historische Abfolge verschiedener **Marketingkonzepte** :

1. Das **Produktionskonzept** geht von der Prämisse aus, daß die Verbraucher jene Produkte bevorzugen werden, die weithin verfügbar gehalten werden und kostengünstig sind. **Ziele** : hohe Fertigungseffizienz und flächendeckendes Distributionssystem.

2. Das **Produktkonzept** geht von der Prämisse aus, daß die Konsumenten jene Produkte bevorzugen werden, die ein Höchstmaß an Qualität, Leistung und gesuchten Eigenschaften bieten. **Ziel** : Produktverbesserungen. Bezogen auf das Bildungsmarketing heißt dies : Schulungen verkaufen sich auf Grund des hohen fachlichen Niveaus der Erwachsenenbildner "von selbst".
3. Das **Verkaufskonzept** basiert auf der Annahme, daß die Verbraucher von sich aus in der Regel keine ausreichende Menge der vom Unternehmen angebotenen Produkte kaufen werden. Daher muß das Unternehmen aggressiv verkaufen und aggressiv Absatzförderung betreiben. Bezogen auf das Bildungsmarketing bedeutet dies : Viel Werbung, ein attraktiver Tagungsort und ein guter Entertainer als Erwachsenenbildner.
4. Das **Marketingkonzept** besagt, daß der Schlüssel zur Erreichung unternehmerischer Ziele darin liegt, die Bedürfnisse und Wünsche des Zielmarktes zu ermitteln und diese dann wirksamer und wirtschaftlicher zufriedenzustellen als die Wettbewerber. Bezogen auf das Bildungsmarketing bedeutet dies : Der Bildungsmarkt wird strategisch untersucht und es werden nur diejenigen pädagogischen Produkte angeboten, bei denen man sicher ist, daß auch eine intensive Nachfrage besteht bzw. stimuliert werden kann.

**Gerd Gerken**

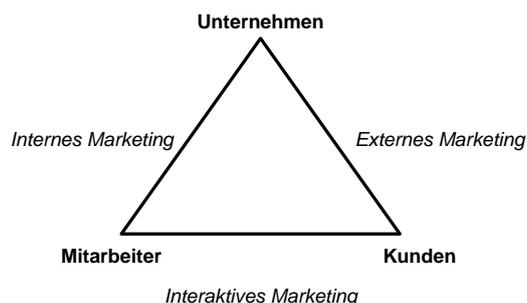
|                             | Die Epoche des Verkaufens          | Die Epoche des Marketings            | Die Epoche der Interfusion                |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Art der Kommunikation       | Reklame                            | Marketing-Kommunikation              | networking,<br>scenen-sponsoring          |
| Zentraler Faktor            | Ware                               | Bedarf                               | Beziehungen                               |
| Zentraler Stil              | Imperativ-Stil                     | Motivations-Stil                     | Arrangement-Stil                          |
| Paradigma der Kommunikation | "Die Kommunikation folgt der Ware" | "Die Kommunikation folgt dem Bedarf" | "Die Kommunikation folgt den Beziehungen" |

**Konzept des systemischen Beziehungsmarketings bzw. der Interfusion**

Dem Anbieter geht es primär darum, das Metaprodukt einer guten und stabilen Beziehung zu Personenkreisen aufzubauen und zu pflegen, die für Lernen offen sind bzw. bereit sind, sich für Lernen zu interessieren und sich damit für pädagogische Produkte zu interessieren, die gar nicht unbedingt nur aus Schulungen bestehen müssen, sondern auch ganz andere Formen annehmen können.

**Dienstleistungsmarketing** ist immer ein dreifaches Marketing :

1. **externes Marketing**, das die Rahmenbedingungen (z.B. Produktdefinition, Preis, Werbung etc.) zwischen dem Dienstleistungsunternehmen und den Kunden festlegt und pflegt;
2. **interaktives Marketing**, d.h. die persönliche Beziehung zwischen der Kontaktperson und dem (potentiellen) Kunden mit dem Ziel, in dieser Beziehung die Dienstleistung zu erstellen;
3. **internes Marketing**, d.h. das innerbetriebliche Aushandeln und Verkaufen von Marketingideen, -methoden und -verfahren und die Qualifizierung der Organisationsmitglieder für ein hochwertiges interaktives und externes Marketing.



**Knut Bleicher (1992) : Integriertes Management**

- **normatives Management** mit den Normen und Werten der Organisation (Grundlage für alle strategischen Zielentscheidungen und operativen Maßnahmen),
- **strategisches Management** (längerfristige Organisationsziele),
- **operatives Management** (Umsetzung jener Ziele vor Ort).

**Normatives Marketing**

hat sich mit den grundlegenden wahrnehmungsstrukturierenden, entscheidungsleitenden und handlungsbestimmenden Normen und Werten des Marketingmanagements zu befassen. In diesem Sinne ist der Grundauftrag der Gesamtorganisation und die Grundaufträge der einzelnen strategischen Geschäftseinheiten ständig zu überprüfen und ggf. modifizierend weiterzuentwickeln.

**Strategisches Marketing**

fragt nach den längerfristigen Zielen, auf die hin sich das Marketingmanagement ausrichten soll. Sie betreffen zunächst einmal die Gesamtorganisation, so daß strategisches Marketingmanagement auf der Ebene der Gesamtorganisation bedeutet,

- strategische Geschäftseinheiten zu bestimmen,
- sie mit Hilfe der Portfoliotechnik zu analysieren und zu bewerten
- und auf dieser Grundlage Entwicklungsmaßnahmen und schließlich entsprechende Erfolgskontrollen zu planen.

Strategisches Marketingmanagement auf der Ebene der strategischen Geschäftseinheiten (SGE) heißt dementsprechend

- Analyse des Umfelds der betreffenden SGE,
- Analyse ihrer spezifischen Leistungsfähigkeit,
- Formulierung der Leistungsziele der SGE,
- Konkretisierung der Leistungsziele durch entsprechende Zielerreichungsstrategien,
- Organisation von Erfolgskontrollen als Beitrag für weitere Umfeeldanalysen und zur Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeiten.

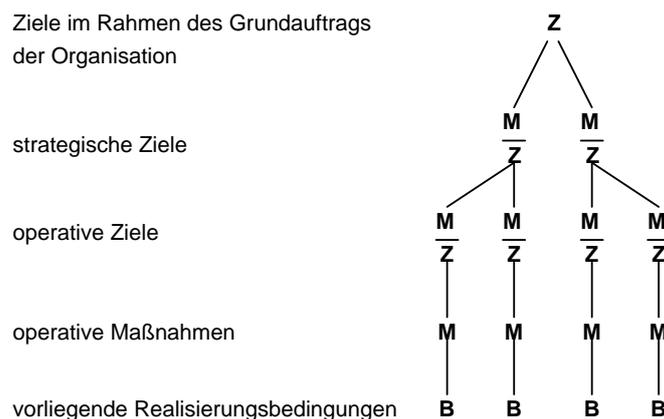
**Operatives Marketing**

hat sich mit der Umsetzung der längerfristigen Zielperspektiven in kurzfristige handlungsleitende Ziele und Maßnahmen zu befassen. Das heißt konkret :

- Planung eines Maßnahmenprogramms zur Erreichung der Leistungsziele der strategischen Geschäftseinheiten bzw. zur Umsetzung ihrer Zielerreichungsstrategien,
- Durchführung der Programmplanung
- und Durchführung von Erfolgskontrollen.

### Paradigma des Marketingmanagements : Lineare Kausalität

Es beruht auf der Annahme, daß Management eine Praxis ist, die durch zentrale Schlüsselfaktoren, die in einer mehr oder weniger klar kalkulierbaren Weise bestimmte Folgen bewirken, bestimmt ist. Dieses Paradigma gleicht dem "Handwerker-Modell", denn so wie z.B. der Tischler, der einen Schrank baut, zunächst einen Plan erstellt, die Materialien beschafft, die benötigten Werkzeuge bereitlegt und dann anfängt zu sägen, zu bohren, zu feilen, zu leimen usw., so stellt man sich das Marketingmanagement vor : Im Rahmen des Grundauftrags, den man immer prüfend im Auge haben muß, ist zunächst strategisch zu planen und dann sozusagen operativ Hand anzulegen. Das Paradigma der "linearen Kausalität" beruht auf der Denk- und Entscheidungsmethode der Zweckrationalität. Es ist eine Methode, die oberste Ziele voraussetzt und gewährleistet, daß sie Schritt für Schritt in konkrete Ziele "heruntergebrochen" werden, indem jedes Ziel (Z) zum Mittel (M) für die Erreichung eines jeweils "höheren" Ziels wird. Auf diese Weise entstehen mehrere Zielebenen. Idealtypisch lassen sich folgende drei Zielebenen unterscheiden :

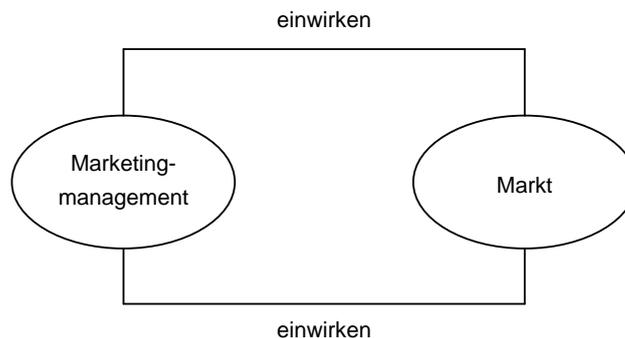


#### Voraussetzungen :

- die Realisierungsbedingungen, die im Bereich der strategischen Planung liegen, müssen klar überblickbar sein;
- die Wirkungszusammenhänge müssen bekannt und sicher kalkulierbar sein,
- die Personen, die strategische Ziele festlegen, müssen die Macht haben, ihre Ziele wirkungsvoll durchsetzen zu können,

Diese Voraussetzungen sind heute in fast allen Organisationen nicht mehr gegeben. Die Märkte sind fast alle weitgehend gesättigt. Die zukünftigen Marktbedingungen sind nur noch äußerst schwer einzuschätzen, weil die Kundenwünsche immer labiler werden. Der Markt ist nicht mehr beherrschbar. In dieser Situation schlägt **Gerd Gerken** vor, grundlegend Abschied zu nehmen von einem strategischen Marketingmanagement. Seine Alternative lautet **Interfusion**, nämlich **Marketing als systemisches Beziehungsmarketing**.

Systemisches Beziehungsmarketing nimmt Abschied vom Paradigma der "**linearen Kausalität**". Marketingmanagement wird nicht mehr - linear - als Ursache für Marktentwicklungen gedacht. Es wird vielmehr erkannt, daß beide sich wechselseitig beeinflussen, d.h. daß eine "**zirkuläre Kausalität**" besteht.



### 1. **Interfusion braucht Dezentralisierung**

Das Marketing wird sich den Modellen der Unternehmenskultur nähern, denn nur eine höhere Kultur kann die Selbstorganisation kleiner autonomer Einheiten organisieren. Das erfordert eine andere Führungsphilosophie : Abkehr vom Feldherren-Modell des Marketings, hin zum indirekten Führen per Kultur. Stichwort : *Kultur*.

### 2. **Interfusion benötigt Flexibilisierung**

Hier ist in erster Linie die mentale, also geistige Flexibilität gemeint. Damit wird sich der Marketing-Manager von morgen mit allen Fragen des Kontext-Managements beschäftigen müssen, d.h. mit der Frage, wie man intern die Weltbilder zum Fließen bringen kann. Und er wird das Change-Management praktizieren müssen, um die Organisation auf fließende Funktionen umschalten zu können. Stichwort : *Organisational Transformation (OT)*.

### 3. **Interfusion braucht das Fließen**

Hier geht es für den Marketing-Manager um die völlig neue Aufgabe, das Entlernen zu verbessern, weil Verschmelzung nur durch permanente "kreative Zerstörung" möglich ist. Statt also auf Strategie, Ordnung und Gewißheit zu setzen, müßte das Marketing von morgen auf "fließen lassen" umgeschaltet werden. Stichwort : *Umfeld-Monitoring*.

