

Weiterbildungsmodule für pädagogisches Personal im Bereich der Programm- und Angebotsentwicklung

Die Weiterbildungsmodule wurden im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Netz-WB – Weiterbildungsverbände als lernförderliche Strukturen“

www.tamen.de/projekte/netz_wb entwickelt

Träger und Projektleitung

tamen. Entwicklungsbüro Arbeit und Umwelt GmbH

Kooperationspartner

Uckermärkischer Regionalverbund e.V.

Barnim-Uckermark (URV)

Fachexperten

Prof. Dr. Ortfried Schäßter

Dr. Hildegard Schicke

Projektlaufzeit

01.07.2020 – 30.06.2022

Ansprechperson

Dr. Thomas Hartmann



EUROPÄISCHE UNION
Europäische Struktur-
und Investitionsfonds



Das Projekt wurde durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg gefördert.

Modul 2

(a) Verfahren und Methoden der Programmplanung und pädagogischen Angebotsentwicklung;
(b) institutionelle Verfahren der Teilnehmergebung;
(c) Das Vier-Phasen-Modell der dialogischen Angebotsentwicklung
bzw. der generativen Zielgruppenentwicklung

(a) Verfahren und Methoden der Programmplanung und pädagogischen Angebotsentwicklung

Folie 1

Modul 2

- Verfahren und Methoden der Programmplanung und pädagogischen Angebotsentwicklung
- institutionelle Verfahren der Teilnehmergebung
- Das Vier-Phasen-Modell der dialogischen Angebotsentwicklung bzw. der generativen Zielgruppenentwicklung

Modul 1 endete mit der Einführung in ein relationales Verständnis von pädagogischer Dienstleistung, d.h. die Leistung entsteht als Koproduktion zwischen „Anbieter“ und „Nutzer“. Diese beidseitige Mitwirkung am Gelingen der Leistung ist voraussetzungsvoll, denn beide Seiten müssen dazu die Bereitschaft und auch die dazu notwendigen Kompetenzen mitbringen. Das wiederum hat Auswirkungen darauf, unter welchen Bedingungen und auf welche Art und Weise die Dienstleistungsangebote entwickelt werden. Dienstleistung ist hier nicht nur als Antwort auf einen bestimmten „Auftrag“ zu verstehen, sondern ein „Bildungsauftrag“ erfordert immer auch die Reflexion des gesamten Kontextes, der „Anlässe“, aufgrund derer das Leistungsangebot entwickelt wird.

Hier sind wir zunächst wieder bei dem Thema, welche gesellschaftliche Funktion oder auch welche Anforderungen die Erwachsenen- und Weiterbildung zu erfüllen hat.

Für die Erwachsenenbildung gibt es keine eindeutigen gesetzlichen Regelungen und staatlich vorgegebene Curricula. Das liegt auch daran, dass Erwachsenenbil-

dung und Weiterbildung kontinuierlich auf die Anforderungen einer sich ständig in allen Bereichen entwickelnden und verändernden Gesellschaft reagieren muss. Die vielfältigen Anforderungen an die Unterstützung des Lernens von Individuen und Organisationen im Umgang mit den unterschiedlichen Veränderungen einer Transformationsgesellschaft durch Bildung hat zu einer stark diversifizierten Bildungslandschaft geführt.

Diese Landschaft reicht von hochspezialisierten Bildungsdienstleistern, die sich auf ganz bestimmte thematische Bereiche oder bestimmte Bildungsformate konzentrieren, bis zu breit aufgestellten, oft sehr großen Bildungsdienstleistern, die über ein breites Angebotsspektrum verfügen. Zu unterscheiden sind auch bundesweit oder international agierende Bildungseinrichtungen und regional gebundene Bildungsdienstleister, die sich mit ihren Angeboten auf eine Region, einen Landkreis oder auch nur auf bestimmte Gemeinden richten.

Im Projekt Netz_WB waren solche regionalen Bildungsdienstleister beteiligt, die, mit dem Fokus auf berufliche Bildung bzw. mit Angeboten von der Berufsorientierung über die Ausbildung bis zu Fort- und Weiterbildung über die unterschiedlichsten inhaltlichen Bereiche hinweg ein breites Adressatenspektrum ansprechen. Sie haben in den Jahrzehnten ihres Bestehens weit über ihre Bildungsfunktion hinaus Bedarfslagen in ihrem regionalen Umfeld aufgegriffen und neue Geschäftsfelder bzw. Leistungsbereiche etabliert, beispielsweise in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (Betrieb von Kitas, Jugendzentren, Altenpflege und -betreuung), im Bereich Unterbringung (Geflüchtete, Jugendliche in der Ausbildung, im internationalen Austausch) und im Betrieb von Kantinen und mobiler Essensversorgung.

Für innovative, insbesondere kooperative und dialogische Formen der Angebotsentwicklung haben regionale Bildungsdienstleister deshalb sehr gute Voraussetzungen, da sie mit ihren diversifizierten organisationalen Strukturen und Leistungsbereichen viele Berührungsfelder zur Lebenswelt ihrer Adressatengruppen haben. Sie sind damit besonders prädestiniert als Spiegel der regionalen Bedarfe und Bedürfnisse zu fungieren und in Zukunft auch immer stärker ihre Resonanzfunktion auszugestalten und somit flexibel und effektiv im Dialog mit den Bildungsadressat*innen Angebote zu entwickeln und umzusetzen.

Siehe dazu:

Schäffter, O.: Funktionssystem Bildung - Institutionenformen und Formate der Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel. Textreader Kap. 1.2.1 und

Schäffter, O.: Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation, Textreader Kap. 1.3.4

Wie im Modul 1 schon beschrieben, besteht ein zentrales Strukturmerkmal von Erwachsenenbildung, in dem sie sich konstitutiv von Schule unterscheidet, darin, dass ihr „**Zustandekommen**“, das heißt, dass die „Bedingung ihrer Möglichkeit“ von einer gelingenden didaktischen Analyse und Planung abhängt. **Die didaktische Planung selbst wird damit zu einer existentiellen Voraussetzung.** Da dieses Risiko in der Regel nicht ausschließlich auf die Lehrenden abgewälzt werden kann, kommt hier Weiterbildungsorganisation ins Spiel. Sie muss eine professionell verlässliche Antwort geben können auf die Frage:

„Wie wird aus einem pädagogisch antizipierten Bildungsadressaten der intendierte, nun aber auch leibhaftig anwesende Teilnehmer?“

Um diesen strukturell hoch prekären Übergang pädagogisch und nicht über formal administrierte Mechanismen bearbeiten zu können, hat sich im Weiterbildungssystem ein horizontal und vertikal ausdifferenziertes Organisationsgefüge herausgebildet, das eine sensible strukturelle Kopplung zu ihren pädagogisch relevanten sozialen und regionalen Umwelten aufbaut und auf Dauer zu stellen vermag. Weiterbildungsorganisation stellt daher in ihrer Ausdifferenzierung in mikro-didaktische und makro-didaktische Handlungsebenen einen mehrschichtigen Resonanzraum dar, in dem sie auf gesellschaftlichen Wandel mit unterschiedlichen Lernarrangements zu antworten vermag. Aufgrund ihrer vertikalen Ausdifferenzierung in mehrere Handlungs- und Entscheidungsebenen der „Verfahrens- Veranstaltungs- Aufgabenbereichs- und Institutionsdidaktik“ sowie einer horizontalen Differenzierung in inhaltlich-thematisch oder konzeptionell unterschiedliche Aufgabenbereiche verfügt Weiterbildungsorganisation über eine Pluralität pädagogisch sensibler Grenzflächen zu sehr unterschiedlichen Umwelten, deren Veränderungsprozesse sie mit zu vollziehen und in Bezug auf ihre pädagogische Relevanz abzutasten vermag. Insgesamt führt dies strukturell gesehen zu einer überaus komplexen „organisationalen Oberfläche“ und folglich zu einer Vielzahl an pädagogischen Zugangsmöglichkeiten zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld.

