

Angebotsplanung und -gestaltung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Grundlagen, Voraussetzungen und Vorgehensweise der Angebotsplanung und -gestaltung in der Erwachsenenbildung, wobei die Angebotsplanung als Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung verortet wird. Nach der Klärung von Grundbegriffen und Haupttermini der Programm- und Angebotsplanung soll die Begrifflichkeit des „Weiterbildungsangebots“ an sich konkretisiert und charakterisiert werden. Kapitel drei widmet sich den einzelnen Aspekten der Angebotsplanung und -entwicklung – von den Dozenten bis hin zu den gewählten Methoden. Die Schnittstelle zwischen Angebotsentwicklung und Marketing ist Gegenstand der beiden folgenden Kapitel, die auch die mögliche Innovationsfunktion eines Weiterbildungsangebots in den Blick nehmen. Der Beitrag schließt mit einem Einblick in ein praxisrelevantes und innovatives Instrument der zielgruppenspezifischen Angebotsplanung und -entwicklung: die Methode der so genannten Produktkliniken.

1 Angebots- und Programmplanung als Bestandteil didaktischen Handelns

Unbestritten gelten Angebots- und Programmentwicklung als umfangreichste wie auch als inhaltlich wichtigste Aufgaben professioneller Erwachsenenbildner – schließlich macht das Bildungsprogramm den Kern des Profils einer Bildungseinrichtung aus (vgl. Sarges/Haerberlin 1980; Gieseke 2006; zur Professionalisierung siehe auch Gieseke in diesem Band).

Der Begriff der Angebotsplanung wird häufig synonym zu dem der Programmplanung verwendet, stellt allerdings eher eine „Unterform“ (Gieseke 2000, S. 32) der Programmplanung dar. Während sich das „Angebot“ im erwachsenenpädagogischen Kontext eher auf die konzeptionelle Arbeit am einzelnen Projekt oder an einem Curriculum bezieht – und damit die mikro- und mesodidaktische Planungsebene in den Blick nimmt – zielt das „übergeordnete“ Programmplanungshandeln auf die Koordination und Durchführung der Angebote aus einer Makroperspektive heraus ab (vgl. auch Höffer-Mehlmer in diesem Band).

Ein Angebot bezieht sich darüber hinaus – anders als die Antizipation von Teilnehmervoraussetzungen im Rahmen der Programmplanung – stärker auf die Interaktion mit den Teilnehmern und deren Leistungen. Der Angebotsbegriff wird also verstärkt auch auf mikrodidaktische Planungsprozesse angewandt, wobei die „Passung“ zwischen Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsabsicht und einem entsprechenden Weiterbildungsangebot im Mittelpunkt steht.

Die Angebots- und Programmplanung und damit das Programmangebot sind Teil des didaktischen Handelns professionell Planender in Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Siebert 2000, S. 3). Didaktik ist dabei die Theorie und Praxis von den Lehr- und Lernprozessen (s.

auch Meueler in diesem Band). Sie befasst sich mit der Analyse und Planung von Unterricht und Rahmenbedingungen. Nach Siebert können die didaktischen Handlungsebenen der Makrodidaktik (Entscheidungs- und Planungsebene) sowie der Mikrodidaktik (Lehr- und Lernebene) unterschieden werden (vgl. 2000). Zur Makrodidaktik gehören u.a. die pädagogischen Handlungsfelder Programmplanung, die Ansprache von Zielgruppen, die Erhebung von Bildungsbedarf, Werbung und Marketing, die Profilbildung, die Gestaltung von Kooperationen, die Finanzierung, die Rekrutierung des Personals sowie die Auswahl von Räumlichkeiten. Die Mikrodidaktik umfasst die Auswahl von Inhalten, Medien und Methoden und die Kursgestaltung. Seltener verwendet wird der Begriff der Mesodidaktik, der die Konzeption, Vorbereitung und Auswertung einzelner Seminare beinhaltet. Der Begriff der Mikrodidaktik zielt eher auf die konkrete Durchführung der Lehr- und Lernprozesse ab (vgl. Raapke 1985) (siehe Abbildung 1). Mit der Planungsebene – der Makrodidaktik – ist vor allem die Tätigkeit der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) assoziiert, mit der der Mikrodidaktik diejenige der Kursleitenden (s. Kraft in diesem Band). Zunehmend müssen jedoch auch Kursleitende makrodidaktische Tätigkeiten übernehmen, um sich neue Arbeitsmöglichkeiten zu erschließen (vgl. Weinberg 2000, S. 124). Gleichzeitig gibt es HPM, die auch Kurse durchführen. Hier deutet sich eine Entgrenzung der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung an. Die Gestaltung der Makro-, Meso- und Mikrodidaktik gehören zum professionellen Handlungszyklus.

Im professionellen Handlungszyklus (vgl. Weinberg 2000, S. 94, vgl. folgende Abbildung) (vgl. auch Faulstich/Zeuner 2006, S. 71) steht am Anfang die Bedarfsermittlung, auf die die eigentliche Programmplanung folgt (s. Höffer-Mehlmer in diesem Band). Die Veröffentlichung der Angebote dient der Bedarfsweckung und der Werbung. Veröffentlichte Programme können das Interesse und die Weiterbildungsbereitschaft bei Adressaten erhöhen (vgl. Körber et al. 1995). Darauf folgt die Vorbereitung, Realisierung und Evaluation (s. Wesseler in diesem Band) des Lehr-Lernprozesses. Die Ergebnisse der (Programm-)Evaluation können wiederum Erkenntnisse über den Bedarf bringen. Der professionelle Handlungszyklus ist eingebettet in ein umfassendes Weiterbildungsmanagement (s. Meisel in diesem Band) und Marketing (s. Schöll in diesem Band). Er ist dabei sowohl für „eine starke Verbindungslinie zwischen Organisation und Einzelveranstaltung“ wie für „die Verbindung zwischen der Weiterbildungseinrichtung und ihrem Publikum“ zentral (Weisser 2002, S. 205).