### 4. **Interfusion benötigt die Technik sozialer Vernetzung**

Der Marketing-Manager benötigt hierzu eine kontinuierlich durchgeführte Vernetzung. Dazu gehört die Kooperation mit Szenen, wobei das nicht gleichzusetzen ist mit ein bißchen qualitativer Marktforschung. Szenen-Sponsoring z.B. ist die echte Förderung von Absichten, Projekten und Prozessen innerhalb bestimmter Szenen, Bewahrung der Autonomie und der Verlaufs-Offenheit ihrer Projekte. Stichwort : *Szenen-Kooperation*.

### 5. **Interfusion braucht eine ehrliche Issue-Politik**

Die Amerikaner verstehen unter Issue-Politik einen offenen, fairen Dialog mit der Gesellschaft unter bewußtem Verzicht auf Einseitigkeit und Manipulation. Erforderlich dazu ist die Fähigkeit der Organisation, durch Vernetzung lernen zu können. Voraussetzung für dieses innere Lernen ist "sanftes Management" : Jedes Lernen bringt Unsicherheit und Verletzbarkeit; nur in sogenannten "High-trust"-Organisationen können Menschen und Gruppen kontinuierlich lernen und entlernen. Stichwort : *Sanftes Management / High-trust*.

### 6. **Interfusion braucht die Abkehr vom heroischen Modell der Strategie**

Die klassische Strategie geht vom synoptischen Ideal aus, von einem überschaubaren Kampfplatz, über den der Planer eine relativ komplette Übersicht hat. Das hat mit dem, was heute auf den Märkten wirklich los ist, so gut wie gar nichts mehr zu tun. Damit es dennoch nicht zum Chaos kommt, wird ein

Polarstern benötigt, der die flexiblen Improvisationen, die an die Stelle der langfristigen Strategien treten, koordiniert und leitet. Dieser Polarstern ist die Vision. Stichwort : *Vision*.

### 7. *Interfusion braucht Ethik*

Je mehr man mit dem Umfeld, d.h. mit realen sozialen Gruppen, verschmilzt, umso mehr rutscht man aus der lieb gewonnenen Anonymität heraus. Man wird nach dem Sinn und der Ethik der Produkte gefragt, und das zwingt den Networker dazu, einen echten Sinnkonsens mit den gesellschaftlichen Gruppen zu erarbeiten. Dies wiederum verlangt vom Marketing-Manager, daß er sich den Prinzipien des "hellen" Managements nähert. Das ist eine Managementauffassung, die davon ausgeht, daß ein Produkt sich umso besser verkauft, je größer sein "ethischer Mehrwert" ist. Stichwort : *helles Management*.

Das klassische Beziehungsmarketing ist der Ansatzpunkt für den Interfusionsansatz. Dessen Forderung "Interfusion benötigt die Technik sozialer Vernetzung" trifft den Kern des Beziehungsmarketings. Der Unterschied besteht darin, daß bei der Interfusion das angestrebte Beziehungsnetzwerk nicht nur unter der Maßgabe gewinnbringender Betrachtungen steht. Das Beziehungsnetzwerk ist nicht nur ein rein zweckrationaler Wirkungszusammenhang, sondern auch ein Sinnzusammenhang (ehrliche Issue.Politik, hoher Standard an Ethik).

### **Knut Bleicher :**

Normatives Management setzt sich aus drei Fragenkreisen zusammen :

- Organisationspolitik
- Organisationsverfassung
- Organisationskultur

Bei der Diskussion um den Grundauftrag einer Organisation sind zwei grundsätzlich verschiedene normative bzw. ethischen Positionen denkbar :

1. Man kann sich auf die engere Interessensspäre der Organisation beschränken und versuchen, für sie "das beste herauszuholen" ⇒ **egoistischer Individualismus**
2. Die Alternative hierzu ist die Position der **gesellschaftlichen Verantwortung**. Sie setzt auf Vertrauen und öffnet den Blick für komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge und weitreichende Zukunftsperspektiven.

Im Bereich der **Organisationspolitik** begründet die Position des egozentrischen Individualismus den Typus der "**Opportunitätspolitik**". Es ist eine ohne tiefgreifende gesellschaftliche und soziale Verpflichtung einseitig am Investor orientierte finanzwirtschaftliche Unternehmenspolitik einer kurzfristigen Ausbeutungshaltung bei hoher Ausrichtung an Störbarkeitsrisiken.

Das Gegenstück hierzu ist der Typus der "**Verpflichtungspolitik**". Darunter versteht Bleicher eine vielseitig an Interessengruppen orientierte leistungswirtschaftliche Unternehmungspolitik mit hoher gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung und langfristig verpflichteter Entwicklungshaltung, die unter Orientierung an Verletzbarkeitsrisiken eine unternehmerische Ausrichtung nach neuen Chancen verlangt.

## Leitbilder

|   | <b>Opportunitätspolitik</b>  | <b>Verpflichtungspolitik</b>   |
|---|--|--|
| <b>Zielausrichtung auf Anspruchsgruppen</b> | Unser ganzes Handeln ist in erster Linie an einem unmittelbaren meßbaren geschäftlichen Erfolg orientiert, da das Erreichen unserer ökonomischen Ziele ein Garant für den Fortbestand unserer Unternehmung ist.  | Wir sind uns der Bedeutung des Erreichens ökonomischer Ziele für den Fortbestand unserer Unternehmung bewußt, verkennen dabei aber keineswegs die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse der Bezugsgruppen an unserer Unternehmung. Ohne die Leistung eines gesellschaftlichen Nutzens wird unsere Unternehmung nicht überleben. Wir versuchen deshalb, mit unserem Handeln einen größtmöglichen Nutzen für unsere Mitarbeiter und unsere soziale, ökologische und ökonomische Umwelt zu stiften. |
| <b>Entwicklungsorientierung</b>             | Unsere Aktionäre messen uns am kurzfristigen Erfolg unserer Geschäftstätigkeit. Wir sind daher bestrebt, Erfolgspotentiale nur dann neu zu entwickeln, wenn diese sich relativ kurzfristig erschließen und nutzen lassen.  | Letztes Ziel unserer unternehmerischen Tätigkeit ist die Sicherung der Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit der Unternehmung. Unsere Vorhaben sind daher langfristig ausgerichtet. Dies bedeutet die laufende Pflege vorhandener und das Aufbauen neuer Erfolgspotentiale für die Zukunft.  |
| <b>Ökonomische Zielausrichtung</b>          | Wir suchen nach Möglichkeiten, das in uns investierte Kapital überdurchschnittlich zu verzinsen. Wir wenden uns daher allen geschäftlichen Möglichkeiten zu, die eine überdurchschnittliche Rendite versprechen und sind bereit, unser Engagement in Geschäftsbereichen, die dies nicht gewährleisten, kurzfristig zu lösen. | Wir sehen unsere unternehmerische Aufgabe in der Versorgung des Marketings mit XY-Leistungen, indem wir unseren Kunden für deren spezifische Probleme Lösungen von hoher Qualität anbieten. Die Erhaltung unserer Selbständigkeit erfordert, daß unser Ertrag die Kosten deckt, wir außerdem notwendige Reserven zur Zukunftssicherung bilden und daß das uns anvertraute Kapital angemessen verzinst wird.  |
| <b>Soziale Zielausrichtung</b>              | Beim Verfolgen dieser Ziele beachten wir die gesetzlichen Vorschriften. Die sozialen Bedürfnisse der Mitarbeiter werden in dem Rahmen erfüllt, welcher der wirtschaftlichen Effizienz unserer Unternehmung dienlich ist.   | Bei aller Verantwortung wirtschaftlicher Interessen sind wir uns stets unserer Verantwortung gegenüber unserer Umwelt bewußt und werden ihr in unserem Handeln einen besonders hohen Stellenwert einräumen. Das Verhalten der Führung gegenüber den Mitarbeitern ist von einem hohen Verantwortungsbewußtsein getragen. Konsens erstreben wir über Dialog und Argumentation.   |

### **Organisationsverfassung**

Die Polarität im Bereich der Organisationspolitik spiegelt sich in den möglichen Organisationsverfassungen wider. Bleicher unterscheidet hier auf der einen Seite den Typus der "**opportunistischen Unternehmensverfassung**". Dieser Typ geht von einer einheitlichen direktorialen Leitung aus. Er geht einher mit einer offenen opportunistischen Zielausrichtung des Spitzenorgans, das sich auf eine Monitoring-Funktion beschränkt.

Die Alternative hierzu ist der Typ der "**verpflichteten Unternehmensverfassung**". Sie meint eine Dritten gegenüber verpflichtete Gestaltung der Verfassung, die vielfältige Interessen an der Unternehmung berücksichtigt. Sie lässt sich kennzeichnen durch eine Neigung zur Politisierung, die sich aus der Notwendigkeit des Ausgleichs von Interessen herleitet und aus der Gewährung von Autonomie auch nach innen.

### **Organisationskultur**

Der dritte Bereich, der bei der Diskussion des Grundauftrags einer Organisation zu beachten ist, ist die Organisationskultur. Bleicher entfaltet sie mit Blick auf vier bzw. acht Dimensionen, die er jeweils polarisiert mit Bezug auf das Paradigma des egoistischen Individualismus bzw. mit Bezug auf das Paradigma der gesellschaftlichen Verantwortung.

#### **Offenheit der Organisationskultur**

geschlossene, binnenorientierte versus offene und außenorientierte Organisationskultur  
änderungsfeindliche versus änderungsfreundliche Organisationskultur

#### **Differenziertheit der Organisationskultur**

- Spitzen- versus Basisorientierung
- einheitliche versus subkulturelle Prägung

#### **kulturprägende Rolle der Führung**

- instrumentelle versus entwicklungsorientierte Kulturprägung
- kosten- versus nutzenorientierte Kulturprägung

#### **Kulturprägende Rolle der Mitarbeiter**

- Mitarbeiter als Mitglieder versus Mitarbeiter als Akteure
- kollektive versus individuelle Kulturprägung

Ist in dieser Weise, - so oder so - die Frage nach dem Grundauftrag der Organisation beantwortet, sind deutliche Zeichen gesetzt für die Beantwortung der Frage nach dem Grundauftrag der strategischen Geschäftseinheiten und ihrer Marketingstrategien.

### **Produktprogrammstrategien**

- Strategien enger oder breiter Leistungsangebote
- standardisierte versus individuelle Problemlösungen

**Wettbewerbsstrategien**

- defensives versus offensives Strategieverhalten
- imitatives versus innovatives Strategieverhalten

**Aktivitätsstrategien**

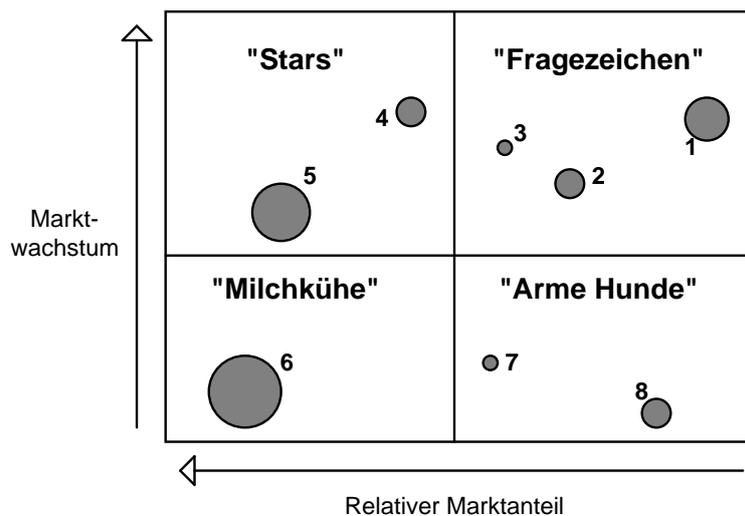
- kostenorientierte Rationalisierung versus Kundennutzen orientierte Optimierung
- Wertschöpfungsautarkie versus Wertschöpfungsverbund

**Ressourcenstrategien**

- starres versus flexibles Einsatzpotential
- spezialisiertes versus universelles Leistungsspektrum

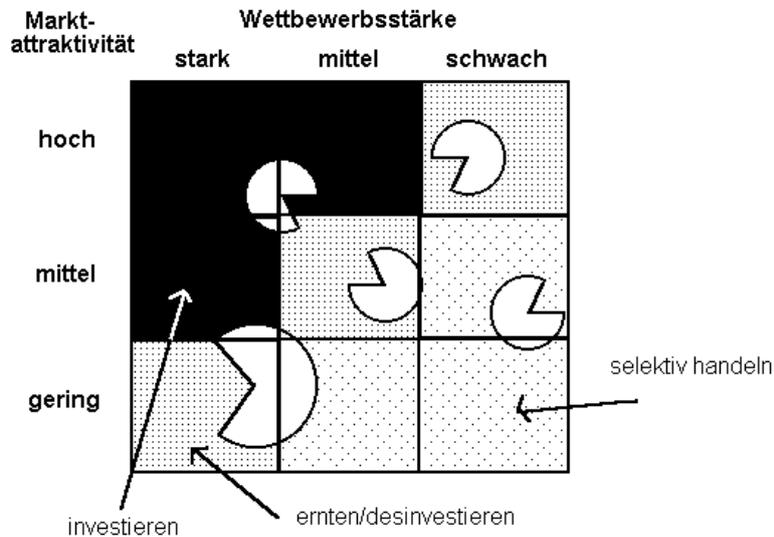
Das Kernstück eines jeden strategischen Geschäftsfeldes ist nicht, wie oft irrtümlicherweise gemeint wird, eine bestimmte Produktpalette, sondern der Grundauftrag, auf den ein bestimmter Unternehmensbereich sich bezüglich seiner Beziehung zu einem bestimmten Einzelmarkt verpflichtet.

