

Ergänzende Downloads zu

Faulstich/Zeuner

Bachelor | Master: Erwachsenenbildung

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 2010

Zu Kapitel 4.2

Adressaten und Zielgruppen der Erwachsenenbildung als Grundlage des Programmplanungshandelns, Seite 58

Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende: Erläuterung in Anlehnung an Christiane Schiersmann (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 557-565.

1.) Adressaten, 2.) Zielgruppen und 3.) Teilnehmende sind Gruppen, denen vor dem Hintergrund von

- inhaltlichen Zielsetzungen einer Einrichtung,
- Bedarfserhebungen,
- Befragungen und Erfahrungen

bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Ausgehend von einem gedanklichen Konstrukt einer bestimmten Gruppe werden Angebote entwickelt.

Zu 1.) Bei *Adressaten* handelt es sich um eine zunächst unspezifische Gruppe, die eine Einrichtung mit ihrem Programm ansprechen möchte. Die Einrichtung geht entweder davon aus, dass ihr inhaltliches Profil und das Angebot, das sich daraus ergibt, die Interessen von Personenkreisen trifft, die dann an Veranstaltungen teilnehmen. In diesem Fall wurde das Programm *angebotsorientiert* gestaltet.

Oder: Möglich ist auch, dass eine Einrichtung über Erhebungen die Bildungsbedürfnisse oder inhaltliche Interessen von Personengruppen bestimmt hat und als Folge ihr Programm *nachfrageorientiert* zusammenstellt.

Zu 2.) *Zielgruppen* werden unter verschiedenen Aspekten definiert. Schiersmann unterscheidet drei Ansätze (Schiersmann 1999, S. 558-559): In einem *lernpsychologisch* begründeten Ansatz werden lernhomogene Gruppen zusammengefasst, um die Lerneffektivität zu steigern.

Den *bildungs- und sozialpolitischen* Ansatz der 70er Jahre (1) zeichnet aus, dass bildungsbenachteiligte Gruppen, die von sich aus nicht an Erwachsenenbildung teilnehmen würden, angesprochen werden sollen. Zielgruppenarbeit in diesem Sinn bezog sich zunächst auf Arbeiter und Frauen. Im Sinne der Benachteiligtenförderung wird dieser Ansatz bis heute verfolgt, indem bestimmten Gruppen Defizite zugeschrieben werden:

- fehlende schulische und berufliche Anschlüsse (zumeist junge Erwachsene),
- fehlende Deutschkenntnisse (zumeist Menschen mit Migrationshintergrund),
- Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Typisch für die Bestimmung dieser Zielgruppen ist, dass ihnen (2) Defizite zugeschrieben werden, die durch Erwachsenenbildung evtl. überwunden werden könnten. Bestimmte Zielgruppen wie etwa die Arbeiterschaft oder Frauen wurden zwar auch schon in der Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik angesprochen, aber eine bildungspolitische Diskussion entfaltete sich in den 60er Jahren und später, als über

erste empirische Erhebungen festgestellt wurde, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen aus unterschiedlichen Gründen nicht an der Erwachsenenbildung teilnahmen oder unterrepräsentiert waren (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, Kap. 4).

Als dritten Ansatz definiert Schiersmann eine *politisch akzentuierte* Zielsetzung. Zielgruppenarbeit wird »als umfassender, aktiver politischer Lernprozess verstanden, der gesellschaftliche Veränderungen initiieren bzw. begleiten soll« (Schiersmann 1999, S. 558). Diese Form der Zielgruppenarbeit hat ihren Ursprung in der stadtteilorientierten politischen Arbeit der 70er Jahre, in Bürgerinitiativen der 80er und 90er Jahre und manifestiert sich heute in neueren Ansätzen der Gemeinwesenarbeit (Mörchen/Tolksdorf 2009). In diesen Ansätzen wird politisches Handeln selbst »zum Gegenstand und Ziel organisierter Lernprozesse, werden Bildung und Aktion, Lernen und Handeln als integrierte Prozesse betrachtet« (Schiersmann 1999, S. 558).

Zu 3.) *Teilnehmende* in der Erwachsenenbildung sind diejenigen, die in Veranstaltungen präsent sind. Sie sind im Rahmen des erwachsenenbildnerischen Planungshandelns auf der Ebene der Veranstaltungsplanung relevant (vgl. Kap. 5).

Zu Kapitel 4.2.2

Adressaten und Zielgruppen der Erwachsenenbildung als Grundlage des Programmplanungshandelns, Seite 61

(Zielgruppen)

Zielgruppen in der Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart

Die Definition bestimmter Zielgruppen in der Erwachsenenbildung entstand auf zwei Arten:

Einerseits formulierten, historisch gesehen, bestimmte Berufs- oder Bevölkerungsgruppen wie beispielsweise die Handwerkerschaft, die Arbeiterschaft oder auch die Frauen eigenständige Bildungsinteressen, die ihnen nach ihrem Eindruck von der Gesellschaft nicht gewährt wurden. In diesem Zusammenhang thematisierten sie in der Regel nicht nur Benachteiligungen im Bildungsbereich, sondern auch in Bezug auf ihre politischen Partizipationsmöglichkeiten. Beispiele sind die sozialistische Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert und die Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in den 70er Jahren. Um sowohl ihre Bildungs- als auch ihre politischen Interessen durchzusetzen, gründeten sie häufig eigene Organisationen, in denen sie beide miteinander verbanden.

Andererseits wurden aus der Perspektive der organisierten Erwachsenenbildung Zielgruppen definiert, deren Bildungsbedürfnisse aus den verschiedensten Gründen vom öffentlichen Bildungssystem nicht genügend unterstützt werden:

- Bildungsbenachteiligte,
- Personen mit Migrationshintergrund,
- Menschen mit Lese- und Rechtschreibproblemen usw.

Zur Zielgruppe »Arbeiterschaft«

Historisch gesehen wird als eine der ersten Zielgruppen der Erwachsenenbildung die Arbeiterschaft benannt, wenn sie auch zunächst im 19. Jahrhundert ihre eigenen Bildungsangebote in Abgrenzung zum Bürgertum organisierte.

Arbeiterbildung verstand sich *zum einen* als politische Bildung mit dem Ziel, die politische Emanzipation der Arbeiterschaft zu unterstützen. *Zum anderen* wollte sie durch kompensatorische Veranstaltungen Bildungsdefizite ausgleichen. Träger der Arbeiterbildung waren unabhängige Arbeiterbildungsvereine und Vorläuferorganisationen von Gewerkschaften als Selbsthilfevereine (vgl. Olbrich 2001).

In der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik wurde die Arbeiterschaft Zielgruppe der bürgerlichen Volksbildung mit dem politischen Ziel, sie in Staat und Gesellschaft zu integrieren – gegen die Tendenzen der politisierten Arbeiterschaft, sich für eine Demokratisierung der Gesellschaft einzusetzen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg (1939-1945) wurde die Arbeitsgemeinschaft »Arbeit und Leben« von Volkshochschulen und Gewerkschaften mit dem Ziel gegründet, Arbeiterbildung über die Volkshochschulen anzubieten. Es erwies sich allerdings als schwie-

rig, die Arbeiterschaft zu erreichen; man vermutete, dass die Volkshochschulen für die Arbeiterschaft

»nach wie vor einem bürgerlichen Bildungs- und Berufsbegriff verbunden sind (etwa im Sinne von ›Beruf als Berufung‹ und ›Bildung als Erlebnis‹), aus dem dann eher auf die Bedürfnisse der Mittelschicht zugeschnittene Einrichtungen resultieren würden« (Labonté 1973, S. 6-7).

Die Arbeiterschaft gilt heute nicht mehr als Zielgruppe der Erwachsenenbildung. »Arbeiterbildung« wird nur noch selten als solche bezeichnet, meistens heißt sie »Arbeitnehmerweiterbildung« und orientiert sich eher an beruflich/betrieblichen Inhalten.

Die Gewerkschaften bieten weiterhin Funktionärsbildung an; für Volkshochschulen oder andere freie Träger sind Veranstaltungen für die Zielgruppe »Arbeiter/innen« kaum von Interesse. Dies liegt vermutlich an dem weitgehenden gesellschaftlichen und politischen Konsens über das »Verschwinden der Arbeiterschaft« – wobei dieses eine politisch motivierte Unterstellung ist, wie die Analyse soziodemografischer Daten und Ergebnisse der Milieuforschung zeigen. Denn weiterhin leben große Teile der Bevölkerung ausschließlich vom Verkauf ihrer Arbeitskraft in abhängiger Beschäftigung; sie arbeiten mit Verträgen, nach denen der Lohn nicht einmal das Existenzminimum garantiert.

Zur Zielgruppe »Bildungsbenachteiligte«

Es lässt sich zudem empirisch nachweisen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen, die als »sozial schwach« oder deren Beschäftigungsverhältnisse als »prekär« bezeichnet werden, in Bezug auf Bildungschancen einer »doppelten Selektivität« unterliegen.

Diese Gruppe wird mit dem Überbegriff »Bildungsbenachteiligte« bezeichnet (Brüning/Kuwan 2002). Sie ist nicht eindeutig Schichten oder Milieus zuzuordnen, sondern wird eher über fehlende oder mangelnde Kompetenzen wie Lese- und Schreibfähigkeit oder Schul- und Berufsabschlüsse definiert.

Für diese Gruppe entstehen u.a. Angebote und Maßnahmen in den Bereichen

- nachzuholende Schulabschlüsse,
- Alphabetisierung und Grundbildung,
- spezielle Maßnahmen, für Jugendliche ohne Schulabschluss zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung.

Diese Angebote zielen auf die Kompensation von Bildungsdefiziten und decken damit im Vergleich mit der traditionellen Arbeiterbildung nur einen Bereich ab. Der andere Bereich – Arbeiterbildung als politische Bildung – wird damit nicht berücksichtigt.

Zur Zielgruppe »Frauen«

Eine weitere Gruppe, die sehr früh als Zielgruppe der Erwachsenenbildung galt, waren die Frauen. Auch hier hat sich das Bild sehr verändert: War die Idee zunächst ebenfalls, fehlende Bildungschancen auszugleichen, stellen Frauen in vielen Bereichen der Er-

wachsenenbildung heute den überwiegenden Anteil der Teilnehmenden, so dass die ursprünglich verallgemeinernden defizitären Zuschreibungen keine Gültigkeit mehr haben (Kuwan u.a. 2006, S. 121).