In den folgenden Abschnitten wollen wir uns damit befassen, wie Bildungsangebote entstehen, wer sie entwickelt und auf welchen Grundlagen. Die organisationalen Grundlagen und Voraussetzungen wurden schon im Modul I beschrieben. Wir beschäftigen uns im Folgenden mit der Makro- und Mesodidaktischen Ebene.

Programmplanung und Angebotsentwicklung

Makrodidaktik: Programmplanungshandeln und Angebotsentwicklung (Herzstücke professioneller Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung)

Mesodidaktik: Disponierenden und planenden Aufgaben – (hauptberuflich tätige Mitarbeiter*innen)

Mikrodidaktik: Planung, Vorbereitung und Durchführung der Umsetzung von Bildungsangeboten/-dienstleistungen

Zunächst geht es darum, den Fokus auf den Bereich der Programmplanung und Angebotsentwicklung zu richten, der in den letzten drei Jahrzehnten bei der Organisation von Bildung immer mehr in den Hintergrund gedrängt wurde. Dies ist nicht zuletzt der Dominanz eines „betriebswirtschaftlichen“ Blicks auf die Entwicklung von Bildungsangeboten geschuldet, gefordert und zementiert durch steuernde Rahmenbedingungen, die v.a. anbieterzentrierte und zielvorwegnehmende Bildungsangebote zur Voraussetzung für eine Finanzierung machen.

Die Ausbildung von organisationalen Strukturen und personellen Kompetenzen für Programm- und Angebotsentwicklung sind entsprechend gering. Insofern steht hier zunächst eine Einführung in ein professionell-pädagogisches Planungshandeln an, das sich in den Bahnen der immer noch vorherrschenden traditionellen Formen institutionalisierten Lernens bewegt, das auf pädagogischen Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich bislang bei der mitlaufenden Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, basiert. (Folien 3 – 10)

Um die neuen Herausforderungen an die Organisation von Bildung, die sich dadurch ergeben, dass sich Gesellschaft immer mehr als eine sich transformierende Gesellschaft verstehen muss, in der komplexe, nicht mehr überschaubare Veränderungen dominieren, zu charakterisieren, werden wir fünf Transformationsmodelle einführen. (Folien 12 – 16)

Siehe: Schäffter, O: Didaktische Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung. Textreader Kap 1.2.4

Für das folgende Kapitel: Programm und Angebot wird folgendes Lehrbuch empfohlen: Fleige, M.; Giesecke, W.; von Hippe, A.; Käßlinger, B.; Roback, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. wbv Publikation

Eine Bildungsorganisation wird nach außen zunächst über ihr Programmprofil erkennbar.

Folie 3

Programm und Angebot

Ein Programm

- bündelt die Bildungsangebote nach Schwerpunkten,
- gibt Auskunft über stabile organisatorische und institutionelle Strukturen,
- zeigt die spezifische Lernkultur einer Organisation.

Ein Angebot

- ist in diesem Sinne ein „Programmsegment“ oder ein „Programmbereich“,
- zeigt sich als Kurs, Workshop, Projekt,
- ist gerichtet an potentielle Adressat*innen oder „Zielgruppen“
- bedient bestimmte Bedarfe und Bedürfnisse.

Folie 4

Programmplanungshandeln

Programmplanungshandeln

- ist das Erarbeiten von Angeboten, die Aufnahme von Angebotsvorschlägen, die Auswahl von Dozent*innen und die unterstützende Begleitung der Arbeit der Dozent*innen;
- dient aber auch der Analyse und Konzeption der Angebote und ist damit Kernaufgabe der organisationalen und personalen Entwicklung.

Bedarfe und Bedürfnisse

Bedarfe

- sind gesellschaftlich identifiziert und können über Angebote für Bildung, Qualifizierung und Kompetenzerwerb beantwortet werden. („Objektivierbare Größen“)

Bedürfnisse

- artikulieren sich über individuelle Nachfrage und spielen in einer bestimmten Zeit für das Individuum eine Rolle. („Subjektiv verankert“)
- ➔ Aus Bedarfen können sich Bedürfnisse entwickeln – hier kommen auch Interessenlagen ins Spiel.

Bildungsbedarfsermittlung

Wer ermittelt wie und warum?

Unterschiedliche Perspektiven und Verwertungs- und Nutzungsinteressen, z.B. bei der betriebsbezogenen Bildungsbedarfserhebung

Wer wird befragt?

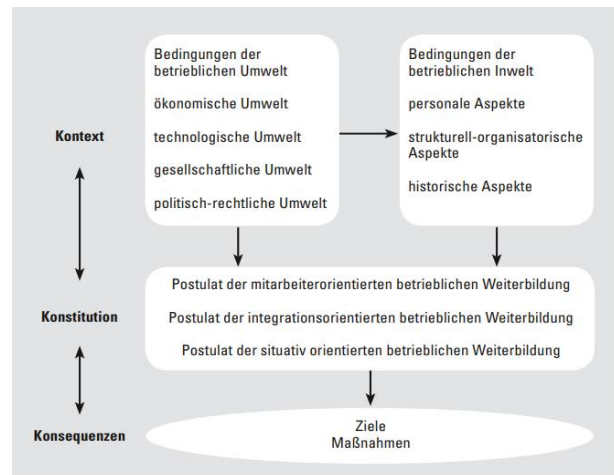
Firmenleitung - Leitende Mitarbeiter*innen - Personalentwicklungsabteilung – Weiterbildungsabteilung - Vertrauensleute - Mitarbeiter*innen-Gruppen

Giesecke (2008)

Im Folgenden sollen Aspekte und Verfahren der Bedarfsermittlung in Bezug auf betriebliche Weiterbildungsbedarfe als Beispiel vorgestellt werden.

Folie 7

Bedingungs- und Handlungsfelder sowie Ansatzpunkte eines Konzepts über die Bestimmung betrieblichen Weiterbildungsbedarfs



(Quelle: Grüner 2000, S. 225)

Folie 8

Methoden/Instrumente zur Ist-Soll-Bestimmung nach Bedarfsursachen

| Individuum | Unternehmung | Umwelt |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Biographie/Lebenslauf | Mitarbeiterleistungsbeurteilung | Betriebsvergleich |
| Einstellungs- und Klimatest | Assessment Center | Konkurrenzdatenvergleich |
| Mitarbeiterleistungsbeurteilung | Kennzahlenanalyse | Arbeitsmarktdatenauswertung |
| Betriebszugehörigkeitsfeststellung | Einstellungs- und Klimatest | Tarifvertrag |
| Personalbogenauswertung | Fehlerhäufigkeitsbestimmung | Gesetze/Verordnungen |
| Fehlerhäufigkeitsbestimmung | Führungshäufigkeitsbestimmung | Arbeitsplatzanalyse |
| | Führungsstilanalyse | |
| | Betriebsbegehung | |
| | Bedarfsmeldung | |

Grüner 200, S 200 ff.

Methoden/Instrumente zur Ist-Soll-Bestimmung nach Bedarfsursachen

| Individuum | Unternehmung | Umwelt |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Stellenbeschreibung Anforderungsprofil | Stellenbeschreibung Anforderungsprofil Planungsdatenanalyse Geschäftspolitikanalyse Unternehmensphilosophieanalyse Leitbilderauswertung Führungsgrundsätze Geschäftsstrategien Organigramm Expertenvorschau/ Prognoseverfahren | Expertenvorschau/ Prognoseverfahren |

Grüner 200, S 200 ff.