In der Regel bestehen Unternehmen aus einer Reihe verschiedener strategischer Geschäftseinheiten. Das Gesamtunternehmen muß deshalb klären, wie es sie unter Marketinggesichtspunkten bewertet und welche Marketingentscheidungen dieser Bewertung folgen sollen. Zur Bewältigung dieser Aufgabe bietet sich die **Portfolio-Analyse der Boston Consulting Group** an.



Der Anspruch des Portfolios besteht darin, alle Produkte zu positionieren, um auf diese Weise einen Überblick über die Lage der verschiedenen Produkte zu haben und entsprechende strategische Entscheidungen fällen zu können. Diesbezüglich bieten sich vier idealtypische Alternativen an : **Ausbauen, erhalten, ernten oder eliminieren.**

Die von **General Electric** entwickelte sogenannte **"Multifaktoren-Methode"** arbeitet mit einem Portfolio, das auf die Dimensionen Wettbewerbsstärke und Marktattraktivität hin ausgelegt ist. Jede SGE wird durch einen Kreis symbolisiert, der die Größe ihres Marktes anzeigt. Die in dem Kreis schraffierte Fläche stellt den Marktanteil der entsprechenden SGE dar. Das Gesamtportfolio gliedert sich in neun Felder, wobei jedem Feld eine bestimmte Strategie zugeordnet werden kann.



**Strategiezuordnung**

|               |   |  |  |
|---------------|---|--|--|
| <b>Hoch</b>   | <p><b>Position verteidigen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investieren auf maximal verkraftbares Tempo hin</li> <li>• Konzentriere die Kräfte auf die Erhaltung der vorhandenen Stärken</li> </ul>   | <p><b>Ausbau mit Investitionen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kämpfe um die Marktführerschaft</li> <li>• Baue selektiv auf vorhandene Stärken</li> <li>• Stärke anfällige Bereiche</li> </ul>                | <p><b>Selektiver Ausbau</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezialisiere auf eine begrenzte Anzahl von Stärken</li> <li>• Trachte nach Überwindung vorhandener Schwächen</li> <li>• Rückzug bei mangelnden Anzeichen für dauerhaftes Wachstum</li> </ul> |
| <b>Mittel</b> | <p><b>Selektiver Ausbau</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiere umfangreich in attraktive Segmente</li> <li>• Stärke die Fähigkeit zur Abwehr der Konkurrenz</li> <li>• Betone die Rentabilität durch Produktivitätssteigerung</li> </ul> | <p><b>Selektion/Gewinnorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteidige das laufende Programm</li> <li>• Konzentriere die Investitionen auf gewinnträchtige, risikoarme Unternehmenssegmente</li> </ul> | <p><b>Expandiere begrenzt oder ernte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suche risikoarme Expansionsmöglichkeiten; im übrigen minimiere die Investitionen und rationalisiere die betrieblichen Prozesse</li> </ul>  |
| <b>Gering</b> | <p><b>Verteidigen und Schwerpunktverlagerung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trachte nach gegenwärtiger Gewinnerzielung</li> <li>• Konzentriere auf attraktive Segmente</li> <li>• Verteidige die vorhandenen Stärken</li> </ul>             | <p><b>Gewinnorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteidige die Position in den rentabelsten Segmenten</li> <li>• Verbessere die Produktlinie</li> <li>• Minimiere die Investitionen</li> </ul>       | <p><b>Desinvestition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veräußere zum Zeitpunkt des höchsten Verkaufswerts</li> <li>• Senke die Fixkosten; verzichte währenddessen auf Investitionen</li> </ul>  |
|               | <b>Stark</b>  | <b>Mittel</b>  | <b>Schwach</b>   |

Für das **Bildungsmarketing** empfehlen sich folgende Dimensionen :

- **gegenwärtige Marktstärke** - gemessen in Umsatz oder in Buchungstage bzw. Seminarbuchungen
- **zukunftserschließende Bedeutung**, d.h. die Bedeutung, die eine SGE hat, um der Bildungsorganisation oder -abteilung eine attraktive Zukunft zu erschließen.

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>zukunftserschließende Bedeutung</b> |  |   |  |
| <b>hoch</b>                            | Position explorativ auf- und ausbauen                | Position selektiv ausbauen                                  | Position plural ausbauen                                 |
| <b>mittel</b>                          | subventionieren bzw. explorativ auf- und ausbauen    | Position halten, Teil der Gewinne in andere SGE investieren | Position selektiv ausbauen                               |
| <b>niedrig</b>                         | aus pädagogischen Gründen subventionieren oder Abbau | verteidigen, Gewinne in andere SGE investieren              | herausputzen, Teil der Gewinne in andere SGE investieren |
| <b>gegenwärtige Marktstärke</b>        | <b>niedrig</b>                                       | <b>mittel</b>   | <b>hoch</b>  |

Wenn bei der Strategiefrage die Empfehlung angeboten wird, die Position einer strategischen Geschäftseinheit plural, selektiv oder explorativ auszubauen, muß klar sein, welche Ausbaustrategien es überhaupt gibt. Auf diese Frage gibt die sogenannte **Ansoff-Matrix** eine Antwort. Sie differenziert

- zwischen gegenwärtigen und neuen Märkten
- sowie zwischen gegenwärtigen und neuen Produkten.

|                       |                              |                            |
|-----------------------|------------------------------|----------------------------|
|                       | gegenwärtige Märkte          | neue Märkte                |
| gegenwärtige Produkte | Marktdurchdringungsstrategie | Marktentwicklungsstrategie |
| neue Produkte         | Produktentwicklungsstrategie | Diversifikationsstrategie  |

**Marktdurchdringungsstrategie** bedeutet, mit den bisher angebotenen Produkten sich an denjenigen Kundenkreis zu wenden, auf den man sich auch bisher schon konzentriert hat, ohne dabei allerdings alle Mittel auszuschöpfen.

**Marktentwicklungsstrategie** meint eine Blickwinkelerweiterung des Umgangs mit dem Markt, indem neue Kundenkreise ins Auge gefaßt und auf die bisher schon angebotenen Produkte gezielt angesprochen werden.

**Produktentwicklungsstrategien** zielen auf die Entwicklung neuer Produkte für diejenigen Kunden, die bisher mit den gegenwärtigen Produkten angesprochen worden sind.

**Diversifizierungsstrategien** sind der Versuch, sich an neue Kundenkreise zu wenden und ihnen Produkte anzubieten, die man bisher noch nicht erstellt hat.

Die Strategien, die für verschiedene SGE`s und für die gesamte Organisation einzuschlagen sind, müssen darüber hinaus auch auf eine differenzierte **Konkurrenzanalyse** bezogen werden. Dabei unterscheidet man vier grundlegende Strategiekomplexe :

**Strategien des Marktführers :**

- Aufbau von Markteintrittsbarrieren (z.B. Vergabe von staatlich anerkannten Zertifikaten)
- Präventivschläge und Offensiven gegen gefährliche Konkurrenten (z.B. Abwerbung von Stardozenten)

**Strategien für Herausforderer des Marktführers :**

- Preisunterbietung bei einer hochwertigen Produktqualität
- Billigangebote für Produkte mittlerer oder geringer Qualität
- Prestigeangebote
- Produktvielfalt
- Produktinnovation
- innovative Kommunikationspolitik
- verbesserte Serviceleistungen

**Strategien für Nischenbesetzer**

- Entwicklung neuartiger Produkte

**Strategien für Mitläufer**

**Frage : Was ist ein pädagogisches Produkt ?**

**Beispiele für materielle, immaterielle, ergebnisorientierte und prozeßorientierte Produkte**

|                      |                           |                           |                                 |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| materielle Aspekte   | Tulpenzwiebel             | Paket befördern           | Auto als reines Transportmittel |
|                      | medizinische Untersuchung | Urlaubsreise organisieren | Haare schneiden                 |
| immaterielle Aspekte | Berufsberatung            | Unternehmensberatung      | Steuerberatung                  |
|                      | Prozeßorientierung        |                           | Ergebnisorientierung            |

**Beispiel : Töpferkurs**

|                      |                                    |                         |                               |
|----------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| materielle Aspekte   | Modellierwerkzeuge bereitstellen   | Lehrfilm zeigen         | Ton zubereiten                |
|                      | Teilnehmern beim Tonformen helfen  | Ergebnisse präsentieren | Ton formen                    |
| immaterielle Aspekte | Teilnehmer bei der Planung beraten | Erfahrungen austauschen | Gestaltungsideen präsentieren |
|                      | prozeßorientiert                   |                         | ergebnisorientiert            |

Teilnehmer mit einer hohen Ergebnispräferenz werden von ausgesprochen prozeßorientierten Seminaren enttäuscht sein, wie umgekehrt Teilnehmer, die an prozeßsensiblen Diskussionen interessiert sind, nicht durch auch noch so exzellent dargebotene Vorträge zufriedenzustellen sind. Für die Präsentation angebotener Seminare im Rahmen von Werbemaßnahmen ist es deshalb wichtig, in dieser Hinsicht Erwartungsklarheit herzustellen, indem man deutlich zu erkennen gibt, wie stark prozeß- bzw. ergebnisorientiert das Seminar konzipiert ist.

Das Beispiel "Töpferkurs" soll zeigen, daß (pädagogische) Produkte immer aus einer Vielzahl verschiedener Produktkomponenten bestehen. Mit Bezug auf sie läßt sich in der Regel eine Fülle alternativer Produkte entwickeln, indem man gewissermaßen spielerisch auf ganz verschiedene sich anbietende Produktkomponenten zurückgreift und ausprobiert, welche gut zusammenpassen und in ihrer Gesamtheit ein überzeugendes Produktganzes ergeben. Dabei ist es nicht unbedingt notwendig nur mit Produktkomponenten zu arbeiten, die traditionell zusammengehören.