Gleichzeitig sind Frauen aber häufig in typischen Doppelrollen als Mütter,/Betreuerinnen älterer Angehöriger und Berufstätige besonderen Belastungen ausgesetzt, die ihre Bildungsmöglichkeiten einschränken. Dies zeigt sich weniger in Schul- und Hochschulabschlüssen, dort haben die Frauen im Bildungsbereich in vielen Bereichen mit Männern gleichgezogen oder sie überholt. Aber schon bei Berufseinmündungsprozessen und vor allem in Bezug auf den beruflichen Aufstieg zeigen sich für Frauen größere Probleme als für Männern.

Dies liegt in strukturellen Ungleichheiten, die durch Bildung allein nicht zu überwinden sind. Dazu gehören

- geschlechtsspezifische Arbeitsmärkte,
- erhöhte Teilzeitarbeitsquoten von Frauen,
- erhöhte Erwerbslosigkeitsquoten und
- eine begrenzte Berufswahl (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 122-123).

Diese strukturellen Ungleichheiten führen dazu, dass es auch heute noch identifizierbare Gruppen von Frauen gibt, die bildungsmäßig benachteiligt sind, vor allem, weil sie aus den unterschiedlichsten Gründen von den Regelangeboten des Bildungssystems nicht profitieren konnten. Zu diesen Gruppen zählen:

- gering qualifizierte Frauen,
- Frauen mit diskontinuierlichen Berufsbiografien,
- Frauen mit Migrationshintergrund,
- Frauen in den neuen Bundesländern.

Für diese Gruppen werden zum Teil, initiiert über die Arbeitsagenturen, spezielle Kurse angeboten. Es handelt sich schwerpunktmäßig um Veranstaltungen berufsbezogener Weiterbildung.

Personen mit Migrationshintergrund

»Ausländer« oder »Migranten« als Zielgruppe der Erwachsenenbildung können nicht betrachtet werden, ohne die damit zusammenhängenden arbeits-, sozial- und bildungspolitischen Entwicklungen zu berücksichtigen. Seit in den 50er Jahren die ersten Gastarbeiter in die Bundesrepublik kamen, sind zwischen 1954 und 1999 54 Millionen Fort- und Zuzüge verzeichnet (Hamburger 2009, S. 882).

Mittlerweile ist es politisch akzeptiert, Deutschland als Einwanderungsland zu verstehen, obwohl über die Gesetzgebung »auch für die dauerhaft anwesenden Ausländer keine Gleichberechtigung besteht« (Hamburger 2009, S. 882). Hamburger konstatiert trotz einer gewissen gesetzlichen Öffnung auf gesellschaftlicher Ebene seit den 90er Jahren zunehmende Ausländerfeindlichkeit und Rassismus, die die »segregierenden Prozesse zwischen deutschen und ausländischen Bürgern« verschärfen (ebd. S. 882).

Bestimmte Gruppen von Migrant/innen sind nachweislich im Bildungs- und Beschäftigungssystem benachteiligt. Teilweise ist dies auf Schwierigkeiten mit der deut-

schen Sprache zurückzuführen, es liegt aber eher an strukturellen Bedingungen, die sich negativ auf die Lernbiografie auswirken. Die ausländischen Arbeitnehmer sind zu einem überdurchschnittlich häufigen Anteil Arbeiter mit geringen beruflichen Aufstiegschancen. Sie haben seltener eine abgeschlossene Berufsausbildung. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben durchschnittlich niedrigere Schulabschlüsse als Deutsche und 19,2% von ihnen verließen 2004 die Schule ohne Abschluss (deutsche Jugendliche: 7,9%) (Hamburger 2009, S. 884).

Bei der Teilnahme von Migrant/innen an beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung sind niedrigere Teilnahmequoten zu verzeichnen: So nahmen 2003 21% der Ausländer und 26% der Deutschen an Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung teil. Ihr Anteil lag bei der beruflichen Weiterbildung noch niedriger: 13% Ausländer im Gegensatz zu 27 Prozent Deutschen (Kuwan u.a. 2006, S. 135).

Angebote, die sich auf die Zielgruppe Ausländer beziehen, wurden ursprünglich von den Volkshochschulen aufgebaut. Dabei haben sich die inhaltlichen Schwerpunkte gewandelt: Überwogen in den 70er Jahren Sprachkurse, standen in den 80er Jahren kompensatorische Bildungsmaßnahmen im Vordergrund, vor allem auf der Ebene nachzuholender Schulabschlüsse. In den 90er Jahren wurde berufliche Weiterbildung relevant. Gleichzeitig wurden seit Beginn der 80er Jahre vermehrt interkulturelle und politische Veranstaltungen angeboten, die sich mit politischen und gesellschaftlichen Gegenwartsfragen auseinandersetzten und deren Ziel die Anregung eines offenen Diskurses zwischen Ausländern und Deutschen war (vgl. Pfeil 1998).

Heute sind die Volkshochschulen Anbieter von Integrationskursen, die über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert werden (vgl. Rother 2009); hinzu kommen spezielle Angebote zur Grundbildung oder für Frauen mit Migrationshintergrund (Hamburger 2009, S. 886).

Zur Zielgruppe »Ältere«

Die Zielgruppe der »Älteren« wurde in den 80er Jahren von der Erwachsenenbildung »entdeckt«. *Zum einen* wurden in diesem Jahrzehnt aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung viele Arbeitnehmer/innen frühzeitig pensioniert, für die die Erwachsenenbildung Angebote entwickelte. *Zum anderen* blieben ältere Menschen über einen sehr viel längeren Zeitraum geistig und auch körperlich leistungsfähig, so dass sie für ihre vielfältigen Bildungsinteressen auch Angebote suchten.

»Alter« ist nicht eindeutig zu bestimmen. Die Frage, wer als »alt« gilt, wird je nach Perspektive, ob gesellschaftlich, (arbeits-)politisch, sozial, medizinisch oder gerontopsychologisch betrachtet, sehr unterschiedlich beantwortet (Kruse 2009, S. 827). Es hat sich aus der Perspektive der Erwachsenenbildung eingebürgert, die Zielgruppe der Älteren in verschiedene Phasen einzuteilen:

- sogenannte »junge Alte« zwischen 45 und 65,
- Alte zwischen 65 und 80,
- »Hochbetagte« über 80.

Tippelt u.a. (2009) weisen in einer empirischen Studie zum Weiterbildungsverhalten Älterer auf den Zusammenhang zwischen der biografischen Bedeutung, die Bildung für den Einzelnen im Lebenslauf hatte, und der Teilnahme an Weiterbildung bis ins hohe

Alter hinein hin. Dabei zeigt sich erwartungsgemäß eine regelmäßiger Teilnahme bei Menschen, die im Laufe ihres Lebens höhere Bildungsabschlüsse erlangt haben, als bei eher bildungsfernen Personen (Tippelt u.a 2009, S. 49): Je höher der berufliche Status ist oder war, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme an Weiterbildung im Alter (Tippelt u.a. 2009, S. 57).

Erwachsenenbildungseinrichtungen unterscheiden bei Angeboten für die Zielgruppe Ältere zwischen »Bildung für das Alter« und »Bildung im Alter«: »Bildung für das Alter« bedeutet eine aktive Auseinandersetzung mit den durch das Alter zu erwartenden Veränderungen in Bezug auf physische, psychische und soziale Prozesse.

Bildungsmaßnahmen, die speziell auf Ältere zugeschnitten werden, sind nicht unumstritten. Sie gehen häufig von Defizitannahmen aus, Inhalte werden gesetzt und entsprechen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen. Tippelt u.a. (2009, Kap. 17) geben daher in ihrer aktuellen Untersuchung auch Empfehlungen für eine Erwachsenenbildung für Ältere, die unter anderem anregen,

- Ältere in die Gestaltung von Bildung mit einzubeziehen,
- die Pluralität des Lebensstils von Älteren in Forschung und Praxis stärker zu berücksichtigen,
- Bildungsverhalten und -interessen unterschiedlicher Milieus genauer zu erfassen,
- frühe Sozialisationskontexte und ihre Wirkung auf Altersbilder zu analysieren,
- Bildungsmotivationen zu erkennen und Zielgruppen zu differenzieren und damit ein vielfältiges Angebot zu schaffen,
- Möglichkeiten intergenerativen Lernens zu schaffen,
- Erwachsenenbildner/innen auf den Umgang mit dieser heterogenen Zielgruppe vorzubereiten,
- Beratungsangebote aufzubauen, um die Weiterbildung Älterer auch angesichts des demografischen Wandels zu fördern.

Zu Kapitel 4.4

Weiterbildungsmarketing, Seite 63

Zum Zusammenhang zwischen Planungskulturen und Marketing

Das Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik bleibt offen. Wiltrud Gieseke diskutierte 1991 die Notwendigkeit der Entwicklung einer didaktischen Lernforschung, die auch die Forschung zu den mikro- und makrodidaktischen Bedingungen von Programmplanung als Handlungsfeld in Weiterbildungsinstitutionen zu berücksichtigen habe. Da sich jedes Handeln, also auch das Planungshandeln in der Erwachsenenbildung, über kommunikatives Handeln konstituiert und von äußeren Bedingungen abhängig ist, kann es nicht über die Logik ökonomischer Rationalität, sondern nur über eine Analyse des kommunikativen Handelns erschlossen werden: »Wenn didaktische Forschung in der Erwachsenenbildung die situativen Bedingungen täglichen Organisierens, Realisierens von Lernen mit Erwachsenen erschließen will, muss sie diese aufeinander bezogenen Entscheidungs- und Handlungsfelder gerade in deren Verschränktheit zum Untersuchungsgegenstand machen« (Gieseke 1991, S. 79).

Eine solche Perspektivenverschränkung könnte über Fallanalysen erreicht werden. Fälle bilden exemplarisch Handlungsstrategien ab, wodurch auf die immanente Logik der Handlung geschlossen werden kann, »die auf Vergleichbares, Ähnliches, Identisches« verweist (Gieseke 1991, S. 80). So können »Realisierungsformen eines Abstraktums oder aber immanente Grundmuster praktischen pädagogischen Handelns« erschlossen werden (ebd.) Wichtig ist, dass ein solcher Ansatz die Wechselwirkung zwischen administrativen Rahmenbedingungen und organisatorischem und planerischem Handeln von Erwachsenenbildner/innen transparent macht und damit die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns erklären kann.