Methoden/Instrumente zur Ist-Soll-Bestimmung nach Bedarfsursachen

| Individuum | Unternehmung | Umwelt |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|
| Arbeitnehmerbefragung | Expertenbefragung | Literaturanalyse |
| Expertenbefragung | Beobachtung | Beobachtung |
| Personalbeurteilung | Unternehmensplanung | Arbeitsmarktforschung |
| Umfragen bei Vorgesetzten und Kollegen | Aufstiegs-/Stellvertreterplanung | Kundenbefragungen |
| Betriebliches Vorschlagswesen | Arbeitsgruppen/Quality Circle | Marktforschung |
| Arbeitsgruppen/Quality Circle | Erfahrungsaustauschgruppen | Forschungs-/ Investitionsdatenplanung |
| Erfahrungsaustauschgruppen | Umfragen bei Vorgesetzten und Kollegen | |
| Laufbahngespräch | Arbeitsplatzanalyse | |

Grüner 200, S 200 ff.

„Diese Übersichten machen deutlich, dass jedes Instrument für sich genommen eine hohe Bedeutung haben kann. Aber erst die Verschränkung verschiedener Verfahren erbringt im Grunde eine ausreichende Genauigkeit als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit. Die Instrumente werden damit entweder direkt zur Ideenmaschine, wenn man vom linearen Denken geprägt ist. Oder sie erbringen Erkenntnisse, die zu neuen Verknüpfungen anregen und im Dialog mit den Abteilungen und den Arbeitnehmer/innen zu neuen Angeboten führen, die auch mit einer Nachfrage rechnen können. Damit ist bereits nachvollziehbar, dass Angebote nicht unmittelbar aus Bedarfserhebungen ableitbar sind, da Bedarfe nicht bereits auf bestimmte Angebote verweisen.“

Es schalten sich verschiedene interpretative Schritte ein, die bisher in der pädagogischen Forschung noch nicht bearbeitet wurden.“ (Giesecke, W. 2008, S. 33/34)

Diese Aussage von Giesecke weist darauf hin, dass es auch „interpretativer Schritte“ bedarf, um reale Lernbedarfe/Lernanlässe zu klären. Dazu soll im Folgenden auf eine Methode eingegangen werden, die im Vorfeld solche empirischen Verfahren durchaus mitnutzen kann, aber in der das Hauptaugenmerk von Beginn der Angebotsentwicklung an auf der Einbeziehung der avisierten Bildungsadressaten in einen dialogischen Prozess liegt.

In unseren sich transformierenden Gesellschaften, Regionen, Lebens- und Arbeitswelten müssen Menschen und ihre Organisationen mit Veränderungen, die als transitorische Übergänge oder auch Lebenslagen gekennzeichnet werden, kreativ umgehen sowie dafür und dabei lernen. Die Bedarfe und Bedürfnisse zur Entwicklung von entsprechenden Bildungsangeboten können nicht abgefragt oder erhoben werden, da sie selbst den „Betroffenen“ nicht eindeutig klar sind. Sie müssen in reflexiven Bildungsprozessen im Dialog zwischen den Bildungsadressat*innen und den Pädagog*innen geklärt und explizit gemacht werden, um Bedarfe/Bedürfnisse als Lernanlässe beschreiben zu können. Wir nennen das „dialogische Angebotsentwicklung“, in der dann die eigentliche Zielgruppe für die in diesem Prozess entwickelten Bildungsformate sich selbst generiert.

Bildungsformate lernförmiger Übergänge

Wir möchten uns nun die Veränderungs- und Bildungsprozesse, in denen sich Menschen in unserer Gesellschaft befinden, genauer anschauen. Wenn wir heute von Transformationsgesellschaft sprechen, dann meinen wir damit nicht nur, dass wir in einer sich immer schneller verändernden Gesellschaft leben, sondern dass sich auch der Charakter von Veränderungsprozessen selbst verändert. Dies spiegelt sich auch im Verlauf von Bildungsprozessen wieder.

Es soll angemerkt werden, dass es auch in der Vergangenheit schon immer komplexe Veränderungsprozesse gab, aber dass sie für die heutigen Gesellschaften zum „Normalfall“ werden. In unserer Diktion sprechen wir davon, dass sich immer mehr Menschen in Bezug auf ihr Arbeitsleben, ihre Erwerbsbiografie in sogenannten „transitorischen Übergängen“ befinden, die mit dem Ausspruch gekennzeichnet werden können: „... die Vergangenheit ist obsolet, aber die Zukunft noch

nicht greifbar“. D.h. sie befinden sich in einem „Zwischen“, das oft als krisenhaft empfunden wird. Oft genug trifft das auch nicht nur auf einen zeitlich begrenzten „Übergang“ zu, sondern wir befinden uns auch generell in einer „Transformationsgesellschaft“ in einer „transformativen Lebenslage“, d.h. in einem andauernden „Zwischen“, wenn wir uns viele der gegenwärtigen Veränderungsprozesse, die unsere Lebensbedingungen massiv verändern werden, anschauen: V.a. die Klimakatastrophe, den Biodiversitätsverlust oder auch Krieg, Flucht und Vertreibung.

Bildung hat hier die Aufgabe, durch eine adäquate Unterstützung des Lernens mitzuhelfen, die Krisen produktiv werden zu lassen, d.h. besser zu verstehen, was passiert, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit zu verbessern, Sicherheiten zu schaffen und neue Perspektiven zu entwickeln und zu verfolgen.

Für die folgenden Themenfelder werden zwei Lehrbücher empfohlen:
Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft.
Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider
Schäffter, O. (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. LIWF und Klemm+Oelschläger

Grundsätzlich liegen den Modellen zwei Perspektiven auf Veränderung zu Grunde: Kontinuitätsannahme und Kontingenzannahme.

Folie 11

Perspektiven auf Veränderung

- **Kontinuitätsannahme**
 - Trends, Trendforschung (DIE, aus den Erfahrungen der Vergangenheit die Zukunft antizipieren)
 - Musterbildungen werden erkannt
 - Der gesellschaftlich-historische Kontext wird als unverändert unterstellt.
 - Veränderungen folgen aufeinander
- **Kontingenzannahme**
 - Veränderung verändert sich ebenfalls, Veränderung 2., 3. Ordnung
 - Multioptionsgesellschaft, reflexive Moderne, beschleunigte Gesellschaft
 - Transformationsgesellschaft, transitorische Übergänge
 - Die Zukunft ist auch nicht mehr das, was sie einmal war (Yogi Berra)
 - Gefordert ist ein relationales Denken – Komplexität, Emergenz

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation.

Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Deren Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „Transformationsgesellschaft“ besteht vielmehr darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; dies gilt auch für lernförmige Übergänge. Es lässt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen Strukturmustern des Übergangs zu tun bekommt, die auch als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und die sich in verändernden Bildungsformaten manifestieren.

- Der **Ausgang A** konstituiert sich somit in der Wahrnehmung einer Irritation bei sich und anderen und dies anhand der Manifestation der Routineunterbrechung eines bislang latenten Ereignisstroms (stream of action). Dies setzt bei den sozialen Akteuren zugleich ein gewisses Maß an Irritationsfähigkeit im Sinne einer basalen Kompetenz voraus. Sie manifestiert sich beispielsweise in Neugier, Erstaunen, Verwirrung, Empörung, Faszination oder Verblüffung.
- Hat sich der Ausgang als ein zum Lernen motivierendes Irritationsereignis konstituiert, so folgt daraus eine Intentionalität in Richtung auf einen wünschenswerten **Zielzustand B**. Bei seinem Erreichen stellt sich als Ergebnis nicht allein die Anschlussfähigkeit an den zunächst unterbrochenen Ereignisstrom wieder her, sondern führt zudem zu einer produktiven Wertschöpfung, zu der es ohne Routineunterbrechung keinen Anlass gegeben hätte. Ein lernförmiger Übergang von A nach B führt somit in seiner Produktivität auf ein höheres Niveau einer bedeutungsbildenden tätigen Umweltaneignung und keineswegs nur zur Beseitigung einer Störung, wie defizitorientierte Lerntheorien häufig unterstellen. Jede Unterbrechung macht um eine reflektierte Erfahrung reicher, immer vorausgesetzt, sie wird zum Lernanlass genutzt. (vgl. auch Bergold/Blum/Bertram, 1999)