**Beispiel : Rodenstock**

|                      |  |   |  |
|----------------------|--|---|--|
| materielle Aspekte   | Angebot, mit Optikern alternative Finanzierungsmodelle zu entwickeln | kurzfristig beeschädigte Brillen reparieren | Brillen im Schaufenster präsentieren                         |
|                      | Beratung, welche Brille zu welchem Gesicht paßt                      | Beratungs- und Verkaufstraining             | optische und ästhetische Eigenschaften von Brillen vortragen |
| immaterielle Aspekte | Beratung/Coaching von Mitarbeitern                                   | Führungsseminare                            | Informationen über Sehschwächen anbieten                     |
|                      | prozeßorientiert   |   | ergebnisorientiert   |

**Beispiel : Fitness-Studio**

|  |  |   |
|--|--|---|
| Sportgeräte zur Verfügung stellen                          | alternative Trainingspläne für jedes Sportgerät anbieten       | fitnessgerechte Nahrungsmittel anbieten                                 |
| sportmedizinische Anleitung und Betreuung                  | Diätkochkurse durchführen                                      | fitnessgerechte Nahrungsmittelangebote mit entsprechenden Informationen |
| sportmedizinische und ernährungswissenschaftliche Beratung | mit Kunden gemeinsam Trainings- und Ernährungspläne entwickeln | ausgearbeitete Trainings- und Ernährungspläne anbieten                  |

Das oben dargestellte Beispiel alternativer Produktgestaltungen verdeutlicht, daß ein Produkt in der Regel aus mehreren Komponenten besteht. In diesem Sinne lassen sich komponentenarme von komponentenreichen Produkten unterscheiden. Die Komponenten der Produkte können unterschiedlich

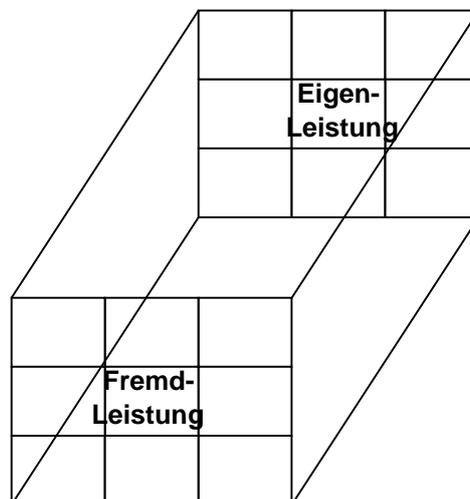
miteinander verbunden werden, und es können dabei verschiedene Schwerpunkte gewählt werden. Auf diese Weise entstehen individuelle Produktprofile. Produkte können mehr oder weniger klar und markant oder vage und verschwommen profiliert sein. Kennzeichen für ein klares und markantes Produktprofil ist, daß man deutlich einen Kernbereich des Produktes erkennen kann, der von einigen wenigen oder aber auch von mehreren klar profilierten Zusatzkomponenten umgeben ist.

**Bei der Entwicklung (und auch Weiterentwicklung) von Produkten kann in folgenden Schritten vorgegangen werden :**

1. Exploration aller theoretisch denkbaren Produktkomponenten (Brainstorming)
2. Eintragung der so entwickelten Produktkomponenten in ein Ordnungsschema, also z.B. in die oben dargestellte Matrix. Überprüfung der Vollständigkeit des Ordnungsschemas.
3. Festlegung eines Kernbereichs des Produkts, der aus einem, zwei oder auch drei Produktkomponenten besteht.
4. Anreicherung des Kernbereichs mit passenden Zusatzkomponenten.
5. Sicherung derjenigen Produktkomponenten, die theoretisch denkbar erscheinen, praktisch aber z.Z. nicht realisiert werden sollen, um für spätere Überprüfungen und eventuelle Weiterentwicklungen des Produkts bereits vorbereitet zu sein.

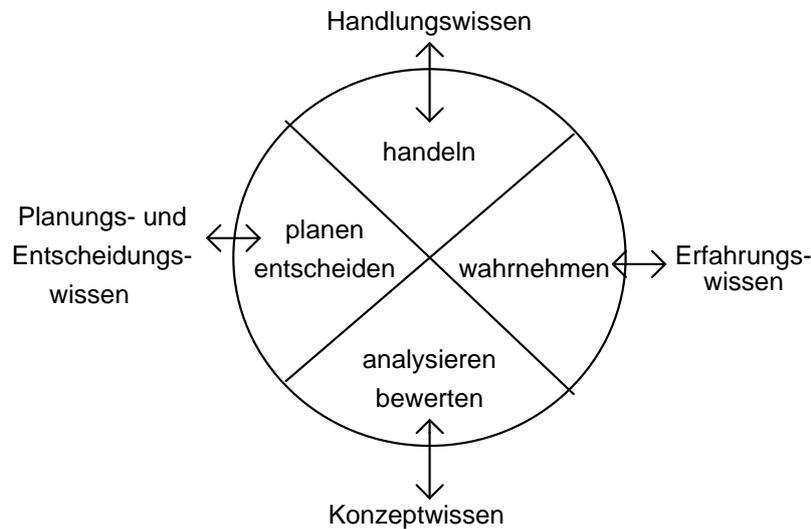
#### **Prozeßkomposition - Fremd- und Eigenleistung**

Die dritte Dimension neben materiellen/immateriellen Aspekten und Prozeß-/Ergebnis-orientierung ist die Dichotomie von Fremd- und Eigenleistung.



Sinn eines jeden Seminars ist es, daß die Teilnehmer etwas lernen. Qualifikationen lassen sich jedoch nicht durch Fremdleistungen anderer erzeugen, sondern müssen durch Eigenleistungen der Lernenden erstellt werden.

### Prozesse und Ergebnisse des Lernens



Lernen ist die quantitative Erweiterung und / oder qualitative Veränderung des vorliegenden

- Erfahrungswissens
- Konzeptwissens
- Planungs- und Entscheidungswissens
- bzw. Handlungswissens

durch die Aktivitäten des

- Wahrnehmens
- Analysierens und Bewertens
- Planens und Entscheidens
- und Handelns.

Es sind Aktivitäten, die auf das jeweils vorliegende

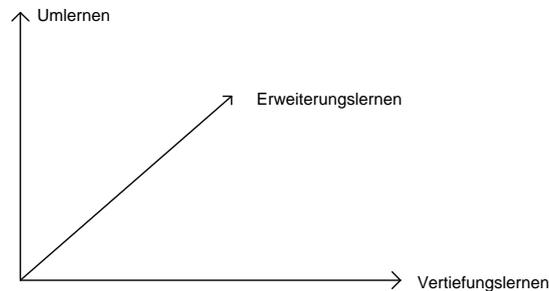
- Erfahrungswissen
- Konzeptwissen
- Planungs- und Entscheidungswissen
- bzw. Handlungswissen

zurückgreifen und sich auf diese weiterentwickeln.

**Lernen ist in diesem Sinne in drei Dimensionen möglich, nämlich als**

- **Erweiterungslernen**, d.h. als quantitative Erweiterung des vorliegenden Wissens und der Fähigkeit, es zu aktivieren,
- **Vertiefungslernen**, d.h. als qualitative Verbesserung des vorliegenden Wissens und Könnens im Sinne der zunehmenden Vertiefung,

- und **Umlernen**, d.h. qualitative Veränderung der vorliegenden Grundstrukturen des Wissens und der Fähigkeit, es anzuwenden.



Diese Überlegungen können einige Anregungen für die Entwicklung und Gestaltung von pädagogischen Produkten geben, denn häufig steht nur einer der vier Wissenstypen im Vordergrund, während die anderen eher eine Zusatzkomponente bilden :

- in Exkursionen oder sozialen Arrangements, in denen sich Fremde begegnen, wird Erfahrungswissen vermittelt,
- Schulungen und Unterricht sind auf die Weitergabe von Konzeptwissen angelegt,
- alle Formen der Beratung sind Aktivitäten, die auf eine Erweiterung bzw. Verbesserung des Planungs- und Entscheidungswissens zielen,
- beim Kommunikations- und Verhaltenstraining steht das Handlungswissen im Vordergrund.

Die Profilierung pädagogischer Produkte mit Hilfe der Kategorien des Erfahrungswissens-, Konzept-, Planungs-/Entscheidungs-, und Handlungswissens läßt sich verbinden mit den drei Dimensionen des Lernens, d.h. mit dem Vertiefungs-, Erweiterungs- und Umlernen.

|                                | Vertiefungslernen | Erweiterungslernen | Umlernen |
|--------------------------------|-------------------|--------------------|----------|
| Erfahrungswissen               |                   |                    |          |
| Konzeptwissen                  |                   |                    |          |
| Planungs-/ Entscheidungswissen |                   |                    |          |
| Handlungswissen                |                   |                    |          |

Insbesondere gilt : Umlernen ist ein sehr komplexer Prozeß, der es verbietet, sich nur auf ein oder zwei jener vier Wissensformen zu beschränken.

**Beispiel :**

Eine Unternehmensleitung beobachtet seit geraumer Zeit mit wachsender Sorge, daß die Mitarbeiter sich zu wenig um die Interessen, Sorgen und Verärgerungen der Kunden kümmern. Entgegen allen Beteuerungen ist der Kunde für die meisten Mitarbeiter nicht König, sondern eine Mischung aus Störenfried und Antragsteller. Das soll sich, so der Wille der Unternehmensleitung, demnächst grundlegend ändern.

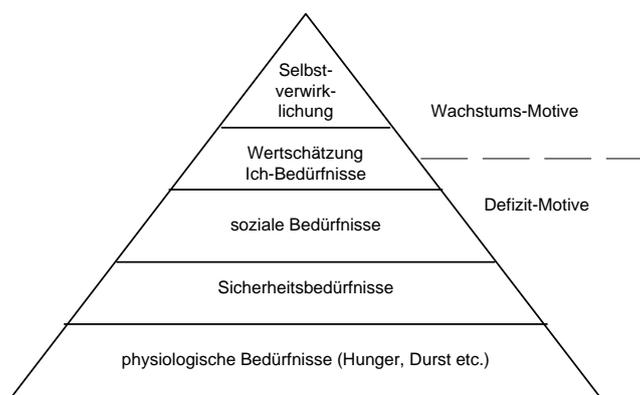
Bei pädagogischen Produkten hingegen, die nicht auf Umlernen zielen, ist es möglich, eine jener vier Wissensformen herauszugreifen und in den Mittelpunkt zu stellen, z.B.

- wenn ein Mitarbeiter nach einer Schulung im Seminar, ihr neues Wissen und Können im Umgang mit einem bestimmten PC an ihrem Arbeitsplatz anwenden und im Zuge von Vertiefungslernen verfestigen soll,

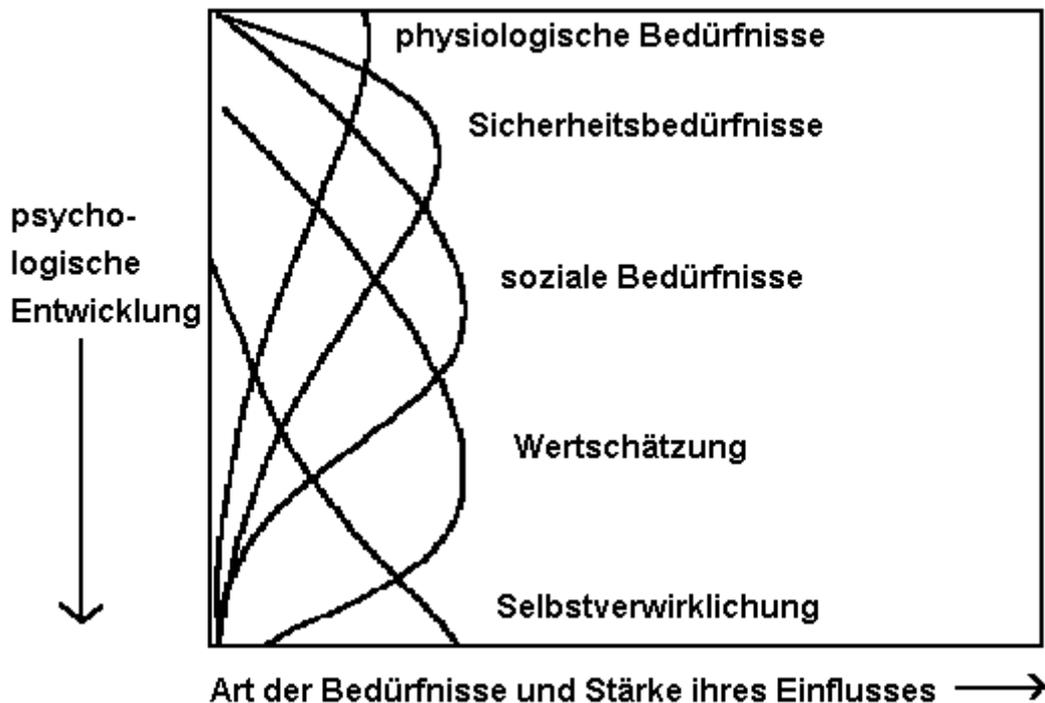
- wenn eine junge Führungskraft in eine andere Abteilung wechselt und man von ihr erwartet, daß sie offen ist für die neuen Erfahrungen, die sie dort machen wird,
- wenn ein Betrieb sich entschlossen hat, die Produktion auf neue Technologien umzustellen und dabei lernen muß, den Produktionsprozeß grundsätzlich anders zu planen,
- oder wenn ein Personalentwickler seine erst in wenigen Fällen erprobten Fähigkeiten, Führungskräfte zu beraten, vertiefen möchte.