In diesem Sinn untersuchte Wiltrud Gieseke selbst Programmplanungshandeln. Mit Hilfe von Feldbeobachtungen zur Beschreibung und Analyse der täglichen Handlungen, Arbeitsplatzbeobachtungen und Interviews mit Programmverantwortlichen in drei Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung konnte sie zeigen, dass Programmplanungshandeln in hohem Maße kommunikativ angelegt ist und keinem festen Schema folgt. Vielmehr werden einzelne Etappen identifiziert – Themenfindung, Konzeptionserarbeitung und -umsetzung, Sicherung von Rahmenbedingungen, Kursleitergewinnung und Zusammenarbeit, Produktion von Ankündigungstexten, institutionelle Kooperationen, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorische Begleitung –, die je nach Bedarf genutzt werden. Programmplanung vollzieht sich im Sinne einer Suchbewegung (Gieseke 2003, S. 202).

Besondere Bedeutung kommt zum einen der Kommunikation mit den Kursleiter/innen und anderen Institutionen sowie Abstimmungsprozessen nach außen zu. Zum anderen zeigt sich, dass Planungshandeln eine hohe Vernetzung und auch pädagogisch-reflexive Kompetenzen der Planungshandelnden erfordert, die autonome Handlungsspielräume eröffnen (Gieseke/Gorecki 2000, S. 113).

Programmplanungshandeln steht überdies in einem Spannungsfeld der Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Sie wird dann als organisationskulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen begriffen (Dollhausen 2008). Wichtig bei der Programmplanung sind die pädagogi-

schen Ziele und die Inhalte, die vermittelt werden. Und jenseits aller betriebswirtschaftlichen Paradigmen bleibt dies die Kernaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. Den pädagogischen Programmen wird eine »zentrale und zugleich dynamische Referenz der Regulierung des organisatorischen Selbst- und Umweltverhältnisses« zugeschrieben (Dollhausen 2008, S. 28). Karin Dollhausen unterscheidet drei Formen von Planungskulturen:

- Die *integrierte Planungskultur* zeichnet sich durch pädagogisches Engagement der Handelnden den unter gleichzeitiger Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma aus.
- Eine *differenzierte Planungskultur* muss Widersprüchlichkeiten aufnehmen, wenn Ansprüche zwischen kulturellen Perspektiven und dem öffentlichen Bildungsauftrag formuliert werden.
- Eine *fragmentierte Planungskultur* ergibt sich, wenn Ansprüche der Träger an Einrichtungen mit dem »Diktat der Wirtschaftlichkeit« konkurrieren (Dollhausen 2008, S. 95).

Wie bereits Gieseke weist auch die Untersuchung von Dollhausen nach, dass Programmplanungshandeln in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zumeist von widersprüchlichen Erwartungen gerahmt wird. Sie ergeben sich *zum einen* aus den Ansprüchen von Trägern, Leitungspersonal und Mitarbeiter/innen und *zum anderen* aus dem Zwang zur Wirtschaftlichkeit. Diese Ergebnisse unterstreichen Giesekes Charakterisierung von Programmplanungshandeln als »kommunikatives Angleichungshandeln« im Sinne der Austarierung von Interessen (Gieseke 2003).

Zu Kapitel 5.2.2

Teilnehmerorientierung als Subjektorientierung, Seite 71

Erklärung der Aspekte zur Teilnehmerorientierung nach Gerhard Breloer

Zielaspekt

Das kritisch-konstruktive Konzept der Teilnehmerorientierung geht von einem kritischen Bildungsbegriff aus, nach dem jeder Lern- und Bildungsprozess als übergeordnetes Ziel »die Entwicklung und Verwirklichung des Individuums zu größerer Freiheit und Selbstbestimmung« verfolgt (Breloer 1980, S. 51). Er wird damit in bewusster Abgrenzung zu einem instrumentellen Bildungsbegriff definiert, bei dem Lernprozesse vor allem als Reaktion auf von außen gesetzte Erwartungen verstanden werden.

Subjektiver Bedingungsaspekt

Ausgangspunkt der Teilnehmerorientierung sollen die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sein. Dabei ist zu reflektieren, inwiefern Teilnehmende in der Lage sind, ihre Interessen zu artikulieren; in welcher Wechselwirkung mit der Umwelt/Lebenswelt diese stehen und welche Unterstützung sie bei ihrem Weg zu einem selbstbestimmten Lernen brauchen. – Breloer macht sehr deutlich, dass nicht alle Teilnehmenden sich auf diese Form der Mitbestimmung und Mitgestaltung einlassen wollen oder können. Damit impliziert dieser Aspekt der Teilnehmerorientierung einen übergeordneten Bildungsprozess, der zu berücksichtigen ist (Breloer 1980, S. 55).

Inhaltsaspekt

Teilnehmerorientierung erfordert primär thematische Zugänge, die in Beziehung zur Lebenssituation der Teilnehmenden stehen und damit persönliche Relevanz haben. Die Anknüpfung an Konflikt-, Handlungs-, Problem- und Erfahrungsorientierung wurde kontrovers diskutiert, da gefragt wurde, inwiefern Themen, die Bekanntes bestätigen, zu Lernprozessen anregen. Dies wendet den Blick auf die Sachorientierung in Bezug auf die thematische Veranstaltungsplanung und auf die Frage, wie Inhalte jeweils subjekt-spezifische, personale Bedeutsamkeit erzeugen können (Breloer 1980, S. 57).

Methodenaspekt

Breloer vermeidet es bewusst, das Methodenrepertoire der Erwachsenenbildung in teilnehmerorientierte und nicht-teilnehmerorientierte Methoden zu unterteilen. Vielmehr fragt er, inwiefern didaktisch-methodische Entscheidungen, die sich auf die Faktoren Teilnehmer – Ziele – Inhalte beziehen, von der Ziel-Inhaltsebene stärker auf die Teilnehmerebene beziehen lassen. Referiert werden als Kriterien, die die Perspektive der

Teilnehmenden stärker berücksichtigen und *aktivierende und partizipative Lernformen* einbeziehen:

- Lebensweltorientierung,
- Interaktionsmuster,
- entdeckendes Lernen,
- kooperatives Lernen,
- multiperspektivische Kommunikationsformen,
- pädagogische Identitätsbildung (Breloer 1980, S. 58).

Beziehungsaspekt – Interaktionsaspekt

Hier wird auf die Tatsache hingewiesen, dass Lehr-Lernprozesse immer Interaktions-, Handlungs- und damit auch Aushandlungsprozesse sind. Die Thematisierung von Lernzielen, Inhalten, des Lernprozesses und seiner Ergebnisse geschieht unter dem Aspekt der Beteiligung und Selbststeuerung der Subjekte. Damit geht eine Veränderung des Rollenverständnisses der »Lehrenden« einher, indem sich Einflussbereiche und Einflussnahme in Lehr-Lernprozessen auf die Teilnehmenden verlagern (Breloer 1980, S. 60).

Institutioneller Aspekt

Es ist bei dem Prinzip der Teilnehmerorientierung zu berücksichtigen, welche Interessen, Mechanismen und Barrieren durch die beteiligten Institutionen auf Lehr-Lernprozesse einwirken und inwiefern diese eine Teilnehmerorientierung im beschriebenen Sinn behindern. Die Diskussion der 70er Jahre wies auf die strukturelle Einbettung und die damit verbundenen Begrenzungen hin, die für Lehrende und Teilnehmende gleichermaßen gelten. Als Alternative wurde eine Öffnung von Institutionen diskutiert. Durch sie soll der Widerspruch aufgelöst werden, in dem sich auch der kritisch-konstruktive Ansatz der Teilnehmerorientierung befindet, wenn in Lernprozessen unter institutionellen Bedingungen Selbstbestimmung ermöglicht werden soll (Breloer 1980, S. 63-65).

Zu Kapitel 5.4.5

Einsatz von Medien, Seite 85

Definition: Medienpädagogik

»Aus anthropologischer Sichtweise lässt sich *Medienbildung* als Voraussetzung und Ziel einer Teilhabe der Menschen aller Altersstufen an den Kommunikationsprozessen der heutigen Mediengesellschaft begreifen. Die absichtliche Förderung sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse setzt jedoch *klare Zielorientierungen* voraus:

Medienpädagogik müsste solche Formen der Mediennutzung und des Medienhandelns ermöglichen und unterstützen, die zum einen dazu beitragen, dass die Lernenden zunehmend *intellektuelle und moralische Autonomie* gewinnen. Sie müsste zum anderen auch dabei mit-helfen, dass in der sozialen Gemeinschaft zunehmend die *Prinzipien von Wahrheit, Gerechtig-keit, Friedfertigkeit und Freiheit* im alltäglichen Zusammenleben umgesetzt und die Erhaltung der Kultur und die Sicherung der Lebensgrundlagen auf dieser Welt gewährleistet werden können.

Im engeren Sinne ist dann Medienbildung ein Aspekt der *Persönlichkeitsbildung*: Sie ist zu verstehen als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwach-sene sein ganzes Leben hindurch eine *kritische Distanz zu den Medien* und ihren Weiterent-wicklungen aufbaut und eine *Verantwortungshaltung* gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt. In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz zu einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung. Wesentlich deshalb, weil *ohne Medienkompetenz überhaupt keine Bildung möglich* ist, weil alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken beruht. In diesem Sinne müsste *Medienbildung als Teil der Allgemeinbildung* gesehen werden.“ (Spanhel 2007, S. 48-49; Hervorhebungen durch die Autoren)

In: Spanhel, D. (2007). Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpä-dagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-54.

Zu Kapitel 7.1

Qualität in der Weiterbildung: Definitionen, Seite 112

Die historische Entwicklung der Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren

70er Jahre: Expansion des Bildungssystems

In den 70er Jahren entfaltete sich die *Qualitätsdebatte in der Weiterbildung*, als sie unter anderem durch staatliche Unterstützung expandierte und die politisch Verantwortlichen positive Resultate für ihre Investitionen erwarteten – für die eingesetzten Mittel sollten *Effizienzkriterien* gelten und die *Effektivität von Maßnahmen* stand ebenfalls auf dem Prüfstand. Nicht zufällig war und ist die *Qualitätsfrage mit Finanzfragen* verbunden; d.h.: Nach Qualität wird gefragt, wenn die Finanzierung der Weiterbildung gefährdet ist.

Eine solche Haltung ist zurückzuverfolgen bis zum Abschlussbericht der »Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung« von 1974, der anmahnte, die Qualität von Aus- und Weiterbildung müsse auch finanziert werden. Für die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der »Bundesanstalt für Arbeit« nach dem Arbeitsförderungsgesetz wurden Ende der 70er Jahre Qualitätsstandards gefordert (Adler 1977), und in Ansätzen galt dies auch für das betriebliche Bildungscontrolling (Landsberg/Weiß 1995.) innerhalb dessen eine Qualitätsdiskussion in Gang kam, als es um Kürzungen in den betrieblichen oder staatlichen Haushalten ging.