„Das Verhältnis zwischen den Relata Ausgangsereignis A und Optimierte Zielzustand B wird in den folgenden Strukturmodellen als ein Übergangsprozess konzeptualisiert, der einer sehr unterschiedlichen Verlaufsstruktur unterworfen sein kann, je nach dem welcher Steuerungslogik er zu folgen vermag.“

(Schäffter, O.: Textreader 1.2.1.12)

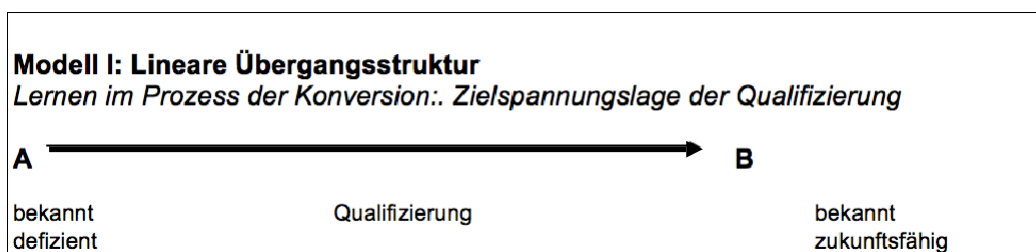
Die folgenden Transformationsmodelle dienen dazu, Veränderungsprozesse und Übergänge zu charakterisieren, um auf dieser Grundlage entsprechende Bildungsformate und pädagogische Steuerungslogiken zu entwickeln.

(Siehe Schäffter, O. (2016): Textreader 1.2.1.13)

Lineare Übergangsstrukturen, wie in im Modell I dargestellt, zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl die Ausgangslage A als auch das Ziel B bekannt sind. Es handelt sich hier um Situationen gesellschaftlichen oder individuellen Fortschritts, bei dem allen Beteiligten klar ist, welche Kompetenzen nicht vorhanden oder nicht weiter relevant sind und welche neuen Fähigkeiten erlernt werden sollen. Beispiele hierfür wären das Absolvieren eines Sprachkurses zum Erlernen einer neuen Sprache oder die Umstellung von manueller auf CNC-gesteuerte Fließbandarbeit. Im Zentrum steht ein Diskrepanzerlebnis zwischen dem defizitären Zustand A und einem zukunftsfähigen Zustand B. Die Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, den Übergang zu begleiten, indem sie sowohl den Verlernprozess des defizitären Zustands als auch den Erlernprozess des zukunftsfähigen Zustands organisiert.

Folie 12

Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft Transformationsmodell 1

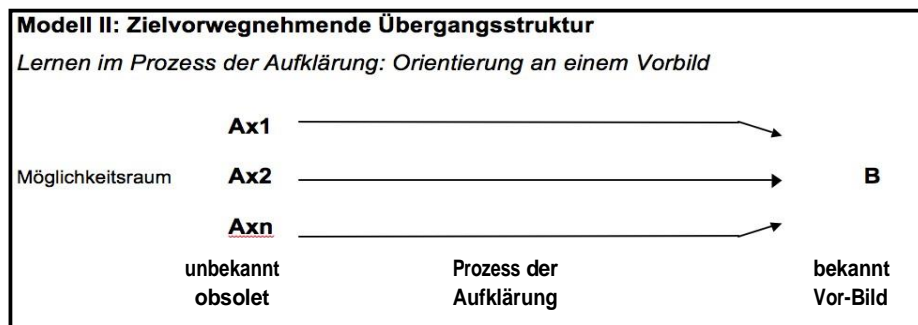


Zielvorwegnehmende Übergangsstrukturen sind vorrangig durch ihren optimierten Zielzustand charakterisiert. Die (defizitäre) Ausgangslage A der Lernenden mag bekannt sein oder unbekannt. Durch den Prozess der Aufklärung wird sie obsolet. Dieser Prozess dient dazu, den Lernenden die Attraktivität des Zielzustands B so zu vermitteln, dass sie zu einer intrinsischen Motivation wird. Die Wirksamkeit der Bildungsformate ist daher elementar abhängig vom Erfolg des beschriebenen

Vermittlungsprozesses. Der Zielzustand B wird so idealerweise zu einem Vorbild, dessen Erreichung als attraktiv wahrgenommen wird. Ein Beispiel hierfür ist der Versuch, Migrant*innen durch Umschulung und Ausbildung für Pflegeberufe zu qualifizieren. An diesem Beispiel zeigt sich, dass neben dem attraktiven Ziel ein gutes Erwartungsmanagement und die Selbstwahl der Orientierungssuchenden unabdingbar sind, da zielvorwegnehmende Übergangsstrukturen andernfalls hohe Drop-Out-Zahlen generieren.

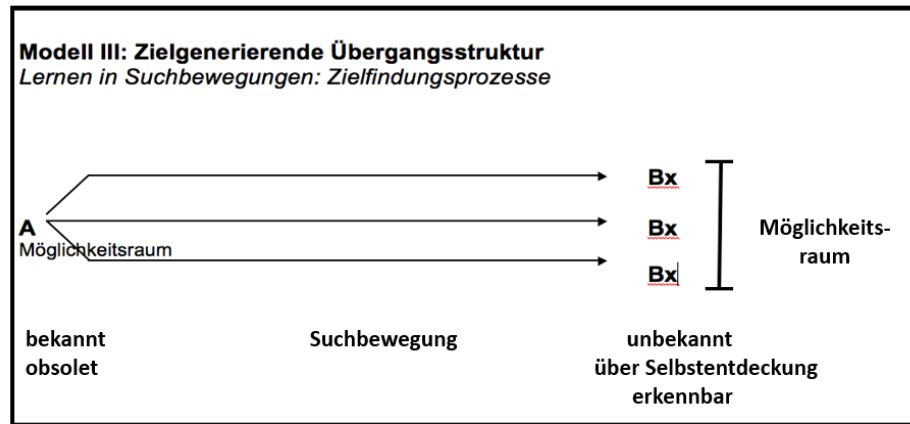
Folie 13

Transformationsmodell 2



Zielgenerierende Übergangsstrukturen stellen eine Suchbewegung dar, die von einem Zustand A, der bekannt, aber eindeutig obsolet geworden ist, zu einem Zustand B führen. Charakterisierend ist hier, dass das Ziel einen Möglichkeitsraum darstellt, der sich erst im Prozess der Bildung konkretisiert und über Selbstentdeckung erfahrbar wird. Es wird hier auch von einer „diffusen Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) gesprochen. Dieser Prozess wird von den Betroffenen oft als Aufbruch, Ausbruch oder Umbruchsituation beschrieben. Wichtig ist hierbei, dass die Lernenden das Ziel selbst bestimmen und dieses nicht von der pädagogischen Organisation vorgegeben wird (im Vergleich zum Modell I). Ein Beispiel hierfür sind Maker Spaces, die das Ausprobieren verschiedener Techniken erlauben ebenso wie Coaching-Formate, in denen die lernende Person durch Selbstreflexion Möglichkeitsräume absteckt und Entscheidungen trifft.