**Pädagogische Produkte und das Problem der Erwerbsmotivation**

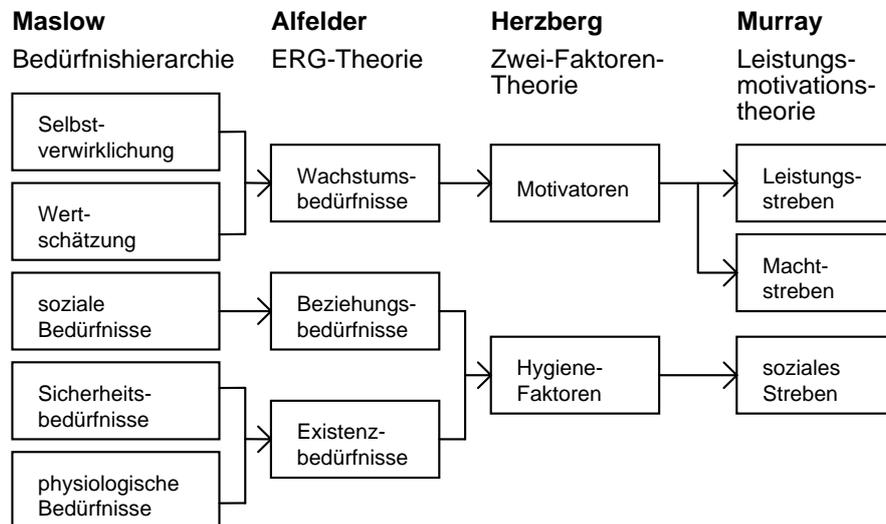
Da die Bedürfnisse und Wünsche des Menschen die entscheidende konzeptionelle Schlüsselkategorie im Marketing sind, ist es von ausschlaggebender Bedeutung, welche Vorstellungen man vom Wesen menschlicher Bedürfnisse und Wünsche hat. Diese Frage scheint die Motivationstheorie von Maslow überzeugend beantworten zu können.



Im Laufe der Lebensgeschichte eines Menschen verschiebt sich - zumindest in unserer Wohlstandsgesellschaft - das Gewichtungsverhältnis dieser fünf Motivationstypen immer mehr hin zu den "höheren" Motivationstypen.



## Vergleich verschiedener Motivationstheorien



Diese Gedanken sind für das Bildungsmarketing von Bedeutung. Denn pädagogische Produkte scheinen in unterschiedlichen Gewichtungsverhältnissen den Wunsch nach

- Selbstverwirklichung
- Wertschätzung
- und sozialer Einbindung

also Wachstums- und Beziehungsbedürfnisse bzw. Leistungs-, Macht- und soziales Streben anzusprechen. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man sich Bildung finanziell leisten kann. Denn bei angespannter Finanzlage kommen primär die Existenzbedürfnisse zum Zuge.

Bildungsmarketing muß sich jedoch von betriebswirtschaftlichen Marketingkonzeptionen abgrenzen. Denn man kann nicht davon ausgehen, daß sich pädagogische Produkte dadurch auszeichnen, daß sie von den vorliegenden Motivationen ihrer Kunden ausgehen müssen und dazu beitragen sollen, sie zu befriedigen. Pädagogische Produkte müssen vielmehr dem Anspruch gerecht werden, die vorliegenden Motivationen weiterzuentwickeln und sie deshalb prinzipiell auch in Frage zu stellen. Denn nur so können sie zur Weiterentwicklung der Ich-Kompetenz, dem Kernstück von Bildung, beitragen. Aus diesem Grunde ist es falsch, die Maslowsche Bedürfnispyramide oder die anderen Motivationstheorien zu integrieren. Denn Bildung ist nicht etwas, das der Selbstverwirklichung bzw. Wertschätzung dient und in diesem Sinne "das Sahnehäubchen" ist, das man sich "gönnt", wenn man sonst schon alles hat. Bildung ist vielmehr eine Notwendigkeit, in der der Mensch aufgrund seiner besonderen Natur existentiell immer und überall steht. Pädagogische Produkte müssen deshalb für den Kunden, d.h. Lernenden in der Erwachsenenbildung eine Hilfe sein, sich und seine Welt zu erschließen, d.h. das dazu notwendige Wissen und Können zu erwerben, und sich auf dem Weg bzgl. dessen, was man eigentlich will, selbst zu finden.

### Qualitätssicherung der Produktentwicklung

Für pädagogische Produkte gilt dasselbe wie für alle anderen Produkte : Ihre Qualität entscheidet darüber, ob das Produkt vom Markt angenommen wird oder nicht. Die Qualität pädagogischer Produkte wird in der Praxis vom Kunden eingeschätzt - und zwar nicht erst nach der pädagogischen Maßnahme, sondern bereits während des Lernprozesses. Für den Bildungsanbieter bedeutet dies : Die Qualität pädagogischer Produkte darf nicht erst nach der pädagogischen Maßnahme eingeschätzt

werden, um für die Zukunft Konsequenzen zu ziehen, sondern sie muß während des pädagogischen Prozesses erfolgen, - und zwar nicht als stichprobenhafte Qualitätserfassung, sondern als permanente Qualitätssicherung.

***Was aber bedeutet Qualität bei pädagogischen Produkten ?***

Zum einen bezieht sich der Begriff Qualität auf die Qualität des didaktischen Arrangements, dessen Ziel es sein muß, den Adressaten zum Lernen anzuregen und ihm für seinen Lernprozeß nützliche Hilfen zu geben.

Zum anderen bezieht sich der Begriff Qualität darauf, welche Bedeutung die pädagogischen Produkte für die Lernenden, d.h. welchen Sinn und welchen Nutzen sie stiften, d.h. wie sehr sie helfen, bestimmte private, berufliche und/oder gesellschaftliche Probleme zu lösen bzw. zu mindern.

Die Qualität des didaktischen Arrangements läßt sich auf maßnahmen-, träger- und teilnehmerbezogene Aspekte einschätzen :

***Maßnahmebezogene Qualitätskriterien sind :***

- Zielsetzung und Bezeichnung des Lehrgangs
- künftige berufliche Tätigkeitsfelder
- Adressatengruppe
- Teilnehmerzahl
- Zugangsvoraussetzungen
- Unterrichtsstunden
- Lehrmittel
- Qualifikation der Lehrkräfte
- Rahmenlehrplan

***Als trägerbezogene Qualitätskriterien lassen sich anführen :***

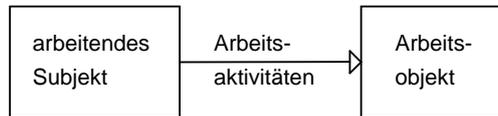
- Qualifikation des Leiters der Weiterbildungseinrichtung
- Fortbildung des pädagogischen Personals
- Bonnität
- Standort / Verkehrsanbindung
- Information, Beratung und Betreuung der Teilnehmer
- Relation zwischen haupt- und nebenamtlichen Lehrkräften

***Teilnehmerbezogene Qualitätskriterien sind :***

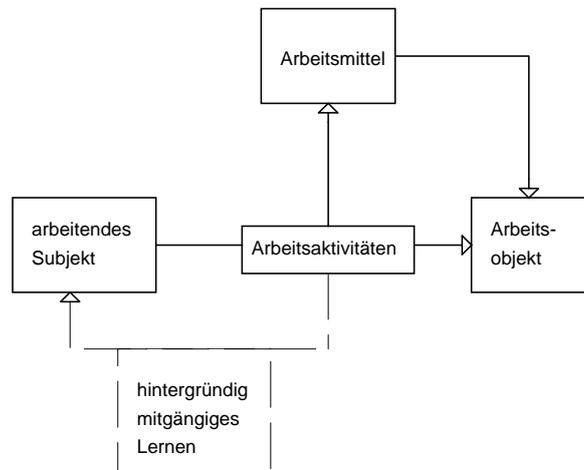
- Teilnehmerberatung und -auswahl
- Lernvoraussetzungen, Leistungs- und Lernmotivation
- Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen im Lehrprozeß
- optimale Gruppendynamik im Lehr-/Lernprozeß

**Arbeiten und Lernen**

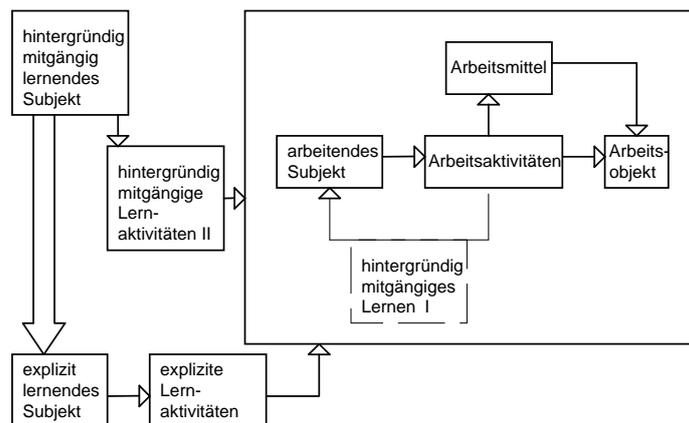
Arbeiten ist ein Prozeß, für den drei Größen konstitutiv sind, nämlich ein *arbeitendes Subjekt (Arbeits-subjekt)*, ein zu *bearbeitendes Objekt (Arbeitsobjekt)* und *Arbeitsaktivitäten*, die vom Arbeitssubjekt ausgehen und sich auf das Arbeitsobjekt beziehen.



**Der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen**



Das Subjekt hat grundsätzlich immer die Möglichkeit, vom arbeitenden Subjekt in die Rolle des lernenden Subjekts zu schlüpfen und seinen Arbeitsprozeß als einen Lernprozeß aufzufassen. Ist diese Möglichkeit nur marginal entfaltet, handelt das Subjekt in der Rolle des "hintergründig mitgängig lernenden Subjekts". Wird sie dagegen systematisch entfaltet, entsteht das "explizit lernende Subjekt".



**Die Produkte des Bildungsmarketings**

- können auf hintergründig mitgängige Lernaktivitäten zielen, indem der Arbeitsplatz mitsamt den durch ihn definierten Arbeitsaktivitäten so gestaltet wird, daß ein Lernen angeregt und gefördert

wird, das sich neben dem Arbeitsprozeß quasi wie von selbst einstellt und dabei völlig im Hintergrund bleibt,

- können sich zweitens auf explizite Lernaktivitäten beziehen, indem Lernen sequentiell vom Arbeitsprozeß abgekoppelt und indem davon ausgegangen wird, daß man erst etwas abschließend lernen muß, um es dann in der Arbeit anwenden zu können,
- können drittens eine sich wechselseitig anregende Verbindung von explizitem und hintergründig mitgängigem Lernen intendieren.

### **Arbeitsplatzgebundenes und arbeitsplatzunabhängiges Lernen**

Wenn sich ein Subjekt ganz auf seine Arbeitsaktivitäten konzentriert, hat es nicht die nötige Zeit und Kraft, sich mit einem so anspruchsvollen Prozeß wie Umlernen zu befassen. Arbeiten ist ein sinnvolles Medium, die für die Arbeit notwendigen Fähigkeiten zu trainieren, d.h. zu vertiefen und zum Teil auch zu erweitern. Diese Form des Lernens wird als "learning-on-the-job" bezeichnet. Eine Veranstaltung hingegen, in der es nur um Lernen geht und in der keine Gelegenheit besteht, in konkrete Arbeitsvollzüge einzutreten, d.h. "learning-off-the-job" hat hinsichtlich der Dimension des Vertiefungslernens eine klare Grenze. Sie besteht darin, daß das Gelernte nicht in Echtsituationen praktisch angewandt werden kann. Die besondere Chance von "learning-off-the-job" hingegen besteht darin, daß Umlernen möglich ist, weil der Lernende nicht unter arbeitsbezogenem Handlungsdruck steht und deshalb Ruhe, Kraft und Zeit hat, sich auf das schwierige und für die Persönlichkeit vielleicht manchmal auch risikoreiche Geschäft des Umlernens einzulassen. "Learning-on-the-job" und "learning-off-the-job" haben also beide ihre spezifischen Stärken und Schwächen. Die Aufgabe eines qualitätsbewußten Bildungsmarketings muß deshalb darin bestehen, beide Lernformen so miteinander zu verbinden, daß ihre jeweiligen Schwächen wechselseitig getilgt und ihre jeweiligen Stärken synergetisch gesteigert werden.