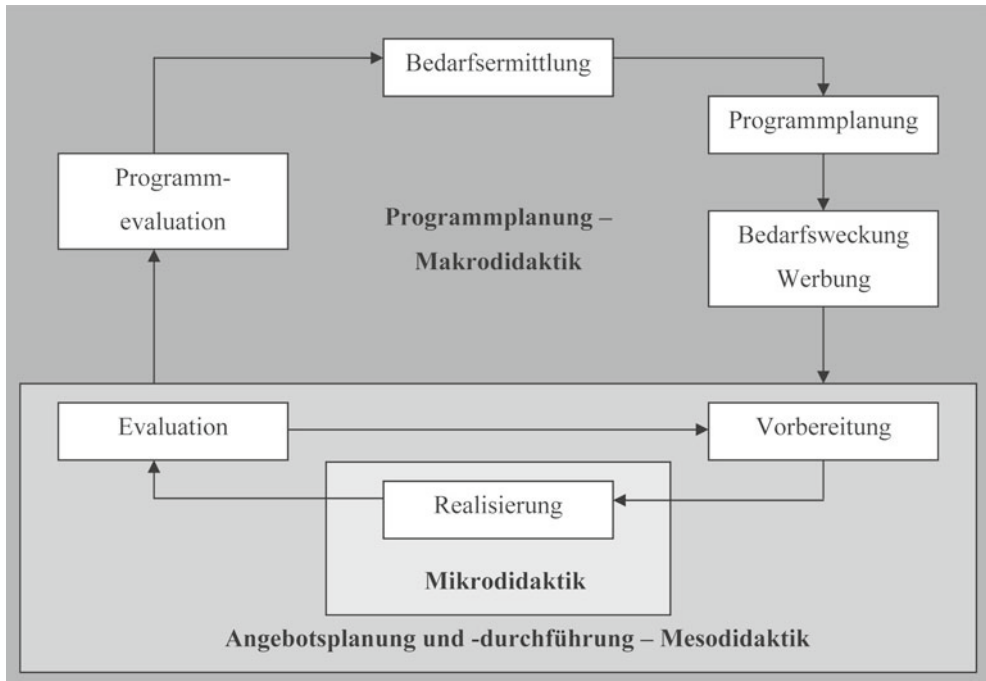


Abbildung 1: Professioneller Handlungszyklus (Quelle: nach Weinberg 2000, S. 94 und eigene Darstellung)

2 Angebot – Bildungsangebot – Weiterbildungsangebot

Was ist aber genau unter einem „Angebot“ im Kontext der Erwachsenenbildung zu verstehen? Welche Teilschritte umfasst typischerweise eine Angebotsplanung?

Unter einem Angebot ist zunächst ganz allgemein eine Gütermenge zu verstehen, die ein Anbieter auf einem Markt „absetzen“ möchte. Speziell auf den (Weiter-)Bildungsbereich bezogen besteht ein Angebot in einer Zusage, ein „vorhandenes Leistungspotential in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren und dabei Eigenleistungen der Abnehmer einzubeziehen“ (Schlutz 2006, S. 75). Unter dieser „Zusage“ ist im Bildungsbereich allerdings eher eine Art „Versprechen“ zu verstehen, da es sich mit Bildungs(dienst)leistungen um so genannte „immaterielle“ Güter handelt, die in ihrer Qualität und ihrem Leistungsanspruch nur schwer dargestellt und kommuniziert werden können. Das Leistungsversprechen wird häufig in Form eines Prospektes oder eines Programmheftes vorgelegt, wobei jedoch die tatsächliche Durchführung sowie der tatsächliche Effekt dieser Veranstaltung von einer Reihe hochkomplexer, vorab schwer abschätzbarer Faktoren abhängt – u.a. beispielsweise von der einzubringenden Eigenleistung des Teilnehmers, mit der er maßgeblich zum persönlichen Erfolg und zum allgemeinen Gelingen einer Bildungsveranstaltung beiträgt. Damit ist die Qualität einer Bildungsleistung nicht vorab festzulegen und stark von der subjektiven Wahrnehmung des jeweiligen Nutzers abhängig. Anders als im Bereich von Konsumgütern ist aufgrund der hoch-

komplexen Einflussfaktoren ein realer „Test“ einer Weiterbildungsveranstaltung im Vorab nicht möglich; statt einer im Bedarfsfall einlösbaren Garantie wird lediglich ein Leistungsversprechen gegeben, weshalb Bildung bzw. Weiterbildung auch als Vertrauensgut bezeichnet wird.

3 Angebotsentwicklung

Die Angebotsentwicklung bezeichnet den Prozess der Entwicklung und Verbesserung angebotsfähiger Dienstleistungen (vgl. Schlutz 2006). Typischerweise umfasst sie den Dreischritt „Angebotsplanung“ – „Angebotsrealisierung“ – „Angebotsverbesserung“ (ebd., S. 75). Von besonderem Interesse sind die ersten beiden Schritte, wobei die Angebotsrealisierung weniger verallgemeinerbar ist und stark von der jeweiligen (erwachsenen-)pädagogischen Umwelt abhängt.