Die Expansion der Erwachsenenbildung ging einher mit einer eher unsystematischen Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen, sodass die Frage nach »guter Erwachsenenbildung« in den 70er Jahren eng mit der Frage nach der *Professionalität von Kursleitenden* verknüpft wurde. Im Mittelpunkt standen zunächst Probleme der Vermittlung im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen und ihre Gestaltung und weniger die Einrichtungen und Anbieter.

80er Jahre: Effektivität und Effizienz als Kriterien für Wirtschaftlichkeit

Die 80er Jahren waren geprägt von einer *Qualitätsdebatte*, die aus Ansprüchen an Produktqualität abgeleitet wurden, wie die von der Wirtschaft und den Verbraucher/innen gefordert wurden. Dies führte zum einen zu einer Diskussion um die Frage, inwiefern *Bildung als ein Produkt* im Sinne einer Ware verstanden werden könne (vgl. Arnold/Pätzold 2004).

Zum Anderen wurden Qualitätssicherungsmaßnahmen, die in der Wirtschaft entwickelt wurden, rezipiert, und es wurde überprüft, inwiefern sie in der Weiterbildung eingesetzt werden könnten.

1988 wurde über die »European Foundation for Quality Management« (EFQM) ein Qualitätsmanagementsystem entwickelt, das als »Total Quality Management« einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, nach dem die Produktqualität in einem *kontinuierlichen Verbesserungsprozess* unter Berücksichtigung der beteiligten Akteure, Prozesse und den

intendierten Ergebnissen gesteuert und garantiert werden soll. Die daraus abgeleiteten *Qualitätssicherungssysteme* können branchenspezifisch angepasst werden, beruhen aber vorrangig auf dem Prinzip der *Selbstevaluation* (Hartz/Meisel 2004, S. 67).

90er Jahre: Qualität im Rahmen von Ordnungspolitik

Während die Debatten zur Qualitätssicherung in den 70er und 80er Jahren vereinzelt geführt und Qualitätssicherungsmaßnahmen zunächst punktuell eingeführt wurden, intensivierte sich die Diskussion in den 90er Jahren in der Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen von Theorie und Praxis. *Ordnungspolitische Maßnahmen* von der europäischen über die Bundes- und Länderebene bis zu Kommunen, Kreisen und Städten unterstützten die *Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen* in Einrichtungen, bei Trägern, Verbänden und regionalen und überregionalen Zusammenschlüssen von Trägern, Einrichtungen und Anbietern.

Auslöser war *erstens* die *Internationalisierung der Wirtschaft*, die auch das Bildungssystem beeinflusste. In der Wirtschaft setzte sich in vielen Bereichen die Institutionalisierung von Qualitätsmanagementsystemen durch, die prozessorientiert arbeiten, um eine gleichmäßige Produktqualität zu erzielen. Die Einführung von Systemen wie ISO-9000ff. und des »Total Quality Managements« nach dem EFQM zeugen davon.

Die politischen Veränderungen in den frühen 90er Jahre führten *zweitens* zu einem Umbau der Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR nach dem Vorbild des westdeutschen Erwachsenenbildungswesens. Da die Effizienz der getätigten Investitionen überprüft werden sollte, wurden die Einrichtungen häufig *zur Einführung von Qualitätssicherungs- und betriebswirtschaftlichen Controllingmaßnahmen* verpflichtet (von Küchler/Meisel 1999, S. 8).

Gleichzeitig machte sich *drittens* in Deutschland aufgrund der sich verschlechternden Wirtschaftslage ein *Rückgang der öffentlichen Förderung im Sozial- und Bildungsbereich* bemerkbar, so dass die zu verteilenden Finanzmittel häufig an Bedingungen wie Qualitätssicherung geknüpft wurden (vgl. Speck 2004). Diese Entwicklung betraf nicht nur Weiterbildungseinrichtungen der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung, sondern auch betriebliche Weiterbildungsabteilungen sowie Anbieter und Veranstaltungen, die über die »Bundesanstalt für Arbeit« finanziert wurden (vgl. die entsprechenden Kapitel in von Küchler/Meisel 1999 u. 1999a).

Die Aktivitäten der Arbeitsverwaltung wurden in den 90er Jahren zur wichtigsten Förderinstanz als Finanzquelle beruflicher Weiterbildung. Die Qualitätsproblematik durchzieht die Phasen der Entwicklung vom AFG zum SGB III (neu), in denen zunächst ein »präventiver«, dann ein »kurativer«, ein gewichtiger werdender »sozialpolitischer«, ein sich beschränkender »arbeitsmarktpolitischer« und zuletzt ein reduzierter »vermittlungsorientierter« Ansatz vorherrschen. Diese Phasen sind jeweils gekennzeichnet durch spezifische Qualitätsprobleme (vgl. Faulstich/Gnahs/Sauter 2004).

Auf regionaler Ebene wurden teilweise übergreifende Qualitätssicherungssysteme eingeführt wie z.B. in Hamburg das »Gütesiegel« durch den Verein »Weiterbildung Hamburg e.V.« (vgl. Ellerbrock 1999). In Bremen wurden alle Anbieter verpflichtet, ein entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagement schriftlich zu dokumentieren und von externen Gutachtern beurteilen zu lassen (Hartz/Meisel 2004, S. 29). Die Ansätze beruhen auf *Selbstverpflichtungen der Anbieter* und dienen vor allem dem *Verbraucherschutz*.

Andere Formen flächendeckender Qualitätssicherungssysteme wurden politisch initiiert, wie z.B. eine Auflage an die schleswig-holsteinischen Volkshochschulen, sich nach LQW zertifizieren zu lassen, um langfristig berechenbare Finanzzuwendungen zu erhalten (Hartz 2008).

Ebenfalls im Sinn politischer Steuerung wurde in der zweiten Hälfte der 90er Jahre von der Kultusministerkonferenz ein Projekt initiiert, das vom Bund und den Ländern gemeinsam finanziert wurde mit dem Ziel, »eine wissenschaftlich aufgearbeitete Grundlage für Information, Diskussion und Umsetzungsstrategien der Weiterbildungseinrichtungen/-träger zu Fragen der Qualitätssicherung zu schaffen« (Krug 1999, S. 23).

Durchgeführt vom »Deutschen Institut für Erwachsenenbildung« (DIE) stand im Rahmen von Explorationen eine Bestandsaufnahme der Praxis von Qualitätssicherung im Mittelpunkt, um übergreifende Qualitätskriterien zu generieren. Der Ertrag war nicht ein verbindliches Qualitätssicherungssystem, sondern die Empfehlung, Qualitätsmanagement in der Weiterbildung als ein Gesamtsystem zu begreifen, das flexibel auf Veränderungen reagieren kann und dessen Parameter und Strukturen auf unterschiedliche Einrichtungen und Anbieter anwendbar ist und die Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteure mit einbezieht (Krug 1999, S. 26-27).

Diese Sichtweise auf Qualität in der Weiterbildung wurde charakteristisch für die Diskussionen Ende der 90er Jahre: »Die anfangs starke ökonomische Prägung – eine Folge der ISO-9000-Kontroverse – ist relativiert worden. Die Rückbesinnung auf pädagogische Traditionen und Begrifflichkeiten hat viel Schärfe aus der Auseinandersetzung genommen und die Akzeptanz der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung deutlich erhöht« (Gnahs 1999, S. 18). Qualitätssicherungssysteme wurden pragmatisch entlang der Zielsetzungen, Aufgabenstellungen und Möglichkeiten von Weiterbildungseinrichtungen entwickelt.

»Für die Einrichtungen läßt sich insgesamt feststellen, daß sich die Qualitätsdebatte positiv auf die Weiterbildungspraxis ausgewirkt hat. Die Qualitätsfrage ist an der Basis angekommen und hat dort als Impuls für eine Reflexion der pädagogischen Arbeit gewirkt und zu einer Renaissance professionellen Denkens geführt.« (Gnahs 1999, S. 18)

Seit 2000: Europäisierung und Segmentierung

Bereits in den 90er Jahre zeichnete sich ab, dass die Frage der Qualitätssicherung nicht nur auf nationaler, sondern auch auf europäischer Ebene diskutiert werden würde. Ziel ist die *Vergleichbarkeit der betrieblichen Weiterbildung* über sog. »Benchmarks«, die als Qualitätskriterien gelten.

Gleichzeitig förderte das BMBF, mitfinanziert durch den europäischen Sozialfonds, von 2001 bis 2008 das Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Dieses Programm ist eines der jüngsten Beispiele staatlicher Steuerung des Weiterbildungsbereichs. Es wurden flächendeckend regional 78 Netzwerke aufgebaut, die die Kooperation und Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren der Weiterbildung fördern sollten. Die Netzwerke sollten darüber hinaus weitere Aufgaben erfüllen. Neben der Schaffung von Angebotstransparenz für die Adressaten und dem Aufbau von

Beratungsangeboten wurden übergreifende Qualitätssicherungssysteme implementiert (Emminghaus/Tippelt 2009).

Des Weiteren lässt sich feststellen, dass zur Zeit für Teilbereiche der Weiterbildung (z.B. die Fremdsprachenausbildung oder die EDV-Ausbildung) oder auch für der Weiterbildung zugeordnete »Supportstrukturen« wie Beratungsangebote spezifische Qualitätssicherungsmaßnahmen entwickelt werden, die nicht unbedingt für Einrichtungen als Ganzes sinnvoll wären. Im Rahmen eines Projekts zu dem Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« wurde beispielsweise für den Bereich Beratung in der Weiterbildung Vorschläge für die Qualitätssicherung entwickelt (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009).

»Qualität«, »Controlling« und »Evaluation« sind zu Modewörtern in den verschiedensten Politikbereichen geworden. Der »aktivierende Staat« setzt auf *Selbststeuerungspotenziale* sowohl in der Entwicklungspolitik, der Umweltpolitik oder eben auch in der Bildungspolitik. Evaluation wird als *genereller Regulationsmodus* etabliert, wie es sich zum Beispiel in der 1997 gegründeten »Deutschen Gesellschaft für Evaluation« widerspiegelt. Der Übergang zu der neuen Regulationslogik durchzieht alle *Policy*-Thematiken von der Entwicklungs- bis zur Hochschulpolitik (vgl. Stockmann 2004).