Mit Blick auf die drei zentralen Lerndimensionen des Erweiterungs-, Vertiefungs- und Umlernen fällt auf, daß die verschiedenen Methoden des "learning-near-by-the-job" besonders günstig sind, um Erweiterungslernen zu fördern, daß arbeitsplatzgebundenes Lernen vor allem dem Vertiefungslernen dient und daß Seminare beste Chancen für Umlernen bieten.

### **Die Bedeutung von Emotionen für pädagogische Produkte**

Wichtige Voraussetzung von Lernen ist, daß man lernen *will*. Das bedeutet zweierlei :

- Man muß durch Lernen etwas erreichen wollen, also z.B. ein persönliches Problem lösen wollen oder qualifizierter arbeiten wollen;
- und man muß den Willen zu den dazu notwendigen Lernaktivitäten haben, d.h.
  - ⇒ das Lernobjekt wahrnehmen und dabei das entsprechende *Erfahrungswissen* reaktivieren wollen,
  - ⇒ das so Wahrgenommene und Erinnernte analysieren und dabei das vorliegende *Konzeptwissen* reaktivieren wollen
  - ⇒ auf dieser Grundlage planen und entscheiden wollen, wie man weiter lernen will,
  - ⇒ um so zu begründeten Lernhandlungen zu kommen, die man beherrschen will.
- Jedes Lernen ist darüber hinaus mit positiven oder negativen Gefühlen verbunden, die stark oder schwach sein können.

### Die Bedeutung der Fach-, Sozial-, Methoden- und Ich-Kompetenz für pädagogische Produkte

**Fachkompetenz** meint die Fähigkeit eines Subjekts im Umgang mit bestimmten Arbeitsobjekten. Fachkompetenz ist ein Produkt, das als Eigenleistung vor allem durch Erweiterungslernen vom Lerner selbst zu erstellen ist.

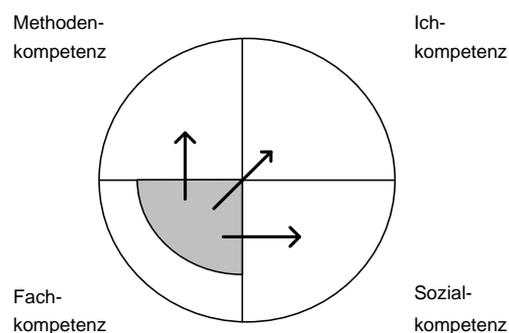
**Sozialkompetenz** ist die Fähigkeit, mit anderen Menschen angemessen umgehen zu können. Sozialkompetenz ist die Grundlage einer jeden Kooperation.

**Methodenkompetenz** meint die Fähigkeit, mit verschiedenen Arbeitsobjekten angemessen umgehen zu können und dabei auch die soziale Dimension der Arbeit mit zu berücksichtigen. Besonders wichtig sind hierbei allgemeine Verfahren, Probleme zu identifizieren und Problemlösungen zu entwickeln. Ein zentrales Bestimmungsstück der Methodenkompetenz ist dabei die Lernfähigkeit, d.h. die Kenntnis und Beherrschung von Verfahren, wie man am besten lernt.

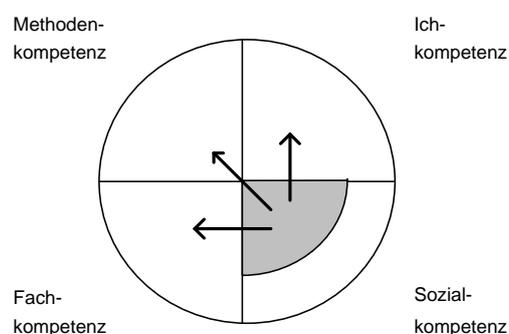
**Ich-Kompetenz** ist das komplementäre Gegenstück zur Methodenkompetenz. Denn beide meinen allgemeine Fähigkeiten, die den Umgang und die Entwicklung der Fach- und Sozialkompetenz anleiten und strukturieren. Dabei geht die Methodenkompetenz von einem sachbezogenen und die Ichkompetenz von einem personenbezogenen Standpunkt aus. Ichkompetenz ist deshalb die Fähigkeit, angemessen mit sich selbst umzugehen und sinnfundierte Identität zu haben bzw. produktiv weiterzuentwickeln.

Lernen entfaltet sich, wenn auch im Einzelfall sehr unterschiedlich profiliert, grundsätzlich in allen vier Dimensionen. **Daraus ergeben sich vier Marketingempfehlungen :**

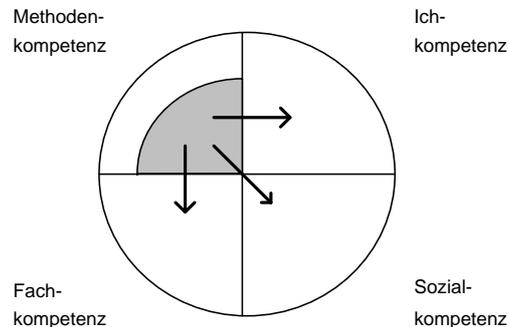
1. Wenn sich ein pädagogisches Produkt im wesentlichen auf die **Fachkompetenz** konzentriert, so ist der Adressat zu fragen, ob seine z.Z. vorliegende Sozialkompetenz ausreicht, ob er sich über die allgemeinen methodischen Zusammenhänge im klaren ist und was die neue Fachkompetenz für ihn persönlich bedeutet.



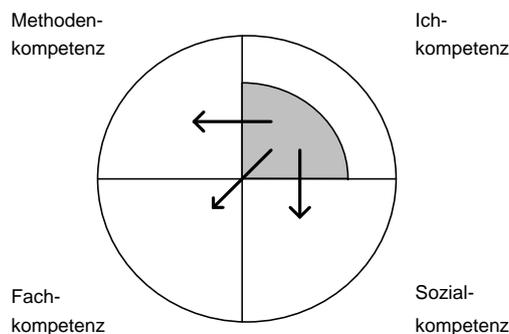
2. Wenn ein pädagogisches Produkt im wesentlichen auf die **Sozialkompetenz** zielt, müssen Methodenkompetenz, Ich-Kompetenz und Fachkompetenz hinterfragt werden.



3. Wenn sich ein pädagogisches Produkt auf die **Methodenkompetenz** konzentriert, müssen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Ich-Kompetenz hinterfragt werden.



4. Wenn sich ein pädagogisches Produkt auf die **Ich-Kompetenz** konzentriert, müssen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz hinterfragt werden.



Die Marketingstrategie, die mit diesen vier Argumenten verfolgt wird, lautet : Die pädagogischen Produkte (der Erwachsenenbildung) sollten möglichst "rund" sein, indem alle vier Facetten, die Fach-, Sozial-, Methoden- und Ich-Kompetenz möglichst weitgehend entfaltet werden.

Um in diesem Sinne "runde" pädagogische Produkte zu entwickeln, sind drei Arbeits-schritte notwendig, nämlich

- Erfassen des gewünschten Kompetenzprofils
- Diagnose des vorliegenden Kompetenzprofils
- Entwicklung eines pädagogischen Produkts

#### Qualitätssicherung durch Bildungsbedarfsanalysen

Es gibt kaum einen Begriff, der für Bildungsmarketing so wichtig, gleichzeitig aber auch so problematisch ist, wie derjenige der Bildungsbedarfsanalyse. Er ist wichtig, weil, ausgeführt, Marketing und damit auch Bildungsmarketing von den Wünschen und Bedürfnissen der (potentiellen) Kunden, also von ihrem Bedarf ausgehen. Er ist der Dreh- und Angelpunkt aller Marketingüberlegungen. Das ist der Grund dafür, daß Bildungsbedarfsanalysen für Bildungsmarketing von größter Bedeutung sind. Andererseits jedoch führt diese Erkenntnis auch in größte Schwierigkeiten. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß der (potentielle) Kunde einen bestimmten Bildungsbedarf "hat", also klar umrissene Wünsche und Bedürfnisse, dieses oder jenes zu lernen, hat, so daß man sie nur erfassen und mit Bezug auf sie entsprechende Produkte entwickeln und anbieten muß. Das Problem ist vielmehr, daß Menschen eine offene, d.h. entwicklungsfähige und -bedürftige Motivation haben. Pädagogische Produkte können deshalb nur zum Teil mit Bezug auf die vorliegenden (explizit geäußerten oder in

verständnisvollen Gesprächen zu erschließenden und in das explizite Bewußtsein der betreffenden Person zu bringenden) Bildungswünschen und -absichten entwickelt werden. Denn Pädagogik hat auch die Aufgabe, die Bildungsmotivation ihrer Adressaten weiterzuentwickeln, und zwar so, daß sie dieser Entwicklung nach ihrem Abschluß zustimmen und die Entwicklungsmaßnahmen, deren Bedeutung sie zunächst nicht ganz überblicken konnten, weil ihre Motivationslage noch relativ "unterentwickelt" war, im nachhinein legitimieren.

Marketing kann versuchen, auf den Kundenbedarf so einzuwirken und ihn so zu manipulieren, daß die angebotenen Produkte optimal abzusetzen sind. Diese Position korrespondiert mit dem vorgestellten Produkt- bzw. Verkaufskonzept. Sie ist mit dem, was Kotler/Bliemel als Marketingkonzept bzw. als Beziehungsmarketing und was Gerken als Interfusion bezeichnet, unvereinbar.

Ein Marketing mit ethischen Ansprüchen wird sich dagegen wehren müssen, den (potentiellen) Kunden aus egoistischen Motiven auszubeuten, und sich an dem Anspruch messen, dem Kunden zu dienen, - und zwar kurzfristig und besonders auch langfristig.

Nähert man sich von der pädagogischen Seite der Bildungsbedarfsanalyse, ist eine Vorstellung von denjenigen Defiziten des Menschen zu entwickeln, die sich durch Lernen verringern lassen.

- **Objektiviertes Defizit bezüglich des vorliegenden Wissens** : Die Lernaufgabe besteht also darin, eine klar definierte Wissenslücke zu schließen.
- **Objektiviertes Defizit bezüglich des vorliegenden handlungspraktischen Könnens** : Dem Subjekt fehlen bestimmte handlungspraktische Kompetenzen, um seine Ziele zu erreichen.
- **Objektives Defizit bezüglich der Realisierbarkeit des eigenen Wollens** : Das Subjekt beginnt lernend seinen Willen zu verändern, indem es sein Wollen an die Bedingungen der Welt anpaßt, also an das angleicht, was ihm als realisierbar und von außen vorgegeben erscheint.
- **Unerkennbarkeit verborgener Intentionen**
- **Moralische Begründungsbedürftigkeit der eigenen Intentionen**
- **Ungewißheit des eigenen zukünftigen Wollens**
- **Rekonstruktionsbedürftigkeit des Wissens**
- **Gestaltungsbedürftigkeit des handlungspraktischen Könnens**
- **Unerkennbarkeit zukünftiger Realisierungsbedingungen**
- **Unerkennbarkeit der Folgen des eigenen Verhaltens**
- **Erschließung der eigenen Bildsamkeit**
- **Erschließung der Welt in ihren besseren Entwicklungsmöglichkeiten**

Die ersten drei lernveranlassenden Problemtypen führen zu operativem Anpassungslernen, dh. zur Verbesserung fachlicher Qualifikationen bzw. der operativen Sozialkompetenz. Die folgenden vier lernveranlassenden Problemtypen heben auf Bildungsbedarfe ab, die strategisches Erschließungslernen, also die Vermittlung von Methodenkompetenz im Umgang mit Sachproblemen und im kommunikativen Bereich (problemlösende Sozialkompetenz) nötig machen. Und die letzten drei lernveranlassenden Problemtypen bezeichnen Bildungsbedarfe, die zu kulturellem Identitätslernen, d.h. zur Entwicklung von Ich-Kompetenz auffordern.