Erste Angebotsideen und Anstöße als Initiierung können mithilfe eines Modells der Angebotsentwicklung, das Findungs- und Prüfkriterien systematisiert auf ihre Tragfähigkeit überprüft werden. Schlutz (2006, vgl. Abbildung 2) differenziert dabei zwischen sechs Kriterien, die es im Rahmen der ersten Schritte der Angebotsentwicklung zu überprüfen gilt. Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und sind in ihrer Abhängigkeit zu begründen. Es sind dies: (1) Verwendungssituation (Wofür?), (2) Zielgruppe, Bedarf (Für wen?), (3) Lernziel, Qualifikation (Wozu?), (4) Inhalte (Was?), (5) Organisationsform, Methode (Wie?), (6) Medien, Lernort (Womit? Wo?). Ganz ähnliche Aspekte werden auch im Rahmen der Lasswell'schen Massenkommunikationsformel betrachtet, mit deren Hilfe die didaktischen Handlungsfelder der Angebotsentwicklung und Seminarplanung systematisiert werden (vgl. Siebert 1999, S. 706; auch Weinberg 2000, S. 119). Zu ergänzen wäre das Modell der Angebotsentwicklung noch durch die wichtige Frage nach dem „wer“, also die Frage nach den Dozenten bzw. Kursleitern, die als ausschlaggebender Faktor subjektiv empfundener Qualität von Bildungsdienstleistungen gelten (vgl. Tippelt u.a. 2008).

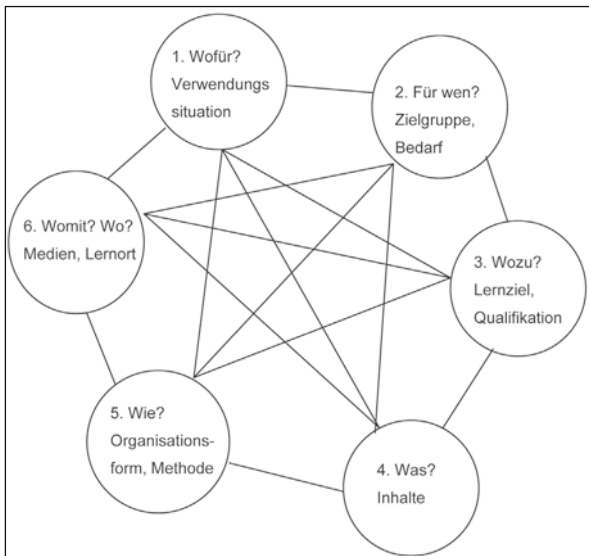


Abbildung 2: Modell der Angebotsentwicklung (vgl. Schlutz 2006, S. 78)

Im Folgenden werden die sechs für die Angebotsentwicklung zentralen Kriterien näher charakterisiert und mit Beispielen erläutert.

3.1 Verwendungssituation

Inwieweit das Gelernte im Lebenszusammenhang anwendbar ist, gilt als eines der zentralen Motive, an Bildungsveranstaltungen zu partizipieren. Dabei kann sich der so genannte „Verwertungsaspekt“ sowohl auf berufliche, persönliche als auch soziale Ziele beziehen. Auch wenn die Teilnehmenden letztendlich den konkreten „Verwertungsaspekt“ während und auch nach der Veranstaltung modifizieren und anpassen, gilt er doch als wesentliche Planungsgröße, die über Sinn und Zweck des Angebots entscheidet. Die Definition von Verwendungssituationen wird durch den Einsatz von Bedarfsfeststellungen (vgl. Höffer-Mehlmer in diesem Band) vorderstrukturiert und erleichtert und ist selbstverständlich in direktem Zusammenhang mit den Zielgruppen zu sehen (Punkt 2). So ist bspw. aus der Milieuforschung bekannt, dass insbesondere die Unterschichtmilieus der Hedonisten und Konsum-Materialisten eine direkte Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund stellen, während bspw. für das junge, erlebnis- und erfahrungsorientierte Milieu der Experimentalisten persönliche Ziele (Selbstfindung, Persönlichkeitsentwicklung) weitaus höher bewertet werden als berufliche Umsetzbarkeit (vgl. Barz/Tippelt 2007). Die Frage nach dem Lebenshintergrund und möglichen Bildungsbedürfnissen der Zielgruppe wird dann wichtiger, wenn man nicht von einer speziellen Verwertbarkeit ausgehen kann (z.B. Persönlichkeitsbildung, breiteres Grundlagenwissen; vgl. Schlutz 2006).

3.2 Zielgruppe, Bedarf

Zielgruppen in dem hier verwendeten Sinne bezeichnen potenzielle Teilnehmende, die sich durch ein oder mehrere gemeinsame weiterbildungsrelevante Merkmale charakterisieren lassen (z.B. Berufsrückkehrerinnen; Mitarbeiter vor einem Auslandsaufenthalt; Spanisch-Interessierte; junge Mütter; Führungskräfte in Altersteilzeit u.s.w.). Neben allgemeinen sozio-demographischen, sozio-ökonomischen und soziokulturellen Faktoren sind (kognitive/erfahrungsbasierte) Lernvoraussetzungen sowie Bildungsbedürfnisse und Motivationen bereits bei der Planung von Weiterbildungsveranstaltungen von Interesse (vgl. Schlutz 2006). Über die anvisierte Zielgruppe kann bereits viel bekannt sein – bspw. aufgrund von Vorerfahrungen mit ähnlichen Gruppen oder aufgrund von Bedarfserhebungen. Auch Studien, die die Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes genauer beschreiben, liefern Anhaltspunkte über Struktur und Eigenschaften bestimmter Teilnehmergruppen (vgl. Barz/Tippelt 2007).