Qualität in der Weiterbildung wurde also im Laufe der Jahre unterschiedliche Funktionen zugewiesen. *Zum einen* geht es um Effizienz des Mitteleinsatzes, *zum anderen* um Legitimationen gegenüber externen Interessen. Es könnte aber auch möglich sein, in einer *dritten* Variante, die Qualitätsdiskussion konstruktiv zur Weiterentwicklung von Weiterbildungsleistungen zu nutzen.

Zu Kapitel 7.3

Qualitätssicherung in der Praxis, Seite 118 (LQW/LQB)

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Ausgehend von den Diskussionen um das Für und Wider prozess- oder systembezogener Qualitätssicherungssysteme für Weiterbildungseinrichtungen, deren Konzepte den Besonderheiten pädagogischer Einrichtungen nur teilweise Rechnung tragen, wurde Ende der 90er Jahre das Qualitätssicherungsmodell »Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung« (LQW) durch das Institut »ArtSet« in Hannover entwickelt. Seit seiner Fertigstellung 2003 wurde dieses Modell in zahlreichen Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen anderer Träger implementiert. Es ist heute eines der am häufigsten genutzten Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung.

Die Grundlagen des Modells, das primär von den Erwartungen und Ansprüchen der Lernenden ausgeht und aus ihrer Perspektive die Qualität in Einrichtungen sichern will, wurden mittlerweile auf zwei Teilbereiche übertragen:

- Als »Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen« (LQB) wurde es so umgewandelt, dass die Qualitätsmaßstäbe auf *Bildungsveranstaltungen* direkt anzuwenden sind und nicht mehr die gesamte Einrichtung einbezogen ist.
- Ebenfalls modifiziert wurde LQW, um als Qualitätssicherungssystem bei *Weiterbildungsberatungsagenturen und -einrichtungen* eingesetzt werden zu können (vgl. Kieneke/Schröder 2008).

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Das Modell LQW wurde 2000 und 2001 im Rahmen des Bund-Länder-Projekts »Lebenslanges Lernen« in dem Teilprojekt »Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken« entwickelt.

An der Erarbeitung waren auf der Seite der Erwachsenenbildungspraxis Landesverbände des »Deutschen Volkshochschulverbandes« aus Niedersachsen, Thüringen, Saarland, Hessen, Schleswig-Holstein, Berlin, Rheinland-Pfalz und Hamburg beteiligt. Auf wissenschaftlicher Seite waren Vertreter des »ArtSet«-Instituts Hannover, des »Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung« (DIE), des Lehrstuhls Erwachsenenbildung der Universität Leipzig, der Arbeitsstelle »Neue Lernkulturen« Hannover und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vertreten.

Die Beteiligten hatten die Aufgabe, in der *ersten* Projektphase ein *einheitliches Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahren* zu entwickeln, das trägerübergreifend eingesetzt werden sollte. In der *zweiten* Phase wurde das Verfahren in exemplarisch ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen in Niedersachsen implementiert und evaluiert (Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002, S. 4-5). Mittlerweile ist das Verfahren modifiziert und optimiert worden, und es wird in mehr als 300 Einrichtungen damit gearbeitet (Hartz/Meisel 2004, S. 75).

LQW wurde mit der Zielsetzung entwickelt, aus der Perspektive der Lernenden *Qualitätskriterien* für eine Einrichtung zu bestimmen. Ausgangspunkt ist die Überlegung,

dass sich das Interesse der Teilnehmenden primär auf individuell »gelungenes Lernen« richtet. Die Definition von Qualität orientiert sich also an der Frage, welche Vorkehrungen eine Einrichtung organisatorisch, administrativ, didaktisch und methodisch treffen muss, um gelungenes Lernen zu ermöglichen.

Dieser Ansatz ist, im Vergleich zu den bisher vorgestellten Konzepten und Begründungen für Qualitätssicherungssysteme wie ISO 9000ff. oder EFQM eher ungewöhnlich. Während die anderen Ansätze prozessorientiert sind und das »Produkt« – Lernen oder Bildung – in seiner Qualität nicht beurteilen, setzt LQW genau dort an. Gelungenes Lernen als Fokus der Tätigkeit in einer Weiterbildungseinrichtung ist Ausgangspunkt und Ziel der Qualitätssicherung. Das Modell soll aber die vorhandenen Systeme nicht kopieren:

»Als Zielsetzung wird deshalb ein adaptionsfähiges einheitliches System angestrebt, das sowohl im Aushandlungsprozess der Weiterbildungseinrichtungen nach innen als auch nach außen in der Öffentlichkeit Akzeptanz findet.

Eine übergeordnete Zielsetzung des Qualitätsmodells besteht darin, mehr Verbindlichkeit in den internen Kooperationen und mehr Vergleichbarkeit zwischen den Einrichtungen zu gewährleisten.« (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2002, S. 9)

Grundlegend nimmt das Modell LQW Bezug auf den lerntheoretischen Ansatz nach Klaus Holzkamp (1995). Ausgangspunkt ist sein sog. »Begründungsdiskurs« für das Lernen, der besagt, dass Lernende sich erst dann auf Lernprozesse einlassen (können), wenn *subjektive Gründe* dafür sprechen. Lernen bekommt die Funktion, die Handlungsmöglichkeiten von Menschen entsprechend ihrer *individuellen Interessen und Bedürfnisse* zu erweitern; dies kann privates, soziales und politisches Handeln ebenso betreffen wie berufliches Fortkommen. Lernen unterstützt die Menschen bei der Entfaltung ihrer Person und eröffnet damit Wege, das eigene *Leben selbstbestimmt zu gestalten und gesellschaftlich zu partizipieren*.

Das dem Qualitätsmodell LQW zugrundeliegende Ziel, »gelungenes Lernen« zu befördern, definiert sich *erstens* über die Charakteristika, die subjektorientiertes Lernen nach Klaus Holzkamp bestimmen. Danach wird gelungenes Lernen im Rahmen von LQW verstanden als »[...] ein Lernen, das der Lernende selbst wertschätzt, weil er dadurch seine eigenen, selbstbestimmten Ziele erreicht und seine Handlungsfähigkeit erhöht hat. Durch gelungenes Lernen erhöht sich die Lebensqualität des Subjekts.« (Zech 2008, S. 18)

Zweitens orientiert sich das Modell LQW an systemtheoretischen und konstruktivistischen Ansätzen im Rahmen der Organisationstheorie, indem davon ausgegangen wird, dass im Handeln von Menschen in Organisationen bestimmte Logiken existieren, die mit in das Modell einbezogen werden müssen. Danach wird das Handeln in Organisationen durch Kommunikation bestimmt, die Veränderungen ermöglichen. Über die konstruktivistische Perspektive werden drei Stufen des Beobachtens definiert, die für die Entwicklung und Durchsetzung von LQW in Organisationen eine Rolle spielen:

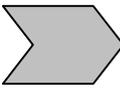
- *Selbstbeobachtung 1. Ordnung*: Beobachtung der Unterscheidung zwischen Information und Mitteilung
- *Selbstbeobachtung 2. Ordnung*: Beobachtung dieser Kommunikation durch die Unterscheidung zwischen »vorher und nachher«

- *Selbstbeobachtung 3. Ordnung*: Beobachtung von sich selbst (d.h. der Organisation) durch die Unterscheidung zwischen System und Umwelt (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2002, S. 16).

Die letzte Stufe der Beobachtung bedeutet die Fähigkeit der in einer Organisation arbeitenden Personen, die eigenen Tätigkeiten und Zielsetzungen aus der Perspektive der Umwelt zu hinterfragen und über Reflexion gegebenenfalls neu zu gestalten. In diesem Sinn kann eine Organisation als »lernende Organisation« verstanden werden. Die Einführung von LQW folgt sechs Prämissen:

- Der Lernende steht als »kundiger Produzent« von Bildung im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen. (1)
- Es geht nicht nur um Qualitätssicherung, sondern, ausgehend von sich verändernden Umweltbedingungen, um kontinuierliche Qualitätsentwicklung. (2)
- Um der Reflexivität von Bildung gerecht zu werden, wird die Verbesserung der organisatorischen Bildungsbedingungen als reflexiver Prozess gestaltet. (3)
- Es handelt sich bei LQW nicht nur um ein externes Begutachtungsverfahren, vielmehr werden die Entwicklungspotentiale der Weiterbildungsorganisation berücksichtigt und gefördert. (4)
- LQW ist für ganz unterschiedliche Organisationsformen anwendbar. Jede Organisation kann LQW an ihre besonderen Bedingungen anpassen. (5)
- Durch das LQW-Netzwerk wird die Vergleichbarkeit von Weiterbildungsorganisationen unterstützt. So wird Organisationslernen durch wechselseitige Beratung möglich. (6) (Tödt 2008, S. 104-105).

Um das Qualitätsmodell LQW in Einrichtungen der Weiterbildung einzuführen, wird diese Fähigkeit der Selbstreflexion vorausgesetzt. Die Etablierung von LQW orientiert sich an einem vorgegebenen Prozess, der allerdings jeweils an die Gegebenheiten einer Einrichtung angepasst wird. Ausgangspunkt ist die Definition von »gelingenem Lernen«, wie es Leitung und Mitarbeiter/innen einer Einrichtung definieren. Daran orientieren sich die Ausformulierungen der vorgegebenen Qualitätskriterien, die unterschiedlichen Bereiche und die Abläufe, die eine Einrichtung betreffen.

Die Qualitätsbereiche von LQW			
1. Leitbild und Definition gelungenen Lernens	2. Bedarfserschließung		11. Strategische Entwicklungsziele
	3. Schlüsselprozesse		
	4. Lehr-Lern-Prozess		
	5. Evaluation der Bildungsprozesse		
	6. Infrastruktur		
	7. Führung		
	8. Personal		
	9. Controlling		
	10. Kundenkommunikation		
	ggf. optionaler Bereich		
Selbstreport		Visitation	Abschlussworkshop

Tab.: Ablaufmodell zur Implementierung von LQW (Zech 2008, S. 233)

LQW ist also ein Qualitätssicherungsmodell, das eine Weiterbildungseinrichtung als Ganzes in den Blick nimmt und verändert. Es werden Elemente der Selbst- und Fremdevaluation aufgenommen, am Ende steht eine Zertifizierung der Einrichtung. Die Qualitätskriterien müssen unter Berücksichtigung der jeweils festgelegten Definition des »gelungenen Lernens« ausformuliert werden.