Diese konzeptionelle Aufschlüsselung läßt sich mit den sieben grundlegenden Lernaktivitäten bzw. -resultaten verbinden, so daß folgende Matrix entsteht, mit deren Hilfe man Bildungsbedarfe - quantitativ und qualitativ - erfassen kann.

Mit diesem Instrument kann wie folgt gearbeitet werden : Für jede zu beurteilende Gruppe ist jedes der 24 Felder zu bearbeiten, indem in einer "dialogischen" Bildungsbedarfsanalyse die vom Subjekt selbst formulierten und die von anderen an das Subjekt herangetragenen Wunschvorstellungen ein-

getragen werden und diese dann (in einer zweiten Matrix) mit den vorliegenden Bedingungen kontrastiert werden. Mit Bezug auf diese Soll-Ist-Gegenüberstellung ist in einem dritten Schritt dann zu versuchen, ein pädagogisches Produkt zu entwickeln, das jene Differenz durch Vertiefungs- Erweiterungs- und/oder Umlernen möglichst weitgehend reduziert.

Die Qualitätsvorstellungen über pädagogische Produkte vom Reifegrad der gesellschaftlichen und innerorganisatorischen Entwicklung abhängen. Entsprechend unterscheidet man

- Institutionalisierungsphase
- Differenzierungsphase
- und Integrationsphase

Für die **Institutionalisierungsphase** ist es typisch, daß es keine systematische Bildungsbedarfsanalyse gibt. Denn betriebliche Bildung/Personalentwicklung erfolgt als reaktive Reparaturdienstleistung mit "Zufallstreffern".

Die **Differenzierungsphase** ist demgegenüber dadurch gekennzeichnet, daß systematisch folgende Schrittfolge eingehalten wird:

- Bedarfsanalyse,
- Ziele setzen,
- kreatives Gestalten von Maßnahmendesigns,
- Durchführung,
- Erfolgskontrolle
- und Transfersicherung

und daß betriebliche Bildungs- und Personalentwicklungsaktivitäten auf einheitliche Grundsätze ausgerichtet werden,

**Bildungsbedarfsanalyse als wichtige Teilfunktion der Personalentwicklungsarbeit erfolgt systematisch, kontinuierlich, instrumentell abgesichert.**

Erst die Integrationsphase der betrieblichen Bildung und Personalentwicklung entspricht allen Ansprüchen einer qualitätsbewußten Entwicklung pädagogischer Produkte. Ihre Merkmale sind

- Die zentrale Verantwortung für Personalentwicklung ist eine nicht delegierbare Managementaufgabe von hoher Priorität,
- Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung werden zu ganzheitlichen Problemlösungen in "Organisationsfamilien" integriert,
- „reife“ Organisationseinheiten und einzelne Mitarbeiter mit konkretem Praxisbezug sind die primären Adressaten der betrieblichen Bildung und Personalentwicklungsarbeit,
- die Trennung von Lern- und Arbeitsfeld wird aufgehoben, so daß das Transferproblem lösbar wird,
- betriebliche Bildung und Personalentwicklungsarbeit erfolgt konsequent nachfrageorientiert als Hilfe zur Selbsthilfe.

**Bildungsbedarfsanalyse erfolgt kundenorientiert, problemzentriert, unmittelbar vor Ort durch die Organisationsfamilie selbst.**

**Phase 1:** Bestimmung der Ziele der Qualifizierung.

**Phase 2:** Erfassung des Qualifikationsbedarfs mit Bezug auf die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der Arbeitsplätze.

**Phase 3:** Erfassung des vorliegenden Qualifikationsstandes

**Phase 4:** Festlegen des Qualifizierungsbedarfs hinsichtlich der verschiedenen Gruppen, bzgl. der jeweils zu vollziehenden Ziele und Inhalte und bzgl. des Zeitpunkts, an dem die Weiterbildungsmaßnahme erfolgen soll.

**Schritt 1:** Bestimmung der Fähigkeiten, im Dialog mit dem Markt die relevanten Wünsche und Produktkriterien der Kunden erfassen zu können.

**Schritt 2:** Bestimmung der Qualität der am Markt (noch nicht) angebotenen Produkte.

**Schritt 3a:** Überprüfung der Produkterstellungs-, d.h. Arbeitsqualität.

**Schritt 3b:** Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsqualität.

**Schritt 4:** Bestimmung der Fähigkeiten, im Dialog mit den (arbeitenden) Organisationsmitgliedern angemessen die Qualität des Arbeitsprozesses erfassen zu können und wirkungsvoll Maßnahmen zu seiner Verbesserung durchzuführen zu können.

### Kundengewinnung durch nutzenstiftende pädagogische Produkte

Die wichtigste Strategie der Kundengewinnung ist die Entwicklung und Pflege von Produkten, die dem Kunden Nutzen bringen. Für diese Strategie braucht man nicht viel Geld, aber viel Kreativität und eine hohe pädagogisch begründete Marketingkompetenz.

#### ***Der Kundennutzen pädagogischer Produkte ist Lernen, um Probleme lösen zu können***

Bildungsmarketing bedeutet, pädagogische Produkte zu entwickeln, die dem potentiellen Kunden einen optimalen Nutzen geben, indem sie ihm optimal helfen zu lernen, diejenigen seiner Probleme zu lösen bzw. zu mindern, die durch Lernen gelöst bzw. gemindert werden können. Für die Kundengewinnung muß das folgendes zur Konsequenz haben.

Zunächst muß man sich einen Überblick verschaffen über den Kreis potentieller Kunden und über die innere Struktur dieses Kundenkreises, also vor allem über die Verteilung und Gewichtung derjenigen Probleme, die sie haben, wobei immer zu beachten ist, daß es sich um Probleme handeln muß, die durch Lernhilfen gelöst bzw. gemindert werden können.

Mit Blick auf die Probleme des Kreises potentieller Kunden ist dann zu klären, mit welchen dieser Probleme man sich überhaupt auseinandersetzen will, um entsprechende pädagogische Produkte zu entwickeln und anzubieten bzw. welche Probleme man aussparen will und wie intensiv man sich mit welchen Problemen befassen will. Das heißt, es sind die relevanten *Zielgruppen* und die problembezogene Zielgruppenstruktur des Bildungsmarketings pädagogischer Produkte zu bestimmen.

Erst mit Bezug auf die relevanten Zielgruppen und die problembezogene Zielgruppenstruktur ist es möglich, eine Typologie derjenigen Produkte zu entwickeln, die der Anbieter entwickeln bzw. verkaufen will.

Eine Besonderheit pädagogischer Produkte besteht darin, daß mancher Kunde den Nutzen pädagogischer Produkte nicht spontan erkennt, sondern erst, nachdem er erste Kontakte mit dem pädagogischen Produkt hat. Für derartige Situationen bieten sich folgende Strategien an:

- **Strategie der Produktverkleidung:** Wenn es nicht möglich ist, den potentiellen Kunden direkt auf diejenigen Produkte anzusprechen, die ihm einen bestimmten Nutzen bringen, weil er sich mit den betreffenden Problemen nicht auseinandersetzen will oder kann, ist zu prüfen, ob es möglich ist, bestimmte Zusatzkomponenten des pädagogischen Produkts, wie z.B. soziale Kontakte, persönliche Zuwendung in den Vordergrund zu stellen. Wenn diese Zusatzkomponenten ihn zum Kauf des Produkts, also z.B. zum Besuch einer VHS-Veranstaltung motivieren, besteht die Möglichkeit, anschließend auch ihre Lernmotivation zu erschließen. Zur Kundengewinnung werden also pädago-

gische Produkte als nicht-pädagogische Produkte "getarnt". Derart verkleidete pädagogische Produkte treten in direkte Konkurrenz zu den betreffenden nicht-pädagogischen Produkten, also z.B. Freizeitangeboten.

- **Strategie der Produktankoppelung:** nicht-pädagogische Produkte bilden den Ausgangspunkt und versucht wird, an sie passende pädagogische Produkte anzukoppeln. Hier bieten sich z.B. technische Geräte (z.B. PC) an, die nicht ohne eine anspruchsvolle Fachkompetenz angemessen genutzt werden können. Reisen können zu Studienreisen werden, die durch seminarähnliche Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden.
- **Strategie der Zertifikatsproduktion:** Besonders im Bereich der nichtbetrieblichen beruflichen Bildung werden viele Kunden für pädagogische Produkte dadurch gewonnen, daß an ihren Wunsch angeknüpft wird, durch den Erwerb eines Qualifikationszertifikats berufliche Vorteile zu erlangen bzw. drohende Nachteile, wie z.B. Arbeitslosigkeit, abzuwenden. Für Bildungsmarketing bedeutet das, sorgfältig den Wert der "handelsüblichen" Zertifikate im Auge zu haben und zu versuchen, ihn zu steigern oder zumindest vor inflationären Tendenzen zu bewahren

### Marktanalyse der Produkt-Kunden-Beziehung

Für ein erfolgreiches Bildungsmarketing ist es wichtig, den Kreis potentieller Kunden ist für Bildungsmarketing genau aufzuschlüsseln, - und zwar mit Bezug auf

- soziologische Merkmale,
- Produktgruppen
- und pädagogische Merkmale.

Mit Bezug auf diese Merkmale lassen sich verschiedene Zielgruppen, also Gruppen mit relativ homogenen soziologischen Merkmalen identifizieren:

- Fremdsprachliche Fachkompetenz
- technisch-gewerbliche Fachkompetenz
- kaufmännische Fachkompetenz
- Führungs- und Managementkompetenz

In Anlehnung an die Portfolio-Technik der Boston Consulting Group läßt sich der **Marktwert** jeder Produktgruppe mit Bezug

- auf die momentane Nachfrage
- und das vermutete Nachfragepotential

einschätzen. Als Meßzahl für die Erfassung der momentanen Nachfrage bieten sich dabei zwei Möglichkeiten an, nämlich

- der Umsatz
- oder die Schulungs- bzw. Beratungstage pro Jahr.

Mit Bezug auf dieses Portfolio läßt sich beurteilen, ob die verschiedenen Produktgruppen eher in die Kategorie der

- Stars,
- Fragezeichen,

- Milchkühe
- oder arme Hunde

fallen.

Will man eine differenzierte Marktanalyse pädagogischer Produkte vor- strategische Bewertung nehmen, müssen die verschiedenen Zielgruppen genauer untersucht werden. Eine wichtige Frage ist dabei: Wie groß ist die Multiplikatorenwirkung der verschiedenen Zielgruppen

In Beantwortung dieser Frage lassen sich die Zielgruppen in vier Kategorien einteilen, nämlich in

- strategische Schlüsselzielgruppen,
- strategisch wichtige Zielgruppen,
- strategisch weniger wichtige Zielgruppen,
- strategisch unbedeutende Zielgruppen.

Analog hierzu können bzw. sollten auch alle Produkte bzw. Produktgruppen bewertet werden mit Bezug auf die Leitfrage: Welche strategische Bedeutung haben die verschiedenen gegenwärtig produzierten bzw. zukünftig zu entwickelnden pädagogischen Produkte ?

In Beantwortung dieser Frage lassen sich ebenfalls vier Kategorien bilden, nämlich

- strategische Schlüsselprodukte
- Produkte mit hoher strategischer Bedeutung
- Produkte mit mäßig hoher strategischer Bedeutung
- Produkte mit geringer strategischer Bedeutung.

Als Meßzahl für die gegenwärtige und geplante Nachfrage bieten sich Personenbuchungstage pro Jahr oder der Umsatz pro Jahr an. Das Nachfragepotential läßt sich als Vielfaches der aktuellen Nachfrage quantifizieren.

- Eine gleichbleibende Investition in die Kundenbetreuung führt oft dazu, daß die Nachfrage unverändert bleibt,
- ein bereits schwaches Absenken der Investitionen in die Kundenbetreuung führt oft zu einer deutlichen Nachfrageminderung, während ein stärkeres Absenken diesen Effekt mindert, vor allem dann, wenn es eine Stammkundschaft gibt, die dem Anbieter auch ohne aufwendige Betreuungsmaßnahmen die Treue hält,
- eine Steigerung der Ausgaben für die Erschließung neuer Kunden führt nicht linear, sondern degressiv zu Nachfrageerhöhungen.