Weniger Informationen erhält man in der Regel über die unterschiedlichen Lerntypen und Lernstile, die auch innerhalb einer Veranstaltung sicherlich nicht für jeden Teilnehmer empirisch ermittelt werden können. Dennoch sollten die wichtigsten Stile und Typen zumindest im Hinterkopf behalten werden, alleine um den Lernern Anhaltspunkte zur Selbstreflexion ihres Lernverhaltens geben zu können oder auch, um bei Problemen Alternativen andiskutieren zu können. Zur möglichen Differenzierung und Charakterisierung sei an dieser Stelle auf den Beitrag von Kollar und Fischer in diesem Band verwiesen.

3.3 Lernziel, Qualifikation

Als Dreh- und Angelpunkt der didaktischen Planung stellt die Formulierung von Lehr- und Lernzielen die Schnittstelle zwischen den externen Anforderungen an das Angebot und seiner inneren Gestaltung dar (vgl. Siebert 1999). Nach Schlutz (2006) haben Zielsetzungen innerhalb der Angebotsentwicklung die Funktion, das Angebot zielgerichtet zu planen (1), mögliche Teilziele zu eruieren, die nicht innerhalb der Veranstaltung, sondern in besonderen Organisationsformen oder in Eigenleistung erbracht werden sollen (2) sowie den Stoff sinnvoll zu straffen (3). Darüber hinaus wird der „Erfolg“ einer Bildungsveranstaltung erst dann kontrollierbar, wenn im Vorfeld klare Lehr- und Lernziele formuliert wurden (4) – idealerweise unter Angabe möglicher „Ergebniskontrollen“ (Schlutz 2006, S. 97); ebenso helfen sinnvolle Zielsetzungen einzuschätzen, inwieweit die Planung in Bezug auf die gewählten Zeitfenster, Inhalte und Methoden realistisch ist (5). Weiterhin sollten Teilnehmer und Auftraggeber an der Zielsetzung beteiligt werden (6). Lernziele geben an, was die Teilnehmer am Ende einer Bildungsveranstaltung oder eines Lehr-/Lernprozesses in Bezug auf die kognitive Ebene (kennen, wissen, verstehen...), auf den Affekt (Interessen, Freude am Lernen, Zusammenarbeit...) sowie den psychomotorischen Bereich (beherrschen, koordinieren...) erreicht haben sollen. Grundsätzlich sollten insbesondere kognitive Lernziele so konkret wie möglich formuliert werden; eine Hilfestellung gibt hier bspw. die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956), die die Ebenen des Wissens, des Verstehens, der Übertragung, der Analyse, der Synthese sowie der Bewertung unterscheidet und in der angegebenen Reihenfolge hierarchisch stuft (vgl. auch Siebert 1999).

3.4 Lerninhalte

Lernziele werden i.d.R. über Lerninhalte umzusetzen gesucht. Im Vergleich zur Schulpädagogik gibt es in der Erwachsenenbildung keine allgemein verbindlichen Rahmenbedingungen, Lehrpläne oder Ziele. Die Definition des Curriculums einer Veranstaltung ist eingebunden in das gesamte Programm einer Weiterbildungsinstitution. Die Lerninhalte, auch „Stoff“, „Thema“ oder „das zu Lernende“ genannt, bezeichnen „Wissens- oder Fähigkeitsausschnitte aus einem sehr viel größeren Wissens- oder Fähigkeitenbestand“ (Weinberg 2000, S. 119). Zentral ist daher eine didaktische Reduktion, bei der aus dem Lernstoff exemplarisch Themen teilnehmer- und situationsorientiert ausgewählt werden. Ebenfalls bedarf es dann einer didaktischen Rekonstruktion, bei der der reduzierte Lernstoff teilnehmerorientiert aufbereitet wird (vgl. Siebert 1999, S. 707f.). Mit der Festlegung der Lerninhalte werden gleichzeitig weitgehende Vorentscheide in Bezug auf Räumlichkeiten, Methoden und Medien getroffen (vgl. Weisser 2002, S. 212). Die festgelegten Lerninhalte spiegeln sich in Veranstaltungstiteln und Ankündigungstexten und sind im Sinne der Teilnehmerorientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Adressaten orientiert.

3.5 Organisationsform und Methoden

Organisationsformen bezeichnen die Art der Veranstaltung. Es kann sich hierbei beispielsweise um ein Seminar, einen Vortrag oder eine Exkursion handeln. Die Organisationsform beinhaltet auch Fragen der Zeitplanung und der gewählten Zeitfenster – z.B. die Frage, ob eine Veranstaltung kompakt im Block, mehrmals die Woche für mehrere Stunden oder im wöchentlichen,

einabendlichen Rhythmus stattfindet. Dabei gilt es, die Veränderungen von Zeitpräferenzen der jeweiligen Zielgruppe zu berücksichtigen (vgl. auch Nahrstedt/Brinkmann 1998). So ist bspw. insgesamt eine deutliche Zurückhaltung in Bezug auf die Bindung an längerfristige Angebote zu verzeichnen; großen Zulauf hingegen erfahren die Veranstaltungen, die kurzfristig buchbar sind und nicht über längere Zeiträume verpflichten (vgl. Ambos/Reichart 2008). Neben diesen allgemeinen Trends ist aus der Milieuforschung bekannt, dass zeitliche Präferenzen je nach Lebenswelt variieren. So sprechen sich bspw. Angehörige der Bürgerlichen Mitte stärker für regelmäßige, „wohltdosierte“ Veranstaltungen aus, die gut im Voraus in den wöchentlichen Terminplan einkalkuliert werden können und die Freizeit nicht all zu sehr beschneiden; die gesellschaftlichen Leitmilieus jedoch (Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer) bevorzugen Veranstaltungen „en bloque“, um sich voll und Ganz den Lerninhalten widmen zu können – auch wenn dieser Präferenz in der Realität häufig die starke Eingebundenheit im beruflichen Alltag entgegensteht (vgl. Barz/Tippelt 2007).