Erstes Ziel des Prozesses ist die Erstellung eines *Selbstreports*, in dem alle Qualitätsbereiche definiert werden (vgl. Tabelle »Ablaufmodell«). Beteiligt werden die Leitung und Mitarbeiter/innen der pädagogischen und der administrativen Bereiche.

Nach Erstellung des Selbstreports erfolgt eine *Visitation* (s.o.) durch die zertifizierende Stelle, die danach die strategischen Entwicklungsziele definiert, die in einem *Abschlussworkshop* diskutiert und festgelegt werden.

Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB)

Selbst wenn im Modell LQW im Qualitätsbereich 4 der »Lehr-Lern-Prozess« und im Bereich 5 die »Evaluation der Bildungsprozesse« in den Blick genommen werden, scheint die Qualität von Bildungsveranstaltungen damit nicht zuverlässig gesichert werden zu können. Metaevaluationen zu LQW haben ergeben, dass sich die Erwartung, durch die Einführung des Modells würden Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung quasi automatisch professioneller durchgeführt und damit qualitativ verbessert werden, nur zum Teil bestätigte (Tödt 2008, S. 113).

Bildungsangebote können als *Subsysteme von Weiterbildungsorganisationen* definiert werden, an die, unter Berücksichtigung ihrer Zielsetzungen, Aufgaben und Beteiligten, besondere Qualitätsanforderungen gestellt werden. »Die Bildungsveranstaltung ist innerhalb der Weiterbildungsorganisation das Feld, in dem sich die strukturelle Kopplung zwischen Organisation und Lehr-Lern-Interaktion verdichtet. Die Qualitätsentwicklung der Gesamtorganisation reicht in dieses Subsystem hinein und gibt ihm Strukturen vor« (vgl. Tödt 2008, S. 115).

Da aber Lehrende in Weiterbildungseinrichtungen häufig externe Kräfte sind, die an dem Qualitätssicherungsprozess, der die Organisation als Ganzes betrifft, eher am Rande beteiligt sind, greifen die Prinzipien der Qualitätssicherung innerhalb von Veranstaltungen nur in Ansätzen. Als Konsequenz wurde das Modell »Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen« (LQB) entwickelt (vgl. Tödt 2008, S. 115).

Zielsetzung des LQB ist es, genauer zu analysieren, *welche Faktoren* die Qualität von Bildungsveranstaltungen positiv beeinflussen und wie diese bezogen auf das System Weiterbildungseinrichtung *prozessorientiert gesichert* werden können. LQB kann LQW ergänzen, aber auch alternativ als *Planungsinstrument für Bildungsveranstaltungen* eingesetzt werden, wenn eine Organisation den ganzen LQW-Prozess nicht einführen kann oder will.

Für LQB wurde ein ähnliches Verfahren entwickelt wie für LQW. Die Qualität von Bildungsveranstaltungen wird definiert über zehn Qualitätsbereiche, die sich an LQW anlehnen, teilweise aber auch differieren oder andere Schwerpunkte setzen. Betrachtet wird der Planungs- und Organisationsprozess für Bildungsveranstaltungen unter den folgenden Gesichtspunkten (nach Tödt 2008, S. 173-174):

- Selbstverständnis des Anbieters,
- Kundenkommunikation,
- Bedarfserschließung/Zielgruppenbedürfnis,
- Definition gelungenen Lernens,
- Ziele (der Bildungsveranstaltung),
- inhaltliche Konzeption,
- Qualität der Lehrenden,
- Infrastruktur,
- Evaluation,
- Finanzielle Planung/Controlling.

Die umfassende Prozesskette, die die Planung strukturieren soll, zielt darauf, »dass die Kontextbedingungen für das Lernen aufeinander abgestimmt und zuverlässig gesichert sind, d.h. mit gleich bleibender Qualität bereit gestellt werden können. Die Definition gelungenen Lernens ist dabei der entscheidende Fokus« (Tödt 2008, S. 175).

Resümee

Qualitätskriterien, die durch Qualitätssicherungssysteme verstetigt werden sollen, sind nur begrenzt sachlich begründet, sondern *interessenorientiert*. Die Qualitätsproblematik wird von unterschiedlichen Institutionen und Akteuren, ausgehend von verschiedenen Interessen und bezogen auf je besondere Funktionen, aufgeworfen. So werden sich die Einschätzungen unterscheiden, je nachdem, ob sie von Unternehmensleitungen, Betriebs- und Personalräten, Endverbrauchern, Bildungsträgern, Geldgebern oder von Wissenschaftlern vorgenommen werden.

Was deshalb als Qualitätssicherungssystem eingeführt und benutzt wird, ist jeweils Resultat von Aushandlungsprozessen. Es geht daher um die Entwicklung eines zielorientierten, interessenbezogenen Qualitätssystems, bei dem die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteure berücksichtigt werden sollten. Erst durch die entsprechende Gewichtung werden die Aspekte zu Kriterien der Entscheidungsunterstützung (vgl. Faulstich 1991).

Ein solches Modell der Qualitätssicherung soll langfristige Perspektiven für die Weiterbildungsentwicklung eröffnen. Es wird gleichzeitig deutlich, dass eine solche Entwicklung *weitreichende Strategien* voraussetzt. Es muss geklärt werden

- welchen Stellenwert Weiterbildung in einem umfassenden System »Lebenslangen Lernens« tatsächlich haben soll,
- wie Auslese auf dem Weg zur »Wissengesellschaft« verhindert werden kann und
- welchen Stellenwert dabei öffentliche Verantwortung und die Bereitstellung entsprechender Ressourcen haben muss.

Zu Kapitel 8.2

Zielsetzungen von Evaluation in der Erwachsenenbildung, Seite 126

Evaluationsforschung oder Evaluation?

Es wird in der Literatur zwischen *Evaluationsforschung* und *Evaluation* unterschieden. Dabei gelten zwei Prämissen:

- Beide Ansätze zielen darauf, mit sozialwissenschaftlich gestützten *quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung* zu validen – d.h. transparenten und nachvollziehbaren – Ergebnissen zu kommen. (1)
- Die Ansätze unterscheiden sich in ihrer Reichweite. Während die *Evaluationsforschung* für sich in Anspruch nimmt, einem *wissenschaftlichen Wahrheitskriterium* zu entsprechen, wird *Evaluation* unter dem Aspekt der *praxisbezogenen Brauchbarkeit* betrachtet. (2)

Den Sinn dieser Unterscheidung verdeutlicht Beywl folgendermaßen:

»Liegt der Wert der Forschung in der längerfristig angelegten Akkumulation von verallgemeinerbaren Wissensbeständen, der kritischen Analyse des Bestehenden und der Formulierung grundlegender Alternativen, so kann Evaluation von sozialen und pädagogischen Programmen, Interventionen, Politiken [...] an ihre Praxis unmittelbar handlungsorientierende Informationen zur Verfügung stellen, um der Öffentlichkeit ein zutreffendes Bild zu verschaffen, Beurteilungen zu ermöglichen, Entscheidungen und Optimierungen vorzubereiten.« (Beywl 1999, S. 34)

Reischmann differenziert dagegen nicht zwischen Evaluationsforschung und Evaluation, sondern zieht eine Trennlinie zwischen Evaluation und »Nicht-Evaluation« bzw. »Exploration«. Für ihn liegt dann eine Evaluation vor, wenn die Bewertung einer Maßnahme/eines Programms

- methodisch adäquat und nachvollziehbar organisiert wurde,
- ihre Ergebnisse transparent ausgewertet und dokumentiert wurden,
- die erhobenen Daten zugänglich sind,
- die Ergebnisse bewertet wurden und
- daraus Konsequenzen für eine Veränderung/Verbesserung der Praxis gezogen werden.

Wird diesen Kriterien nicht entsprochen – wie z.B. bei ad-hoc Beurteilungen von Veranstaltungen durch Stimmungsbilder, sog. »Blitzlicht«, Kartenabfrage usw., die nicht dokumentiert werden – liegt *keine* Evaluation vor (Reischmann 2006, S. 20). Reischmann vertritt für »den deutschen Fachbegriff ›Evaluation‹ die strengere Position [...], dass die Erhebung von Daten unabdingbares Element von Evaluation ist« (Reischmann 2006, S. 19).

Inhaltlich argumentiert Stockmann wie Reischmann, wenn er zwischen »Alltagsevaluation« (im Sinn von »Exploration«) und »professioneller oder wissenschaftlicher Evaluation« unterscheidet (Stockmann 2007, S. 27). Er hebt hervor, dass es sich erst um *professionelle Evaluationen* handelt, wenn die folgenden Kriterien erfüllt sind:

- Bezug auf einen klar definierten Gegenstand,
- Durchführung durch besonders befähigte Personen (Experten),
- Bewertung explizit in Bezug auf den Gegenstand anhand präziser und transparenter Kriterien,
- Informationsgewinnung durch objektivierende, methodische Datengenerierung,
- systematische Informationsbewertung durch systematische vergleichende Verfahren. (vgl. Stockmann 2007, S. 27)

Die systematische Unterscheidung zwischen Evaluationsforschung (wissenschaftlicher/professioneller Evaluation) und Evaluation (nicht im Sinn von Exploration/Alltagsevaluation), sondern im Sinn einer »professionellen Evaluation« nach Stockmann erscheint aber dennoch sinnvoll. Denn, wie die folgende Tabelle verdeutlicht, sind die jeweilige Zielsetzungen in ihrer Reichweite unterschiedlich und damit auch ihr Ausgewert. Dies zeigt sich vor allem in der Dichotomie (d.h. in etwa: dem Widerspruch/Gegensatz) »Wahrheitskriterium« versus »Brauchbarkeitskriterium«. Werden die Möglichkeiten des einen oder des anderen Ansatzes jeweils kommuniziert, können übertriebene Erwartungen und Ansprüche seitens der Auftraggeber an die Ergebnisse einer Evaluationen und ihrer inhärent unterstellten Veränderungspotentiale relativiert werden.

	Evaluationsforschung	Professionelle Evaluation
Zielsetzung	<i>Wahrheitskriterium</i> <ul style="list-style-type: none"> • Mehrung theoretisch gesicherten, universal gültigen Wissens • Gewinnung allgemein gültiger, nach prüfbarer Erkenntnisse 	<i>Brauchbarkeitskriterium</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung von praktisch nutzbaren Informationen in bestimmten Kontexten • Optimierung der Praxis
Orientierung	wissenschaftstheoretisch	pragmatisch
Methoden	sozialwissenschaftlich gestützte quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung	ebenfalls sozialwissenschaftlich gestützte quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung
Reichweite der Erkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeingültigkeit • Übertragbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachprüfbarkeit • Kontextabhängigkeit

Tab.: Systematische Unterscheidung zwischen Evaluationsforschung und professioneller Evaluation (nach Beywl 1999, S. 34)

Zu Kapitel 8.2

Zielsetzungen von Evaluation in der Erwachsenenbildung, Seite 127

Theoretische Begründungsansätze für Evaluationen

Die methodische Ausrichtung einer Evaluationen kann mit wissenschaftstheoretischen Positionen begründet werden, die sowohl Auswirkungen auf Evaluationsdesign und die Auswertung der Daten haben als auch auf die Rolle der Evaluator/innen.