Transformationsmodell 3



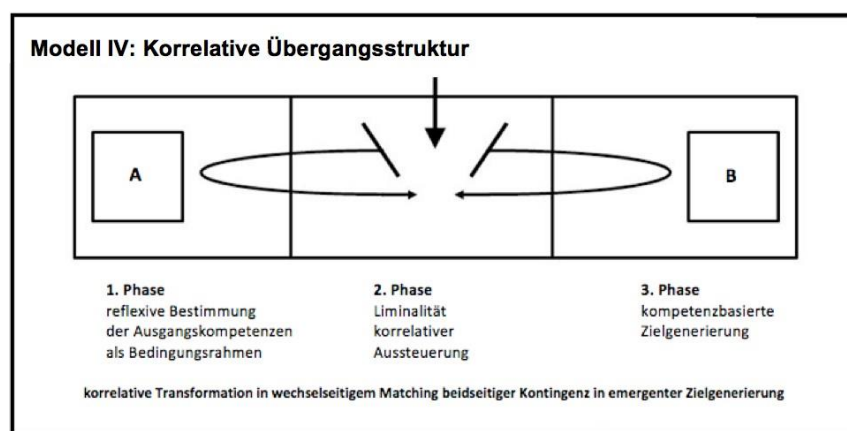
Die korrelative Übergangsstruktur (Modell IV) zeichnet sich dadurch aus, dass weder die Ausgangslage A noch der Zielzustand B bekannt sind. Beide sind durch ihre Komplexität und Multioptionalität charakterisiert. Die Ausgangsposition A ist defizitär, wobei nicht mehr ersichtlich ist, worin das Defizitäre besteht bzw. dahingehend kein allgemeingültiger Konsens erreicht werden kann. Am Anfang steht die reflexive Positionsbestimmung einer ungeklärten Lebenslage, z.B. durch Kompetenzbilanzierung. Aus der Klärung der Ausgangssituation heraus entsteht ein Möglichkeitsraum, innerhalb dessen die Suchbewegung nach Zustand B organisierbar wird. Es folgt ein Prozess wechselseitiger Relationierung. Denn nicht nur die Ausgangslage A muss bestimmt werden, auch der Zielzustand B Bedarf der Klärung. Das geschieht beispielsweise über eine kompetenzbasierte Tätigkeitsfeldanalyse. Die Klärungsprozesse A und B treffen im Möglichkeitsraum aufeinander und lösen wechselseitige Reflexionsprozesse und Bezugnahmen aufeinander aus. Diese Doppelseitigkeit des Kompetenz-Coachings bezeichnen wir als korrelatives Matching.

Charakteristisch ist hierbei, dass der Bereich der Aussteuerung und Relationierung nie verlassen werden kann. Oft hält dieser Zustand ein Leben lang an. Er wird als liminale Phase bezeichnet, ein ursprünglich aus den Kulturwissenschaften stammender Begriff. Die liminale Phase beschreibt einen Zwischenraum, Schweb- oder Schwellenzustand, wie beispielsweise den Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Ein anderes Beispiel ist die Situation von Menschen mit Migrationsbiografie, die oft über mehrere Generationen in einem Zwischen leben. Sie werden weder von der Herkunftsgesellschaft (ihrer Eltern oder Großeltern) noch von der Gesellschaft, in der sie leben, als vollwertiges Mitglied angesehen.

Dieser Zustand kann nicht aufgelöst, sondern nur produktiv gesetzt werden. Die Pädagogische Dienstleistung besteht nun darin, den Schwebезustand einer liminalen Phase aufrecht zu erhalten, einen reflexiven Möglichkeitsraum zu stellen, damit die lernende Person die Multioptionalität der Ausgangslage und das “Dazwischen” als persönliche Ressource, auch im Arbeitsmarkt, nutzen kann. Erfolgreich sind hier z.B. Empowerment-Ansätze.

Folie 15

Transformationsmodell 4



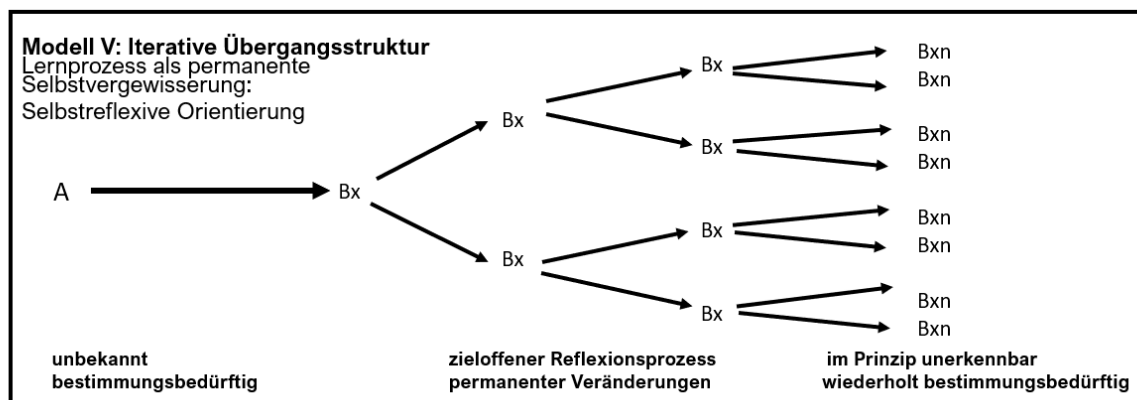
Das Modell V der iterativen Übergangsstruktur ähnelt dem Modell III (zielgenerierende Übergangsstruktur). Der Ausgangszustand A ist nicht bestimmbar, aber defizitär, wobei auch das Defizit an sich, wie in Modell IV, nicht mehr bestimmbar ist. Der Bildungsprozess beginnt mit einer Reflexion der Ausgangssituation, einer (persönlichen) Standortbestimmung. Wie im Modell III führt diese Arbeit zum Entstehen eines Möglichkeitsraums unterschiedlicher erstrebenswerter Zustände Bx. Alle Suchbewegungen und Klärungsbemühungen zeichnen sich durch diese diffuse Zielgerichtetheit aus. Sobald sich die lernende Person einem Zustand Bx nähert, wird dieser Zielzustand erneut infrage gestellt, als defizitär oder obsolet wahrgenommen. Eine neuer Klärungsprozess, eine neue Suchbewegung beginnt. Die lernende Person befindet sich damit in einer unendlichen Iteration.

Das Phänomen der dauerreflexiven Suchbewegung tritt in Transformationsgesellschaften immer häufiger und in allen Lebensbereichen auf. Ein Beispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung sind pädagogische Maßnahmen, die hochindividualisiert und anpassbar sind, wie z. B. Karrierecoachings oder Existenzgründungsprojekte. Diese Maßnahmen verfolgen das Ziel, noch nicht erschlossene

Bereiche des Arbeitsmarktes zu nutzen. Genau die Umsetzung der Maßnahmen führt jedoch dazu, dass immer mehr Menschen sich erfolgreich in diesen Bereichen etablieren. Dadurch entsteht die Notwendigkeit für weitere Bildung und Spezialisierung sowie der Erschließung neuer bisher unerschlossener Bereiche der Erwerbstätigkeit. Gerade die erfolgreiche Umsetzung der pädagogischen Maßnahme transformiert also einen attraktiven in einen defizitären Zielzustand.

Folie 16

Transformationsmodell 5



Für Organisationen der Erwachsenenbildung, wie Bildungsdienstleister und Arbeitsfördergesellschaften, sind insbesondere die Modelle I bis III in der täglichen Praxis relevant. Die Modelle IV und V sind jedoch für die Reflexion und Einordnung der Lebenslagen der Teilnehmenden in den unterschiedlichen Bildungsformaten sehr hilfreich. Selbstverständlich können sich unterschiedliche Übergangsstrukturen aneinanderreihen. So ist denkbar, dass eine (ehemals) langzeitarbeitslose Person in einer Maßnahme einer Arbeitsfördergesellschaft erste Schritte der Klärung vollzieht, zurück in alltägliche Strukturen findet, Tätigkeitsbereiche ausprobiert und sich schließlich für eine Umschulung zur Pflegekraft entscheidet. Dieser Prozess wird durch das Modell III: Zielgenerierende Übergangsstruktur abgebildet. Die sich anschließende Umschulung ist dann ein klassisches Bildungsformat mit klarem Ausgangs- und Zielpunkt wie im Modell I: Lineare Übergangsstruktur.

Die fünf Modelle lassen sich zwischen zwei Blöcken verorten, die in ihrer Verlaufslogik jeweils einer gegensätzlichen Steuerungsphilosophie folgen:

Block I umfasst die Modelle 1. Linearer Übergang und 2. Zielvorwegnehmender Übergang und geht in seinen onto-epistemologischen Hintergrundsannahmen von einer essentialistischen Bestimmbarkeit und damit objektivierbar gegenstandsbezogenen Steuerungslogik aus, die durch eine externe Position professioneller Pädagogen übernommen werden können. Sie können daher pädagogische Verantwortung für ein rationales Übergangsmanagement übernehmen insoweit ihnen hierzu die entsprechenden Steuerungsinstrumente bereitgestellt werden.