Die Auswahl der Methoden orientiert sich an didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung (wie Erfahrungsorientierung, Teilnehmerorientierung und Handlungsorientierung) und knüpft an die oben genannte didaktische Reduktion an (vgl. zu den didaktischen Prinzipien Siebert 2000, S. 87ff.; ausführlich zu Methoden vgl. Siebert 2008). Auch hier kann die Milieuforschung exemplarisch das Prinzip der Teilnehmerorientierung im Hinblick auf die Methodenwahl verdeutlichen: während sich bspw. Konsum-Materialisten und teilweise auch Traditionsverwurzelte vehement gegen interaktive Methoden wie Rollenspiele und Gruppenarbeiten – nicht zuletzt aufgrund von Schwellen- und Berührungängsten – wehren, werden interaktive Elemente insbesondere von Experimentalisten und auch Postmateriellen im Rahmen eines Methodenmixes sehr geschätzt. Der klassische Frontalvortrag findet im Milieu der Konservativen, teilweise auch bei den Etablierten, seine stärksten Anhänger (vgl. Barz/Tippelt 2007).

3.6 Lernorte und Medien

Lernorte und -räume bezeichnen die Orte und Räumlichkeiten, wo eine Veranstaltung stattfinden soll – dies kann ein Seminarraum, ein Museum ebenso wie der heimische PC und Schreibtisch beim selbstgesteuerten Lernen sein. Lernorte enthalten selbst Lernpotential und unterstützen Lernprozesse über Kontextmerkmale (vgl. Neidhart 2006; siehe zur Ökologie der Lernorte auch Reck-Hog/Eckert in diesem Band). Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Räumlichkeiten und den eingesetzten Methoden (vgl. Siebert 1999, S. 711) – da sich nicht alle Methoden in allen Räumlichkeiten gleich gut umsetzen lassen (z.B. Kleingruppenarbeit in einem Vortragssaal). Die gewählten Räumlichkeiten sollten funktional in Bezug auf die eingesetzten Methoden – die wiederum von den Lernzielen und -inhalten abhängen – sein. Dabei haben unterschiedliche soziale Milieus differenzierte Erwartungen an die Lernräume (vgl. Barz/Tippelt 2007). Auch die Medien sollten gemäß der didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, wie an den folgenden drei Beispielen aufgezeigt werden soll:

Erfahrungsorientierung

Dieses Prinzip betont die Verantwortlichkeit des lernenden Subjekts für den Lernprozess und die Individualität des Lernens als personenspezifische Auseinandersetzung mit und Aneignung von Inhalten. Die bereits vorhandenen Erfahrungen wirken auf den Aneignungsprozess ein, denn „Erwachsenenbildung ist immer schon Anschlusslernen“ (Faulstich/Zeuner 2006, S. 52).

Eine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die subjektiven Vorerfahrungen, wozu auch „Alltagswissen“ und „Deutungsmuster“ gehören, „öffentlich“ zu machen und zu bearbeiten. Mit diesem didaktischen Prinzip verknüpft ist z.B. das methodische Konzept des „situationsorientierten Lernens“ – hierbei sollen die Situationen der Bildungsveranstaltungen einen Bezug zur Lebens- und Berufswelt der Teilnehmer aufweisen. Typische Medien zur Unterstützung der Erfahrungsorientierung sind z.B. teilnehmererstellte Poster, Tondokumente, aktive Videoarbeit (vgl. Weidenmann 1993).

Teilnehmerorientierung

Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ist es, „eine Vereinbarung darüber herzustellen, was angezielt und wie verfahren werden soll“ (Tietgens 1981, zitiert nach Weidenmann 1993, S. 6). Und zwar gemeinsam mit den Lernenden (in einem Lehr-/Lernvertrag), so dass die individuellen Bedürfnisse, Erwartungen, Kenntnisstände, Lernstile, Milieus und Biografien beachtet werden. Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen spielt hier eine große Rolle. Typische Medien zur Unterstützung der Teilnehmerorientierung können z.B. multimediale Lernumgebungen sein (vgl. Weidenmann 1993).

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung zielt auf eine enge Verbindung von Arbeiten und Lernen, dabei soll die Lernsituation möglichst die Struktur der Ernstsituation haben, auf die die Bildungsmaßnahme vorbereitet. Von den Konstruktivisten wird die Handlungsorientierung und die Situierung des Lernens in den Vordergrund gestellt. Typische Medien zur Unterstützung der Handlungsorientierung stellen z.B. Computersimulationen und multimediale Applikationen (z.B. Pilotentraining) sowie Rollenspiele mit Videoaufzeichnung dar (vgl. Weidenmann 1993).

3.7 Dozent

Oftmals sind es in der Weiterbildungspraxis die Kursleiter selbst, die die Idee für ein neues Angebot liefern und wesentlich an der Planung und Vorbereitung beteiligt sind – die Frage nach der Auswahl des „geeigneten“ Dozenten wird in dieser Situation meist nicht gestellt. Dennoch ist die „Passung“ zwischen Dozent, Thema und v.a. der anvisierten Zielgruppe ein nicht zu unterschätzender Planungsaspekt, wie Befunde verschiedener empirischer Erhebungen die zentrale Rolle des Dozenten als Qualitätsmerkmal herausstellen (vgl. zusammenfassend: von Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008). So stellt der Dozent mit seinen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen nicht nur im Vorfeld einer Veranstaltung das wichtigste didaktische Handlungsfeld dar, sondern auch die rückblickende Gesamtzufriedenheit der Teilnehmer mit einer Veranstaltung hängt wesentlich von der Bewertung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen des Kursleitenden ab (vgl. von Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008). Ob jeweils didaktische, pädagogische, fachliche oder ggf. auch „menschliche“ Kompetenzen als besonders wichtig eingeschätzt werden oder aber auch Aspekte der Persönlichkeit, des Auftretens oder auch der fachlichen Qualifikation und Reputation im Vordergrund stehen, ist von Adressatengruppe zu Adressatengruppe verschieden. Studien in der Tradition der Milieuforschung belegen jeweils erheblich milieuspezifisch gefärbte Ansprüche an die Kursleitenden – wobei der Stellenwert des „optimalen Dozenten“ für das Gelingen der gesamten Veranstaltung allerdings milieübergreifend als äußerst wichtig beurteilt wird (vgl. Tippelt u.a. 2008). Um eine