Die Antworten auf die oben gestellten Fragen nach

- der momentanen Nachfrage,
- der potentiellen Nachfrage,
- den vermuteten Erschließungswiderständen
- und der günstigsten Zielgröße für die geplante Nachfrage

lassen sich in folgender Matrix darstellen:

Produktgruppe A beinhaltet Produkte, die z.Z. gerade modern sind und vor einem großen Boom stehen. Die z.Z. noch geringen Umsätze lassen sich deshalb ohne großen finanziellen Aufwand problemlos deutlich steigern. Unter längerfristig strategischen Gesichtspunkten jedoch ist Vorsicht geboten. Denn der gerade anlaufende Boom wird voraussichtlich nur ein Strohfeuer sein, d.h. die strategische

Bedeutung dieser Produkte wird als eher gering eingeschätzt. Es ist deshalb sinnvoll, in den nächsten Jahren an diesen Produkten im Sinne von "Milchkühen" gut zu verdienen und sie anschließend "zu vergessen".

Die Produktgruppe B besteht nur aus sehr wenigen pädagogischen Produkten, die alle sehr speziell sind. Die Umsätze bzw. Personenbelegtage pro Jahr sind deshalb recht gering. Dennoch verdienen diese Produkte eine hohe Aufmerksamkeit. Denn ihre strategische Bedeutung ist außerordentlich hoch, weil sie zu den maßgeblichen Faktoren zählen, die bewirken, daß der Anbieter auf dem Markt das Image hat, ein "progressiver Vor- und Querdenker" zu sein. Da die Produkte der Gruppe B sehr speziell sind, ist das unausgeschöpfte Nachfragepotential nicht sehr hoch. Um es deutlich zu erhöhen, wären erhebliche Investitionen notwendig. Der Anbieter entschließt sich deshalb, alle Maßnahmen zur Pflege des gegenwärtigen Kundenstammes zu ergreifen, um die Produkte der Gruppe B auch in Zukunft in dem Umfang am Markt plazieren zu können, wie es bisher gelungen ist.

Die Produkte der Gruppe C waren traditionell in den letzten Jahren immer sehr beliebt. Die Umsätze waren deshalb recht hoch. In jüngster Zeit deutet sich jedoch eine Trendwende an. Immer mehr Kunden wenden sich von den Produkten ab. Dafür haben sie offensichtlich Gründe. Denn mit Blick auf die Zukunft sind die Produkte der Gruppe C von nur geringer strategischer Bedeutung. Allein der Erhalt des jetzigen Kundenbestandes dürfte deshalb nicht leicht sein und würde es erforderlich machen, nicht unerhebliche finanzielle Mittel zu investieren. Der Anbieter entscheidet sich nicht zuletzt auch mit Blick auf sein Marktimage "Vor- und Querdenker zu sein, für einen langsamen Rückzug aus dieser Produktgruppe

Die Produkte der Gruppe D haben bisher nur eine mäßige Nachfrage gefunden. Da sie aber von hoher strategischer Zukunftsbedeutung sind und da hier eine Zielgruppe betrachtet wird, welche eine starke Multiplikationskraft hat, entschließt sich der Anbieter, die nicht geringen Kosten zu übernehmen, um das große Nachfragepotential möglichst weitgehend auszuschöpfen.

### **Zielgruppenbezogene Kommunikation**

Zielgruppenbezogene Kommunikation zur Kundengewinnung gliedert sich in zwei Phasen:

- Zunächst ist ein kommunikativer Kontakt mit dem potentiellen Kunden herzustellen mit dem Ziel, daß der Kunde eines der angebotenen Produkte, wenn auch nur in einer geringen Menge, erwirbt, d.h. eine bestimmte angebotene Lernhilfe in Anspruch nimmt. (Plakatwerbung, Auslegung von Werbematerial, Programmheft)
- Die Situation dieser Inanspruchnahme ist selbst eine Kommunikationssituation. Sie bietet die Chance, den Kunden für den Kauf weiterer pädagogischer Produkte zu gewinnen.

Die AIDA-Formel gliedert die Kundengewinnung in vier Phasen:

- A (attention), d.h. Erregung von Aufmerksamkeit mit dem Ziel, daß der potentielle Kunde den Anbieter und seine Produkte insgesamt kennenlernt.
- I (interest), d.h. Weckung von Interesse für diejenigen Produkte, die dem potentiellen Kunden einen Nutzen stiften.
- D (desire), d.h. Stimulation des Kaufwunsches.
- A (action), d.h. Abschluß des Kaufvertrages.

Eine verfeinerte Weiterentwicklung der AIDA-Formel -ist das von Goldmann entwickelte DIBABA-Modell. Es gliedert die Kundengewinnung in sechs Phasen:

- D (Definition), d.h. der Anbieter muß klären, für welche möglichen Bedarfe des Kunden er Produkte entwickeln und anbieten will
- I (Identifikation), d.h. Ermittlung des je vorliegenden Kundenbedarfs.
- B (Beweis), d.h. Präsentation derjenigen Produkte, die den Bedarf des Kunden ansprechen, und aufzeigen (Beweis) des Kundennutzens dieser Produkte.

- A (Annahme), d.h. Überprüfung, ob der Kunde den ihm aufgezeigten Nutzen nachvollziehen und annehmen kann.
- B (Begierde), d.h. Bestärkung des beim Kunden entstandenen Kaufwunsches.
- A (Abschluß), d.h. Vollzug des Kaufvertrags.

Trotz einiger Unterschiede ist beiden Modellen gemeinsam, daß sie den Prozeß der Kundengewinnung nach dem Prinzip einer Reuse anlegen:

- Zunächst muß das eigene strategische Geschäftsfeld abgesteckt werden, indem geklärt wird, für welche Kundenbedarfe Produkte entwickelt und angeboten werden sollen und wer demnach zum Kreis der potentiellen Kunden zählt.
- Mit Blick auf den Kreis aller potentiellen Kunden ist zu versuchen, möglichst viele von ihnen anzusprechen und sie für diejenigen Produkte zu interessieren, die ihnen einen bestimmten Nutzen vermitteln.
- Ist dieses Interesse geweckt, ist in einem individuellen Gespräch der Bedarf des Kunden differenziert zu erfassen und zu klären, welches der angebotenen Produkte ihn am besten befriedigt.
- Erst nach dieser Vorbereitung ist zu prüfen, ob bzw. unter welchen Bedingungen der Kunde tatsächlich das Produkt kauft.

Mit Blick auf diese vier Phasen der Kundengewinnung kann versucht werden, die Leistungsfähigkeit der oben identifizierten Kommunikationsmedien einzuschätzen. Unter pragmatischen Gesichtspunkten lassen sich dabei vier Stufen unterscheiden:

- 0 = ungeeignet  
 1 = ansatzweise/bedingt geeignet  
 2 = relativ gut geeignet  
 3 = sehr geeignet

|                                      | I   | II  | III | IV  |
|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Plakat- und Privatwerbung            | 3   | 1   | 0   | 0   |
| Bericht über Anbieter in Medien      | 2/3 | 1/2 | 0   | 0   |
| Fachbeiträge                         | 1/2 | 3   | 1   | 0   |
| Werbematerial zum Mitnehmen          | 2/3 | 3   | 0/1 | 1/2 |
| Direct mailing                       | 1/2 | 3   | 1/2 | 2/3 |
| Informations- und Beratungsgespräche | 0   | 0   | 3   | 3   |
| Produktprobe                         | 0   | 0   | 2/3 | 3   |

Wenn der Kunde ein bestimmtes pädagogisches Produkt gekauft (und bezahlt) hat, ist damit noch nicht das Ende, d.h. der letzte Schritt der Kundengewinnungsmaßnahmen vollzogen. Denn jeder gewonnene Kunde ist ein *potentieller Multiplikator*. Die letzte Phase des Kundengewinnungsprozesses ist also nicht das Kaufgespräch, sondern die *Multiplikatorenentwicklung*. Den gewonnenen Kunden zum Multiplikator zu entwickeln, heißt dabei zweierlei, nämlich

- ihn auch für andere pädagogische Produkte des Anbieters zu interessieren und ihn zu Anschlußkäufen zu motivieren
- und/oder ihn zum Medium zu machen, um noch nicht angesprochene potentielle Kunden zu erreichen und für die Produkte des Anbieters zu interessieren.

### Preisgestaltung

Für die Berechnung der Preise ist eine detaillierte Aufschlüsselung aller relevanten Positionen wichtig. Jede Einzelmaßnahme ist aufzuschlüsseln mit Bezug auf

- Personalkosten (Gehälter, Honorare),
- Raumkosten,
- Abschreibungskosten für Investitionen, Geräte, Ausfälle u.a.m.,
- Mietkosten für Geräte,
- Kosten für Lehr- und Lernmittel,
- Kosten für die Konzeptentwicklung (Forschung),
- Prüfungskosten,
- Regiekosten (Gemeinkosten der Geschäftseinheit und der Hauptverwaltung; Lehrgangsorganisation, Geschäftsführung, Verwaltung, Sekretariat, Betriebs- und Geschäftsausstattung; kalkulierte Abschreibung; Kosten für Kfz, Versicherungen, Rücklagen; Rückstellungen, Werbungskosten, Forschung und Entwicklung-, Vorlaufkosten; Abfindungen, Kapitaldienst; Presse- und Öffentlichkeit etc.),
- Gewinn
- und Steuern

Mit Hilfe dieser Kostenaufschlüsselung läßt sich für jede strategische Geschäftseinheit ein Finanzplan aufstellen. Eine seiner zentralen Kategorien ist der Deckungsbeitrag, d.h. der Quotient aus Einnahmen und Ausgaben. Für die Berechnung des Deckungsbeitrags, der möglichst über 1,0 liegen sollte, können verschiedene Verfahren gewählt werden. So beinhaltet der Deckungsbeitrag 1 alle Kosten außer dem geplanten Gewinn, während der Deckungsbeitrag 11 auch den geplanten Gewinn als Ausgaben verrechnet.

### Organisationen als potentielle Kunden pädagogischer Produkte

Die Organisation, als Kunde pädagogischer Produkte, hat teilweise völlig andere Interessen, Probleme und Nutzenvorstellungen als der Individualkunde. Denn diejenigen Personen, die im Namen einer Organisation ein pädagogisches Produkt kaufen, erwerben es in den seltensten Fällen, um selbst zu lernen, sondern in der Absicht, daß andere Organisationsmitglieder lernen sollen. Trotz dieser Differenz ist die grundlegende Ausgangsfrage für die Gewinnung von Organisationskunden derjenigen für die Gewinnung von Individualkunden recht ähnlich. Sie lautet:

Welche Probleme hat eine Organisation, die sie durch Lernen lösen Leitfrage bzw. mindern oder eindämmen kann, wenn sie zu einem solchen Lernen durch externe Hilfe befähigt wird?

Bildungsmarketing für Organisationskunden ist deshalb immer aus doppelter Sicht zu betreiben:

Zum einen geht es um das innerbetriebliche Bildungsmarketing der betrieblichen Bildungsabteilung und zum anderen um das Bildungsmarketing externer Bildungsanbieter.

### **Ethischer Imperativ für pädagogische Produkte:**

- Wenn Menschen Probleme haben, die durch Lernen zu bewältigen sind, jene Menschen aber nicht in der Lage sind, sie zu bewältigen, sollte zunächst alles versucht werden, pädagogische Produkte zu entwickeln, die geeignet sind, die Rahmenbedingungen der Situationen, in denen jene Probleme auftreten (also die private bzw. gesellschaftliche Lebenssituation, der Arbeitsplatz und seine organisationsstrukturelle Einbindung) so zu verändern, daß jene Menschen in die Lage versetzt werden, lernend ihre Probleme selbst zu bewältigen.

- Pädagogische Produkte haben nur dann ihre Berechtigung, wenn derartige Veränderungen nicht ausreichen oder wenn ihre Realisierung nur durch die betreffenden Subjekte selbst möglich ist, jene Subjekte aber dazu aufgrund ihrer vorliegenden Kompetenzen (noch) nicht in der Lage sind.