Evaluationen werden im Bildungsbereich seit den 70er Jahren durchgeführt, seit den 90er Jahren sind Evaluationen im Schulbereich und auch in der Erwachsenenbildung beinahe zur Regel geworden. Stockmann stellt für diesen Zeitraum eine Entwicklung fest, in der Evaluationen zunächst aus einer eher *positivistischen Perspektive* das Ziel hatten, Ursache-Wirkungszusammenhänge möglichst objektiv zu erklären und eine Generalisierung von Ergebnissen zu ermöglichen (Stockmann 2007, S. 42).

Die positivistische Position wurde kritisiert und ihr Validitätskriterium in Frage gestellt. Als Alternative wurden *partizipative Ansätze* im Sinne der Handlungsforschung entwickelt, bei denen alle am Evaluationsprozess beteiligten Parteien aktiv werden sollten. Die Evaluatoren gaben ihre distanzierte Position zum Untersuchungsgegenstand auf, und die Forschungsfragen wurden über die Zielgruppen definiert. Die Zielsetzung von Evaluationen vorschob sich so von der Bewertung zur *Entwicklung von Handlungsalternativen*. Damit zusammenhängend wurden als Gütekriterien von Evaluationen nicht mehr »primär Validität, Reliabilität und Objektivität, sondern Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz« erachtet (Stockmann 2007, S. 43).

In den 90er Jahren wurden in Bezug auf Evaluationsprozesse konstruktivistische Positionen rezipiert. Ausgehend von der Einschätzung, dass es nicht nur eine Realität gebe, sondern dass Wirklichkeiten immer sozial konstruiert seien, die im Konflikt miteinander stehen können, sollte in Evaluationsdesigns berücksichtigt werden, dass vielfältige Wirklichkeiten erschlossen werden müssen. Dies führt vorzugsweise zu *kommunikativen und qualitativen Ansätzen*, die auf Erklären und Verstehen von Zusammenhängen zielen (Stockmann 2007, S. 43).

Als Weiterführung konstruktivistischer Ansätze bezeichnet Stockmann transformative/emanzipatorische Ansätze. Sie können aber auch als eine Weiterentwicklung handlungsorientierter Ansätze der 70er interpretiert werden. Bei den transformativen/emanzipatorischen Ansätzen wird Realität ebenfalls differenziert betrachtet, sie wird aber nicht nur über subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit definiert. Vielmehr ist die individuelle Wahrnehmung von Wirklichkeit abhängig vom sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontext, in dem die Individuen leben und mit dem sie sich auf unterschiedliche Weise auseinandersetzen.

Wichtig ist eine Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum, die ihr gesellschaftliches Sein bestimmt. Diese Evaluationsansätze werden im Sinne von »Empowerment« vor allem im Hinblick auf benachteiligte Zielgruppen eingesetzt, wobei Faktoren wie Geschlecht, Ethnizität oder Behinderung eine Rolle spielen.

Transformative/emanzipatorische Evaluationsprozesse sind auf Interaktion *mit allen Beteiligten* ausgerichtet und zielen darauf, mit Methoden der qualitativen Sozialforschung zu differenzierten Ergebnissen aus unterschiedlichen Perspektiven zu kommen.

Dadurch soll den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten Rechnung getragen werden, und es wird ein Nebeneinander von Positionen erzeugt und weniger verallgemeinerbare Ergebnisse (Stockmann 2007, S. 44).

Evaluationsansätze	Input-Evaluation	Prozess-Evaluation (auch: formative Evaluation, integrierte Evaluation)	Output-Evaluation (auch: Ergebnis-Evaluation, Produkt-Evaluation, summarische Evaluation)	Transfer-Evaluation
Zielsetzungen	Messung und Beurteilung der Ausgangsvoraussetzungen eines Programms/einer Maßnahme (Prüfung der eingesetzten Ressourcen)	Messung und Beurteilung eines laufenden Programms/einer Maßnahme/eines Lernabschnitts, um prozessbegleitend Veränderungen vornehmen zu können	<i>positiv</i> : Messung und Beurteilung am Ende eines Programms/einer Maßnahme, um in Zukunft (z. B. im Fall von Wiederholungen) Veränderungen vornehmen zu können <i>negativ</i> : Selektion und Auslese	Messung und Beurteilung nachgelagerter Wirkungen einer Maßnahme: Transfererfolg (höhere Problemlösefähigkeit, Lernfähigkeit) Transferwiderstände
Gegenstand	Kontrolle der Ausgangsbedingungen: a) organisatorische Rahmenbedingungen: Ausstattung, Medien, Finanzen b) inhaltliche Voraussetzungen: Curricula, didaktische Vorgaben, Methoden c) Zielgruppen d) Lehrende	Durchführungskontrolle in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess a) Lernbedingungen/Lernklima b) Lerninhalte c) Lernzuwachs Lernbedürfnisse, Lernschwierigkeiten d) Lehraktivität/ Interaktion	Erfolgskontrolle: Lernerfolg Weiterbildungserfolg	Lernerfolgsmessung »Nachhaltigkeit« des Gelernten Anwendbarkeit des Gelernten Handlungsfähigkeit
Durchführende	Auftraggeber, Lehrende	Lehrende, Lernende	Lehrende, Lernende	Lehrende, Auftraggeber
Zeitpunkt	vor einer Maßnahme	während einer Maßnahme	am Ende oder direkt nach Abschluss einer Maßnahme	nach Abschluss einer Maßnahme, mit zeitlichem Abstand
Adressaten	Organisation/ Einrichtung Maßnahme Veranstaltung Adressaten Lehrende	Maßnahme Veranstaltung Kurs Teilnehmende Lehrende	Veranstaltungen Kurse Teilnehmende	Teilnehmende
Resultate	Veränderung der Rahmenbedingungen in Bezug auf die Organisation oder die Inhalte im weitesten Sinn (makrodidaktische Perspektive)	Veränderung im Lehr-Lern-Prozess, Modifikation der Inhalte (mikrodidaktische Perspektive)	Kenntnis über die positiven wie negativen Aspekte von Programmen/Maßnahmen aus der Sicht der Teilnehmenden/Lehrenden kann zu Konsequenzen durch Veranstalter führen.	Kenntnis der Wirksamkeit von Programmen/Maßnahmen – Aufschlüsse für Lernende, Lehrende und Veranstalter/ Auftraggeber
Voraussetzungen	Verfügbarkeit aller Daten	Bereitschaft der Teilnahme an Evaluationsmaßnahmen	Verfügbarkeit von Daten, Bereitschaft zur Teilnahme an Evaluationsmaßnahmen	Bereitschaft zur Teilnahme
Perspektive	Anbieter	Lernende, Lehrende	Lernende, Lehrende, Anbieter	Lernende

Tab.: Evaluationsansätze im Bildungsbereich

Zu Kapitel 10

Bildungsberatung, Seite 157

Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung in historischer Perspektive (1970 ff.)

1. Bildungsreformdiskussion in den 70er Jahren

Der Forderung des Deutschen Bildungsrats, Beratung auszubauen, um die Bildungschancen der Menschen zu erhöhen, folgte in den 70er Jahren in der Bundesrepublik die *Bildungsreformdiskussion*. Durch Bildungsreformen sollten Bildungsbarrieren und Beteiligungsschranken abgebaut sowie neue Bildungschancen eröffnet werden.

Bildungsberatung kam die Aufgabe zu, die Menschen auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen. Bildungsberatung wurde also bildungspolitisch begründet und sollte weitgehende Aufgaben für das Bildungssystem erfüllen.

2. Anfang der 80er Jahre: Wirtschaftspolitische Impulse

Die steigende Arbeitslosigkeit Anfang der 80er Jahre führte zur Etablierung kommunaler Beratungsstellen in Aurich, Gelsenkirchen, Göttingen, Kassel, Köln, Ludwigshafen und Hamburg. Es ging um Entwicklung und Erprobung geeigneter Organisationsformen in den Kommunen (vgl. Braun/Fischer 1984). Bildungsberatung erhielt so eine wirtschaftspolitische Funktion. Aus diesen Anfängen entwickelte sich Bildungsberatung im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Deutschen Städtetags seit 1987 als kommunale, öffentliche Aufgabe:

»Zentrale Aufgabe von Bildungs- und Weiterbildungsberatung ist die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern und Bildungs- und Weiterbildungsakteuren zu allen Fragen der Bildung und Weiterbildung. Um Beratung und Information [...] kompetent und umfassend ausüben zu können, stellen sich in der konkreten Arbeit zahlreiche Aufgaben [...].« (Deutscher Städtetag 2004, S. 4)

3. Ende der 80er Jahre: Wirtschaftsförderung durch Qualifizierungsberatung

Als dritter Impuls führte Ende der 80er Jahre die »Entdeckung« der Klein- und Mittelbetriebe als wirtschaftlicher Faktor und deren defizitäre Nutzung der Weiterbildungsangebote zu Aktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, die in einer Modellversuchsreihe mündeten. Diese hatte zum Ziel, durch die Entwicklung von maßgeschneiderten Angeboten und damit der Verbesserung des regionalen Weiterbildungsangebotes eine erhöhte Nutzung von Weiterbildung durch Klein- und Mittelbetriebe zu erreichen (Faulstich/Döring 1989; Koch/Kraak 1989, 1994).

»Qualifizierungsberatung« wechselte die Adressatenebene von individuellen Lerninteressierten auf die Unternehmen bzw. Organisationen, die an der Qualifikation ihrer

Beschäftigten interessiert waren. Beratung bekam die Funktion von Wirtschaftsförderung.

4. Anfang der 90er Jahre: Einflüsse durch die Wiedervereinigung und Zielgruppen

Das schnelle Wachstum der Weiterbildungsbranche in den »neuen Bundesländern« führte Anfang der 90er Jahre zu einer Etablierung zahlreicher Weiterbildungsberatungsstellen (Harke/Krüger 1999). Weiterbildungsberatung erhielt angesichts des zusammenbrechenden Arbeitsmarktes und der gleichzeitig zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung hohen Stellenwert.