optimale „Passung“ zwischen Angebot und Zielgruppe herzustellen, sollten demnach nicht nur Planer und Entwickler, sondern insbesondere auch Dozenten Vorkenntnisse im Hinblick auf die anvisierte Zielgruppe und deren Präferenzen haben. In der Praxis weisen allerdings Kursleiter, die ja in direktem Kontakt zu den Teilnehmern stehen, eine erhebliche „Milieudifferenz“ auf, d.h. sie zeigen im Hinblick auf ihre Milieuzugehörigkeit eine meist größere Distanz im sozialen Raum zu den Teilnehmenden- und insbesondere Adressatenmilieus. So konnte bspw. im Rahmen des Projektes ImZiel gezeigt werden, dass Weiterbildner – vor allem hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter – sich zum Großteil aus dem Milieu der Postmateriellen und angrenzenden Milieus rekrutieren, während ihnen – je nach Veranstaltungsart – ein breites Spektrum an Teilnehmenden gegenübersteht (vgl. Tippelt u.a. 2008). Mit Schulze (1992) und auch dem Forschungsinstitut Sinus Sociovision ist davon auszugehen, dass die Kommunikation über Milieugrenzen hinweg schwierig zu bewerkstelligen ist, während die Binnenkommunikation innerhalb eines oder auch benachbarter Milieus relativ leicht fällt.

4 Angebotsentwicklung und Marketingstrategie

Der Angebotsentwicklung kommt nicht nur im Rahmen der professionellen erwachsenenpädagogischen Tätigkeit insgesamt, sondern auch im Speziellen innerhalb des Weiterbildungsmarketings eine zentrale Rolle zu. Marketing gilt mittlerweile als unverzichtbares Instrument zur Optimierung von Planung und Abläufen in der Weiterbildungspraxis (vgl. dazu ausführlich: Schöll in diesem Band). Die so genannte „Angebotspolitik“ ist dabei als Herzstück der Marketingstrategie zu verstehen und stellt als einer der vier „Aktionsparameter“ den zentralen Bezugspunkt nicht nur für die Gestaltung der drei weiteren Marketinginstrumente (Preis-, Kommunikations- und Distributionspolitik), sondern auch den Ausgangspunkt bei der Formulierung von Basisstrategien zur Zielerreichung dar.

Inhaltlich umfasst die Produkt- bzw. Angebots- oder auch Leistungs politik sowohl den Titel der Veranstaltung als auch Inhalte, Methoden, Materialien sowie Aspekte der Personalrekrutierung und -qualifizierung. Hier ist anzumerken, dass es hinsichtlich des Leistungs- oder Produktcharakters des Gutes Bildung keine Einigkeit gibt. Während Schlutz (2006) allenfalls dem Lernergebnis Produktcharakter zuschreiben würde, sehen Meisel (1994) und auch Schöll (2005) einzelne Programm- oder Fachbereiche innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung als Produkt an. Zu den Aufgaben einer Angebots politik zählt bspw. die Innovation von Leistungen (s. folgender Abschnitt), die Pflege von bereits bestehenden Bildungsleistungen im Sinne der Anpassung an Veränderungen sowie die Eliminierung von Bildungsleistungen bei sinkenden Teilnehmerzahlen, steigender Teilnehmerunzufriedenheit oder sinkender Kostendeckung (vgl. Bernecker 2001).

5 Innovationen als Sonderform von Angeboten und Aufgabe der Angebotspolitik

Bei Innovationen handelt es sich um Neuerungen, die mit dem technischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel einhergehen. Je nach wissenschaftlichem Kontext muss die Innovation zumindest innerhalb eines definierten Bezugsrahmens eine neuartige Herangehensweise sein, die zur fortschrittlichen Lösung eines Problems entwickelt und herangezogen wird (vgl. Barz 2006). Im Bereich Berufs- und Weiterbildung lassen sich Innovationen grundsätzlich in zweifacher Hinsicht beleuchten: Zum Einen fungiert Lernen und Weiterbildung als zwingend notwendige Grundlage der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen jeglicher Branche. Dabei vermitteln Weiterbildungsmaßnahmen „(...) das Anfangswissen und sorgen für ständige Anpassung. Viele Studien und Analysen zeigen, dass besser ausgebildete, geschulte, sensibilisierte Mitarbeiter zu mehr Innovation führen“ (Europäische Kommission 1995, S. 2). Zum Anderen sind auch Innovationen im Weiterbildungsbereich selbst von wachsender Bedeutung. Die „Innovation“ von Bildungsangeboten gilt im Rahmen der Marketingstrategie als zentrale Aufgabe der Angebotspolitik und fungiert als Schnittstelle zwischen Angebotsentwicklung und Angebotsvermarktung bzw. zwischen didaktischen und betriebswirtschaftlichen Fragestellungen.