Block II umfasst die Modelle 3. Zielgenerierender Übergang, 4. Korrelativer Übergang und 5. Iterative Übergangsstruktur. Gemeinsam ist ihnen ein selbstreflexiver, innengeleiteter Umgang mit Unbestimmtheit, die in ihrer Kontingenz modalphilosophisch gedeutet als Potenzialität verstanden wird. Der Verlauf kann nur von den Lernenden selbst gesteuert werden, also aus einer internen Position heraus. Die Pädagogen haben sich auf die Bereitstellung und Steuerung eines lernförderlichen Kontextes zu beschränken.

(siehe dazu Schöffter O. Textreader Kap. 1.2.1.14 und 1.2.1.15 und „Bildungsformate lernförmiger Übergänge“, Textreader 1.3.1)

(b) Institutionelle Verfahren der Teilnehmerge- nung

Die Gestaltung von Kontaktprozessen

Wie oben beschrieben, verfügen gerade die regionale Bildungsdienstleister mit ihrer je spezifischen organisationalen Entwicklung, die in Resonanz zu ihrem regionalen sozialen und wirtschaftlichen Umfeld verlaufen ist und verläuft, auf eine entsprechend große „Oberfläche“.

Genau hierauf können sich die unterschiedlichen Spielarten zielgruppenbezogener Kontaktprozesse gründen. Die institutionellen Kontaktprozesse einer Weiterbildungseinrichtung verlaufen keineswegs nur von der Bildungsorganisation ausgehend nach außen, sondern aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbettung auch in Formen ihrer „Heimsuchung“ durch aktive Zielgruppen von außen nach innen. Aus relationstheoretischer Sicht geht es daher nicht allein um eine pädagogische

„Orientierung“ auf Zielgruppen, sondern auch um die (Selbst-)Bestimmung sozialer Gruppen, die sich nun als Zielgruppe im Sinne einer Anspruchsgruppe verstehen und sich überraschenderweise unaufgefordert im pädagogischen Raum einfinden. Weiterbildungsorganisation als Resonanzraum für gesellschaftlichen Wandel erweist sich somit als in beide Richtungen hin offen und zugänglich.

Um eine Bildungsdienstleistung zu erbringen, muss der Bildungsdienstleister mit den Lernenden in Kontakt treten. Dies geschieht auf unterschiedliche Art und Weise. Gemeint sind nicht administrative Verfahren, sondern eher informelle Kontaktprozesse. Alle Kontaktprozesse lassen sich durch die folgenden Gegensätze (als Pole auf einer Skala gedacht) beschreiben.

Folie 17

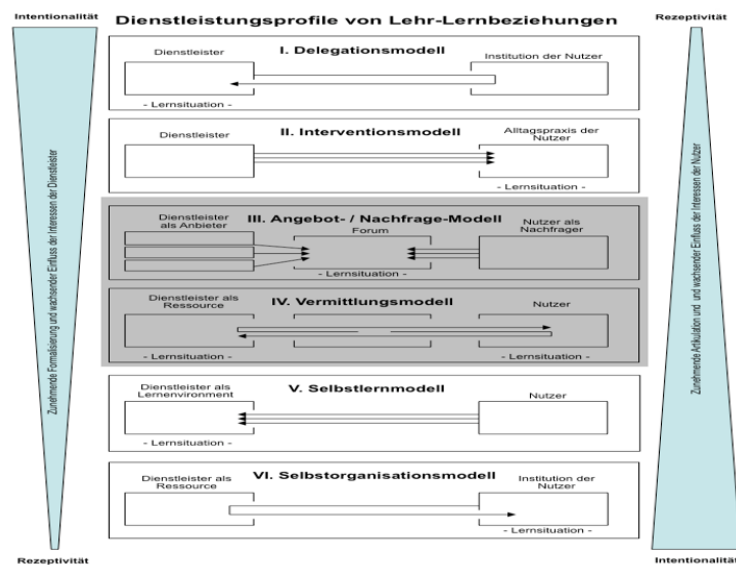
Kontaktprozesse

→ Unterschiedliche Grundmuster, wie der Kontakt zwischen den Bildungseinrichtungen und ihren Adressatengruppen aufgenommen wird. Es geht hier nicht um administrative Verfahren, sondern eher um informelle Regeln, Erwartungen, Konventionen – „konventionelle Passung“ – z.B. geht es darum, wie werden Gegensätze gelöst, zum Thema gemacht wie

| | | |
|------------------|---|-----------------------|
| Aktivität | - | Responsivität |
| Einfluss | - | Widerstand |
| Autonomie | - | Abhängigkeit |
| Definitionsmacht | - | Selbstkonzept |
| Zuschreibungen | - | Aushandlungsverfahren |

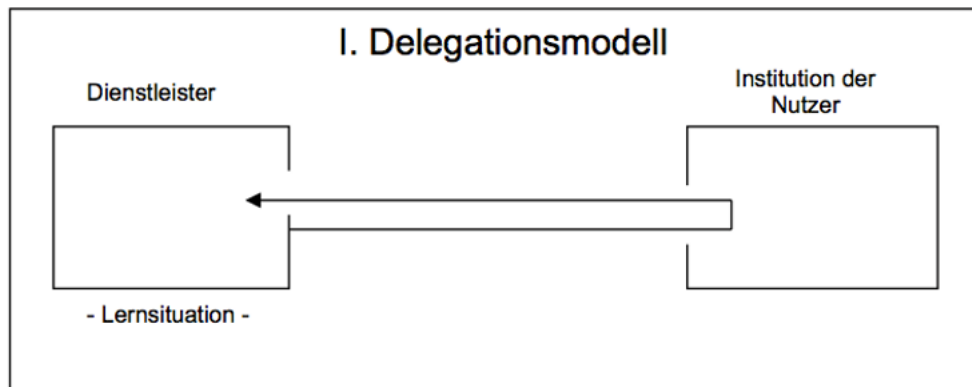
Insgesamt lassen sich sechs Strukturmodelle für Kontaktprozesse ableiten, die nach der Intentionalität des Kontaktprozesses auf Seiten des Bildungsdienstleisters und der Rezeptivität auf Seiten der lernenden Person geordnet werden. Bei den Modellen des ersten Blocks steht somit die Zuschreibung von Lernbedarf durch den Bildungsdienstleister im Vordergrund. Beim zweiten Block handelt es sich um einen gleichberechtigten Aushandlungsprozess. Der dritte Block beschreibt eine selbstbestimmte Manifestation autonomer Lernbedürfnisse durch den Lernenden. Bei allen Kontaktprozessen kann das Bildungsformat selbst dialogisch gestaltet werden.

Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse



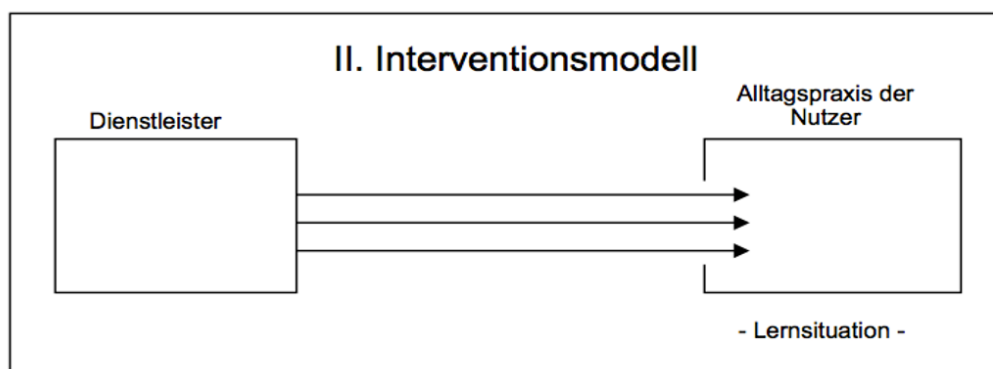
Beim Delegationsmodell geht die Intention von der pädagogischen Seite aus. Die Nutzer*innen haben kaum oder kein Mitspracherecht. Ein Beispiel wäre die Entsendung/Delegation von Beschäftigten durch den Arbeitgeber, um eine neue Technik oder Software zu erlernen, Wissen aufzufrischen oder juristische Neuerungen einzuführen (Umstellung auf CNC, neue Verordnung in der Pflege, Excel-Schulung). Im Vorfeld gibt es Absprachen zwischen Bildungsdienstleister und Unternehmen, die von beiden Seiten ausgehen können. Im Lernprozess selbst erfahren die Lernenden aber eine Delegationssituation. Das Bildungsformat findet beim Dienstleister statt.

Dienstleistungsprofil 1: Delegationsmodell



Beim Interventionsmodell hat der Bildungsdienstleister einen klaren Bildungsauftrag, holt die Lernenden dazu aber nicht in seine Räumlichkeiten, sondern begibt sich in ihre Alltagspraxis. Auch hier geht die Intention von der pädagogischen Seite aus. Beispiele sind die aufsuchende Sozialarbeit oder ein Training on the Job im Sinne eines Bildungsformats im Unternehmen und im Arbeitsalltag der Beschäftigten. Auch Bildungsformate im Bereich Nachhaltige Entwicklung fallen oft in diesen Bereich.

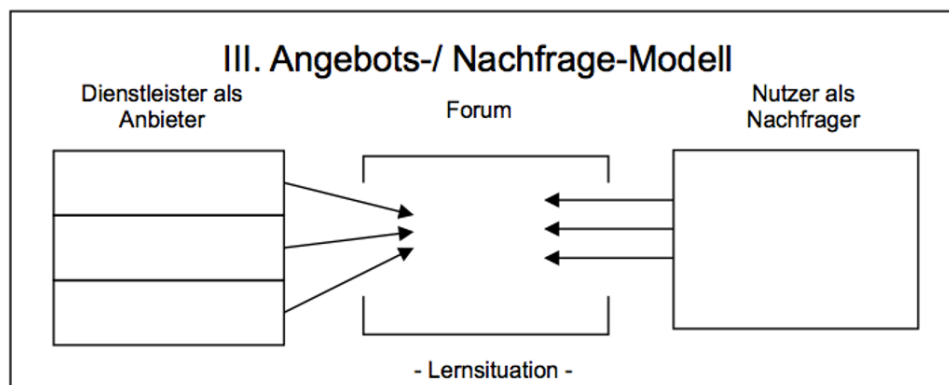
Dienstleistungsprofil 2: Interventionsmodell



Das Angebots-/Nachfrage-Modell stellt einen Kontaktprozess auf Augenhöhe dar. Beide Seiten haben ein gleichwertiges Interesse am Zustandekommen des Bildungsformats und treffen als Anbieter*innen und Nachfrager*innen auf einem Bildungsmarkt aufeinander. Ein Beispiel hierfür sind viele Angebote der Volkshochschule. Oft haben Bildungsformate hier einen warenförmigen Charakter, sind also schon fertig konzipiert und lassen wenig Raum für die dialogische Entwicklung von Inhalten.

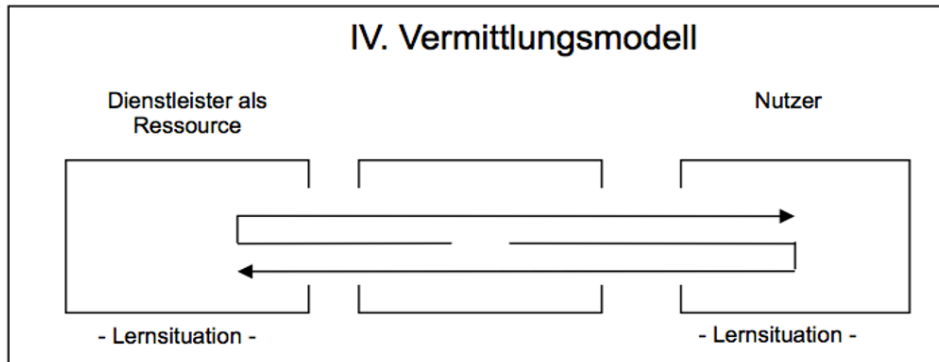
Folie 21

Dienstleistungsprofil 3: Angebot – Nachfrage - Modell



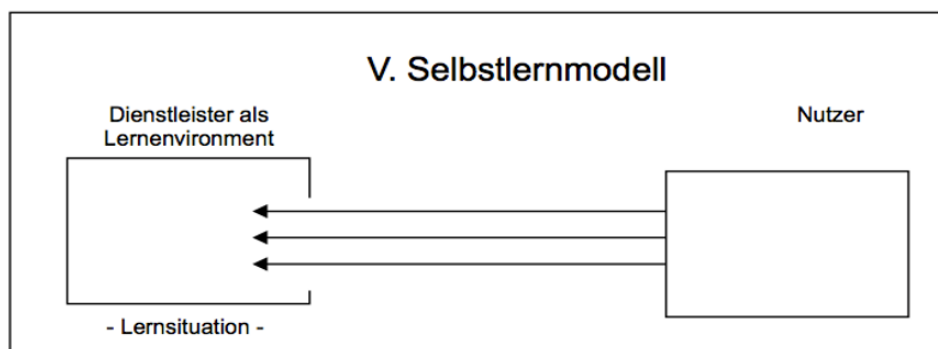
Das Vermittlungsmodell funktioniert ähnlich wie das Angebot-/Nachfrage-Modell mit dem Unterschied, dass eine Vermittler*in oder eine Agentur erst das Zustandekommen der Bildungsdienstleistung ermöglicht. Dienstleister und Nutzer*innen treten wieder gleichberechtigt in den Markt ein, sind aber nicht in der Lage, eine arbeitsfähige Lehr/Lern-Beziehung zu organisieren. Gründe dafür können fehlende Transparenz von Lernmöglichkeiten oder mangelndes Wissen über Lerninteressen sein. Hier kommt der Intermediär zum Einsatz, z.B. in Form von Ausbildungsberatungen, Studienberatungen, Berufsberatungen oder Vermittlungsplattformen.

Dienstleistungsprofil 4: Vermittlungsmodell



Beim Selbstlernmodell geht die Initiative von den Nutzer*innen aus, die ihre Bildungsbedarfe genau kennen und sich dafür entsprechende Unterstützung suchen. Der Bildungsdienstleister stellt die entsprechende Lernumgebung zur Verfügung, die von Offenheit und organisatorischer Flexibilität geprägt ist. Beispiele dafür sind Maker Spaces oder Reparatur-Cafés.

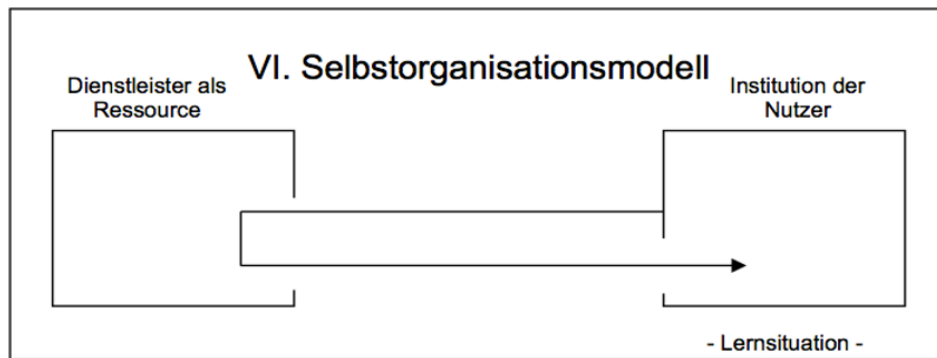
Dienstleistungsprofil 5: Selbstlernmodell



Das Selbstorganisationsmodell stellt noch stärker die Nutzer*innen der Bildung in den Mittelpunkt. Die Bildung wird in der Arbeits- oder Alltagswelt der Lernenden organisiert. Wie beim Selbstlernmodell kennen die Lernenden ihre Bildungsbedarfe sehr genau. Die Intention für das Zustandekommen der Dienstleistung geht von ihnen aus. Oft handelt es sich dabei um offene Bildungsinhalte wie Moderation, Supervision, Coaching oder die Inanspruchnahme von Expertentum. Selbsthilfegruppen lassen sich hier einordnen.