Gleichzeitig wurde Anfang der 90er Jahre ein zielgruppenspezifischer Ansatz der Beratung entwickelt. So sollten bestimmte, auf dem Arbeitsmarkt benachteiligte Gruppen (wie etwa Berufsrückkehrerinnen) durch die Etablierung spezieller Weiterbildungsberatungsstellen besonders unterstützt werden. In Schleswig-Holstein wurden beispielsweise zu diesem Zwecke Frauenberatungsstellen eingerichtet, die aber auch Beratungsleistungen in anderen gesellschaftlichen Feldern, wie z. B. Kinderbetreuung, Finanznöte oder Scheidungsfragen anboten.

5. Seit Mitte der 90er Jahre: »Lebenslanges Lernen«

Durch die seit Mitte der 90er Jahre intensivierten Debatten um das »lebenslange« und das »selbstorganisierte« Lernen und seine konzeptionelle Umsetzung erhielt die Frage des Auf- und Ausbaus von Supportstrukturen zunehmende Relevanz. Die seit Beginn der 90er Jahre vorgeschlagenen Supportstrukturen beziehen sich u.a. auf

- die Transparenz lokaler und regionaler Angebotsstrukturen,
- die Vernetzung von Trägern und Einrichtungen mit dem Ziel eines möglichst flächendeckenden, erreichbaren Angebots und
- die Sicherung der Qualität der Weiterbildungsangebote im Sinne des Verbraucherschutzes.

Seit einigen Jahren werden zudem Optionen der finanziellen Unterstützung sowie der Aufbau eines flächendeckenden Beratungssystems für Weiterbildungsinteressierte diskutiert. Aktuell zeigt sich zudem, dass Bildungsberatung immer stärker die Aufgabe zukommt (wie bereits in den 70er Jahren diskutiert), bildungsferne Milieus zu erreichen, weil diese mit den Anforderungen des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens häufig überfordert sind. Damit kommt Beratung eine stärker sozialpolitische gewichtete Aufgabe zu (vgl. Herbrich 2006, S. 132).

6. Aktuelle Einflüsse und Professionalisierung

Das Thema »Beratung« wurde in den letzten Jahren durch das Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« stärker in den Vordergrund gerückt, in dem 2001 bis 2008 u.a. der Aufbau von Weiterbildungsberatungsangeboten forciert wurde.

»Bildungsberatungsagenturen« werden als Schnittstellen und Motoren in lebenslangen Lernprozessen bewertet (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009). Es geht um die Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Modelle, welche bildungsbereichs- und trägerübergreifend vernetzt sowie trägerneutral arbeiten (vgl. Tippelt u.a. 2008). Zudem wurde 2005 das »Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf & Beschäftigung« gegründet, dessen Ziel es ist, Bildungsberatung in Praxis und Theorie zu unterstützen (vgl. www.forum-beratung.de).

Zu Kapitel 10.2

Beratungsansätze – theoretische Begründungen, Seite 161

Theoretische Begründung von Beratungsansätzen

Individualpsychologische Beratung

Unter Bezug auf psychoanalytische Ansätze hat vor allem die »Individualpsychologische Beratung« hohen Stellenwert erreicht (vgl. zusammenfassend Datler u.a. 2007, S. 613-626).

Zurückgreifend auf den Psychologen Alfred Adler betont die Individualpsychologie die Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Individuums. Adler sah die menschliche Persönlichkeit als unteilbares Ganzes, als souveräne und selbstbestimmende Macht, die mit einem relativen Maß an Freiheit ihren Lebensstil entfaltet – ohne dabei biologisch oder durch ihr Milieu determiniert zu sein. »Individualpsychologische Beratung bezieht sich auf ›Hilfe zur Selbsthilfe‹ bei der Lösung von Problemen und Konflikten in den drei Lebensaufgaben – Liebe und Ehe – Arbeit und Beruf – Gemeinschaft (Gemeinwesen, Kunst, Religion, Natur)« (Tymister 1995, S. 59). Es geht um »Enthüllung irrtümlicher Anteile des Lebensstils« (ebd., S. 61). Die Individualpsychologie unterstellt dabei mit den Begriffen »Selbstvertrauen, Macht und Lebensstil« ein relativ geschlossenes und normativ aufgeladenes Menschenbild als Leitbild der Beratung.

Humanistische, klientenzentrierte Beratung

Demgegenüber öffnet die »humanistische, klientenzentrierte Beratung« die Persönlichkeitskonzeption und räumt den eigenen Interessen der Beratenen mehr Spielraum ein. Die »Humanistische Psychologie« hat sich zunächst in den USA als »dritter Weg« zwischen Behaviorismus und Psychoanalyse etabliert. Entscheidenden Anstoß gab die Studie zur »Nicht-direktiven Beratung« von Carl Rogers aus dem Jahr 1942, die 1972 auf Deutsch veröffentlicht wurde. Das Menschenbild der klientenzentrierten Psychotherapie und Beratung unterstellt, dass der Mensch eine angeborene »Selbst-Verwirklichungs-« und »Vervollkommnungstendenz« (Aktualisierungstendenz) besitze, die für eine Weiterentwicklung und Reifung der Persönlichkeit Sorge. Damit wird davon ausgegangen, dass Ratsuchende selbst am besten in der Lage seien, ihre persönliche Situation zu analysieren und Lösungen zu erarbeiten. Rogers entwirft das Persönlichkeitsmodell einer »fully functioning person«. Zentral ist das »Selbstkonzept« einer Person, die inkongruent zum eigenen Erleben wahrgenommen werden kann. Klientenzentrierte Psychotherapie soll dazu beitragen, diese Diskrepanz zu überwinden, indem Ideal- und Selbstbild in Übereinstimmung gebracht werden.

Erweitert wurde der Ansatz der humanistischen Beratung durch das Modell der »Themenzentrierten Interaktion« (TZI), das von der Psychologin Ruth Cohn begründet wurde. Hier geht es um die Klärung des Zusammenspiels von Person (Ich), Gruppe (Wir), Thema (Es) und Umfeld (Globe). Lernberatung braucht kein festes Persönlich-

keitsmodell, sondern verfährt eklektizistisch und zeigt gleichzeitig Offenheit für spezifische Interessen der beratenen Individuen.

Systemische Beratung

Mit dem Begriff der »Systemischen Beratung«, die sich aus der Familientherapie entwickelt hat (vgl. unter vielen anderen: Brunner 2007; Hennig/Knödler 2007), wird kein einheitliches Konzept umrissen. Grundidee ist, dass Lebens- und Lernprobleme nicht nur Resultat innerpsychischer Prozesse oder individueller Interpretationen sind, sondern dass das soziale System, in das Personen eingebettet sind, diese umschließt. Den vielfältigen Interaktionen und Kommunikationen im System kommt somit Bedeutung in der Entstehung, Aufrechterhaltung und auch bei der Behebung von Problemen zu.

Bei systemischer Beratung geht es primär um das Stärken der Ressourcen und Kompetenzen des zu beratenden »Systems«. Deshalb wird systemische Beratung häufig auch als »ressourcenorientierte Beratung« bezeichnet. Systemische Denk- und Handlungsmodelle wurden im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung (Training, Bildung und Beratung) – aber auch im Bereich Management und Führung aufgenommen und diskutiert. Man konstruiert Lösungen und die Nutzung von Potenzialen anstatt Defizite.

Konstruktivistisch orientierte Beratung

Eine konstruktivistisch orientierte Beratung (vgl. Gerstenmeier 2007) geht davon aus, dass die Kontext- und Situationsbedingungen nur insofern relevant sind, als sie durch die Wahrnehmung der Klienten immer schon gefiltert und »konstruiert« sind. Kontexte sind demnach von den Individuen selbst aktiv organisierte Schemata und Stereotypen, die verhaltensleitend wirken. Konstruktivistische Positionen haben in den 90er Jahren in vielen Disziplinen wissenschaftliche Konjunktur gehabt.

Ein konstruktivistisches Beratungskonzept hat Horst Siebert entwickelt (Siebert 2000). Er begreift Beratung als reflexive Beobachtung: »Lernberatung – das ist die Kernthese (...) – ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, die zur Optimierung selbstgesteuerten Lernens beiträgt« (ebd., S. 93). Dahingestellt bleibt, was »Optimierung« in diesem Zusammenhang heißen soll. Denn wenn Beratung auf interne psychische Prozesse reduziert wird, bleibt sie für ihre Handlungskonsequenzen blind. Die »Beobachtung zweiter Ordnung« meint die Selbstbeobachtung der Lehrenden, deren Beobachtung der Lernenden und die Einsicht in die Bedeutungsrelativität der Lernthemen (vgl. ebd., S. 96).

Subjektbezogene oder subjekt-wissenschaftliche Beratung

Im Sog von »Pluralität« und im Gegensatz zu »Verallgemeinerbarkeit« droht »konstruktivistische Beratung« sich allerdings in Beliebigkeit aufzulösen. Demgegenüber versuchen »Subjektwissenschaftliche Ansätze« die Lebens- und Lerninteressen der Adressaten zu verstehen und zu begreifen (Ludwig 2002; 2004).

Wenn Handeln der Ratsuchenden im sozialen Kontext verstanden werden kann, besteht in Lehr- und Lernverhältnissen die Möglichkeit, Lernhandlungen als Selbstverständigungsprozesse zwischen subjektiv gegebenen und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten zu vermitteln und zu unterstützen. Lernberatung zielt dann auf die Unterstützung der Verfügungserweiterung im gesellschaftlichen Rahmen.

Lerninteressen klären sich erst im Abgleich zwischen individuellen Interessen und handlungsleitenden Gründen und gesellschaftlich relevanten Problematiken. Dies für die Lernenden selbst offen zu legen, ist kooperative Arbeit im Beratungsprozess, in dem Gründe deutlich und Bedeutsamkeiten offengelegt werden. Kern der Beratung ist dann, gemeinsam Lernmotivationen und -strategien zu entwickeln, um individuelle Biografien durch Lernen zu gestalten. Dies geht aus von den Lebens- und Lerninteressen der Lernenden hervor.

Eine »subjektorientierte« Beratung ist keinesfalls ein individualistisches Konzept. »Subjektorientierte Beratung« geht aber bewusst von den Lernenden aus. Dies schließt Lernberatung auf den Ebenen Organisation und System nicht aus, verankert diese jedoch bei den lerninteressierten Adressaten.