Im hochkomplexen Weiterbildungsmarkt kann der Innovationsbegriff – anders als im Kontext der reinen Dienstleistungen oder gar der Produktion – nicht über einen ersten Marktauftritt definiert werden; eher muss man von Innovationen für Teilbereiche (regional – themenspezifisch – adressatenbezogen – institutionenspezifisch) ausgehen. Nach Schlutz (2006, S. 115) sind unter Innovationen im Bereich der Weiterbildung „neu konzipierte Dienstleistungen, die über die Grenzen bisheriger Angebotsformen und -inhalte hinausgehen, so dass für den Abnehmer ein gewichtiger Nutzenvorteil entsteht“, zu verstehen. Dementsprechend wäre auch unter einer Reformulierung bestehender Angebotssegmente im Hinblick auf zentrale Aspekte der Angebotsentwicklung (vgl. Abbildung 2) dann eine Innovation zu verstehen, wenn sich aus den Veränderungen ein „neuer“ Verwertungsaspekt oder Nutzenvorteil ergibt. So könnte bspw. die Reformulierung eines gut laufenden Senioren-Computerkurses für ältere Führungskräfte (unter der jeweiligen Berücksichtigung der teilnehmerspezifischen Ansprüche an Methode, Dozent und Räumlichkeiten) unter Beibehaltung der zentralen inhaltlichen und didaktischen Elemente als Innovation verstanden werden. Tatsächlich haben sich in der Praxis Innovationen als wirklich neuartige, „plötzliche“ Angebotsform nur selten auf Dauer durchgesetzt, sondern entstehen meist als Modifikation oder Weiterentwicklung des Alten oder auch durch die Entdeckung von Lücken im bisherigen Programm (vgl. Schlutz 2006).

Während insbesondere im Bereich neuer Technologien die strategische Entwicklung neuartiger, innovativer Produkte als selbstverständlich gilt, kann man im Dienstleistungs- und insbesondere im Bildungsbereich nicht von einer systematischen Innovationspolitik ausgehen. Hindernisse, Neuerungen systematisch zu erforschen und zu entwickeln, liegen in der Weiterbildung meist in den Besonderheiten des Gutes „Bildung“ sowie des Weiterbildungsmarktes begründet. So sind die Hemmnisse zum einen in dem „Kaufrisiko“, das dem Vertrauensgut Bildung ohnehin immanent ist, sowie in der erforderlichen Eigenleistung des Teilnehmers zu sehen; diese Punkte beziehen sich vornehmlich auf die Position der Nachfrager, die insbesondere bei Pilotprojekten eine noch größere Kaufunsicherheit verspüren dürften. Zum anderen sind Barrieren auf der Anbieterseite zu konstatieren, wie zum Beispiel die Schwierigkeit, Angebot-

sinnovationen rechtlich schützen zu können – Bildungsleistungen sind kaum standardisierbar und somit auch leicht durch andere Anbieter imitierbar. Eine weitere, zentrale Barriere zeigt sich in der Schwierigkeit, Innovationen im Vorfeld zu erproben. Da eine Bildungsdienstleistung in ihrem Gelingen wesentlich von der eingebrachten Eigenleistung der Teilnehmer abhängt, scheint es kaum möglich, Innovationen – bspw. wie in der Autoindustrie – systematisch zu „testen“ und weiterzuentwickeln (vgl. Barz 2006). Eine Möglichkeit, Weiterbildungsangebote in ihrer „Zielgruppenpassung“ und ihrer möglichen Wirkung zu überprüfen, sieht Schlutz (2006) in der Etablierung einfacher „Planungsrunden“ oder auch „Entwicklungsseminaren“, in denen Planer und Dozenten gemeinsam mit potenziellen Teilnehmern ein Angebotskonzept diskutieren und weiterentwickeln. Eine deutlich ausgefeiltere Methode, Innovationen zu testen und systematisch weiterzuentwickeln, stammt aus der Industrie. Mit Hilfe so genannter „Produktkliniken“ werden bspw. Automobil-Prototypen von möglichen Kunden vor der Markteinführung beurteilt und im Hinblick auf Einzelaspekte (Farbgebung, Funktionalität, Innenausstattung) optimiert. Dieses Instrument der Produktkliniken kann durchaus Anregungen für die Belange der Weiterbildungsforschung bieten, es kann sogar für die Weiterbildungsforschung adaptiert und fruchtbringend eingesetzt werden, wie nicht nur die Erkenntnisse des Praxisprojekts „ImZiel“ (Tippelt u.a. 2008), sondern zahlreiche, dadurch angestoßene Aktivitäten in der Weiterbildungspraxis, zeigen. Als Abschluss dieses Beitrags soll ein praxisorientierter Blick auf Konzept, Instrumente und Umsetzung von Produktkliniken im Weiterbildungsbereich dienen. Aktuelle Beispiele aus der Weiterbildungspraxis verdeutlichen dabei Potenzial und Fruchtbarkeit dieser Methode.

6 Produktkliniken als Instrument zur Planung und Überprüfung von Angebots(neu-)entwicklungen

„Produktkliniken“ sind in der Industrie sowie der Markt- und Marketingforschung bereits seit Langem etabliert und werden vornehmlich zur Optimierung von Produkten und Produktentwürfen eingesetzt. In verschiedenen Stadien der Entwicklung von Konsum- und/oder Investitionsgütern können Erwartungen und Bedürfnisse der aktuellen und potenziellen Nachfrager systematisch in die Produktentwicklung einbezogen werden. Darüber hinaus dienen Produktkliniken auch dazu, die Positionierungschancen von Neuentwicklungen im Kontext des eigenen Images, aber auch im Konkurrenzumfeld auszuloten.

Diese Funktionen wurden erstmals im Kontext des Praxisprojekts „ImZiel“ (vgl. Tippelt et al. 2008) für den Bereich der Weiterbildung fruchtbar gemacht. Ziel war es, bereits entwickelte Pilotangebote auf ihre Zielgruppen- bzw. ihre Milieuspezifität zu überprüfen und im Hinblick auf milieuspezifische Bedürfnisse und Erwartungen zu optimieren. Generell geht es darum, Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsformen und Veranstaltungskonzepte in Produktkliniken von der anvisierten Zielgruppe testen zu lassen bzw. die anvisierten Zielgruppen in den Entwicklungs- und Konzeptionsprozess einzubeziehen. Dabei können die Teilnehmer einer Produktklinik unterschiedliche Aufgaben übernehmen. Als „Anspruchsformulierer“ können aktuelle und potenzielle Zielgruppen ganz zu Beginn der Entwicklung eines Weiterbildungsangebots oder einer Programmlinie ihre Bedürfnisse, Interessen und Anforderungen formulieren, die dann in die Angebotskonzeption mit einfließen. Indirekt geschah dies im Rahmen von „ImZiel“ dadurch,

dass die zielgruppenspezifischen Angebote auf Basis detaillierter und trennscharfer Milieuprofile entwickelt und auf diese zugeschnitten wurden. Einen Entwicklungsschritt weiter können Teilnehmer einer Produktklinik als „Ko-Entwickler“ Angebotsentwürfe mit- und weiterentwickeln. In die Rolle der „Angebotstester“ schlüpfen die Teilnehmer aus der anvisierten Zielgruppe dann, wenn das nahezu fertig entwickelte Angebot in Bezug auf die Akzeptanz ausgewählter didaktischer Handlungsfelder überprüft wird. Diese Überprüfung der „Zielgruppenpassung“ war Hauptbestandteil der Produktkliniken im Rahmen von ImZiel. Die aus den Produktkliniken hervorgegangenen Hinweise und Optimierungsvorschläge der anvisierten Zielgruppen erwiesen sich als sehr konkret und wurden in die Angebote eingearbeitet, bevor diese in das reguläre Programm aufgenommen wurden.

Insgesamt können Produktkliniken in unterschiedlicher Komplexität durchgeführt werden; dabei ist die milieuhomogene Zusammensetzung der Teilnehmerschaft nur eine von vielen Möglichkeiten, effektive Produktkliniken durchzuführen. Ebenso ist es möglich, andere zielgruppenspezifische Differenzierungen für die Rekrutierung von Teilnehmern anzuwenden (bspw. Alter, Berufsstatus, Lebenslage) oder auch innerhalb der eigenen Teilnehmerschaft Interessenten für die Teilnahme an einer Produktklinik zu gewinnen. So entwickelte bspw. die Universität Zürich ihr Weiterbildungsangebot „IT Project-Management“ zusammen mit an diesem Programm Interessierten weiter (vgl. von Hippel 2008); das Bildungszentrum Nürnberg passt den Entwurf seines Studium Generale an die Bedürfnisse grundsätzlich an dieser Veranstaltungsform interessierter Teilnehmerinnen und Teilnehmer an. Das Instrument der „Produktklinik“ erweist sich so als probates Mittel insbesondere für die Planer, Angebote zielgruppenspezifisch auszurichten und diese Ausrichtung letztendlich mit der anvisierten Zielgruppe weiterzuentwickeln und zu überprüfen. Mit der Konzeption und Durchführung dieser Produktkliniken wird die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung der Mitarbeiter geschult und weiterentwickelt, indem die relevanten mikro- und makrodidaktischen Handlungsfelder zusammen mit der anvisierten Teilnehmerschaft zielgruppenspezifisch gestaltet werden. Dabei wird sowohl die Sensibilisierung für unterschiedliche soziale Gruppen als auch das empathische Hineindenken in deren Interessenslagen durch unmittelbares Feedback gefördert.

Literatur

- Ambos, I./Reichart, E. (2008): Kürzer und kompakter. Veränderungen von Zeitstrukturen bei VHS-Veranstaltungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1. S. 46-48.
- Barz, H. (2006): Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Augsburg: Ziel Verlag.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bde. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bloom, B. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. New York: David McKay Publishers.
- Europäische Kommission (1995): Grünbuch zur Innovation. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_de.pdf (05. März 2008).
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006²): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München: Juventa.
- Flechsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: GdW-Ph, Kap. 5.10.
- Gieseke, W. (2000): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3. S. 242–252.
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 69–88.

- Gieseke, W./Opelt, K. (2002): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Erste Fassung. Verfügbar unter: [http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle Bildung Programmanalyse.pdf](http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle_Bildung_Programmanalyse.pdf) (03.02.2006).
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 115–209.
- Hippel, A. von (2008): Nachfrageorientierte Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Methode der Produktklinik. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2. S. 42–51.
- Hippel, A. von/Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 145–155.
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung. Bremen: Universität Bremen.
- Meisel, K. (Hrsg.) (1994): Marketing für Weiterbildung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nahrstedt, W./Brinkmann, D. (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Bielefeld: IFKA.
- Neidhart, E. (2006): Wie Kontextmerkmale Lernprozesse unterstützen. In: DIE Zeitschrift 4. S. 39–45. Stichwort „Lernorte“
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 7). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer, S. 17–32.
- Sarges, W./Haerberlin, F. (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover: Schroedel.
- Schöll, I. (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M: Campus.
- Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Bonn: Paedag. Arbeitsstelle des DVV.
- Siebert, H. (1999): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 704–717.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weidenmann, B. (1993): Medien in der Erwachsenenbildung (mit Ausnahme des Computers). Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 28. München.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim: Beltz.
- Wildemann, H. (1999): Produktklinik. Wertgestaltung von Produkten und Prozessen. München: TCW.