Folie 24

Dienstleistungsprofil 6: Selbstorganisationsmodell



Abschließend lässt sich festhalten, dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Modellen oft fließend sind und Kontaktprozesse von konkreten Bildungsformaten teilweise in mehr als eines der Modelle eingeordnet werden können. Dennoch bieten die Modelle institutionalisierter Kontaktprozesse eine gute Grundlage zur Reflexion der Arbeit eines Bildungsdienstleisters, zur Definition der eigenen Rolle und zur Einordnung der Erwartungen der Nutzer*innen.

Siehe dazu: Schäffter, O.: Zugangswege zu relevanten Bildungsadressaten – Sechs Strukturmodelle der Teilnehmergeinnung, Textreader Kap. 2.1.1 und

Schäffter, O.: Zugangswege zu relevanten Bildungsadressaten – Sechs Strukturmodelle der Teilnehmergeinnung, Textreader Kap. 2.2.2

(c) Das Vier-Phasen-Modell der dialogischen Angebotsentwicklung bzw. der generativen Zielgruppenentwicklung

Im Modell der dialogischen Angebotsentwicklung spielt der Kontaktprozess eine entscheidende Rolle.

Wie in Modul 1 bei den Funktionen der Erwachsenenbildung und jetzt bei der Vorstellung der Transformationsmodelle in Modul 2 schon deutlich geworden ist, kann über eine rein anbieterzentrierte Angebotsentwicklung kein Bildungsformat im Falle der Transformationsmodelle 3 bis 5 entwickelt werden:

Siehe zum folgenden Schöffter O.: Bildungsangebot – relationstheoretisch gefasst. Textreader Kap. 2.2.3

und

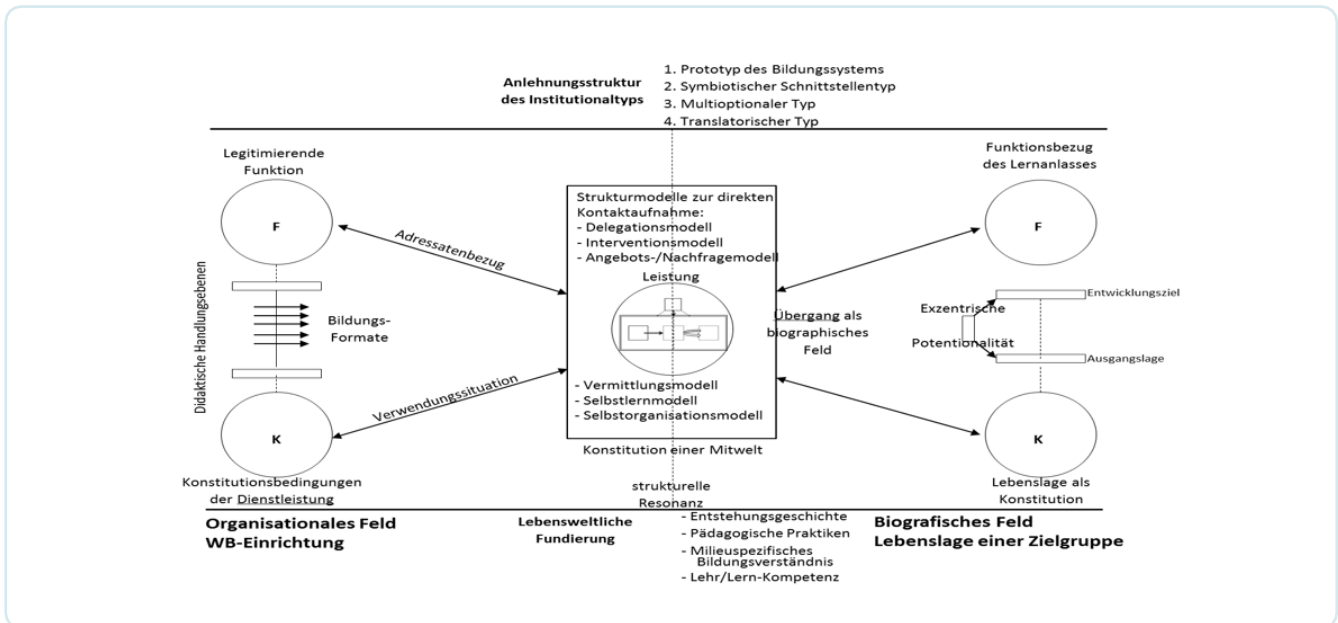
Schöffter O.: Von der anbieterzentrierten Programmplanung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung. Textreader Kap. 2.2.4

Im relationalen Feld einer Organisation pädagogischer Dienstleistung (siehe Modul 1) bildet der Leistungsaspekt die strukturelle Scharnierstelle in Gestalt einer Kontaktfläche, an der sich auf der Nutzerseite passungsfähige „Systeme-in-der-Umwelt“ konstituieren und in ihrem Zugang erschließen lassen. Da „Leistung“ aus systemischer Sicht als eine „strukturelle Kopplung“ zwischen einem Organisationssystem pädagogischer Dienstleistung und dem einer Nutzerseite verstanden wird, lässt sich das bisherige Diagramm, das noch auf das Organisationale Feld einer Weiterbildungseinrichtung beschränkt war, in der Weise ergänzen, dass nun auch die Nutzerseite in ihrem systemischen Charakter rekonstruiert wird. Worauf sich diese systemisch gefasste Struktur konkret im Einzelnen bezieht, ist jeweils am empirischen Fall zu spezifizieren. Im hier gegebenen Projektzusammenhang bezieht sich die systemtheoretische Heuristik auf ihrer Nutzerseite allerdings nicht auf psychische Systeme, sondern auf biographische Strukturbildungen im Life-Course, wie z.B. auf „life trajectories“, möglicherweise aber auch auf Entwicklungsprozesse lebenslagenbasierter Zielgruppen.

Ausgehend von dem Konzept gelingender struktureller Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzerseite wird eine Komplementarität sichtbar zwischen zwei wechselseitig aufeinander wirkenden und sich dabei aussteuernden Systemen, die dennoch jeweils ihrer eigenen Entwicklungslogik in unterschiedlichen Kontexten folgen. Hierbei bildet der Leistungsaspekt aufgrund seiner Reziprozität die Kontaktfläche einer strukturellen Resonanz.

Das bisherige Schaubild des Organisationalen Feldes erfährt hierdurch eine symmetrische Erweiterung durch das Feld der berufsbiographischen Entwicklung von Zielgruppen in einer transitorischen Lebenslage bzw. auch Organisation in transitorischen Übergängen.

Folie 25



Die sich im Planungsverlauf erzeugende Zielgruppenentwicklung ist in vier Phasen gegliedert:

Die Phase I:

Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Die Phase 1 beginnt mit einer einrichtungsinternen Selbstvergewisserung zum organisationalen Feld der Weiterbildungseinrichtung, insbesondere zur Beziehung der Weiterbildungsorganisation zu ihren Mitwelten und zu relevanten Umwelten und generiert auf dieser Basis eine lebenslagenorientierte Adressatenbestimmung.

Phase II:

Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Ausgehend von der transitorischen Lebenslage eines Adressatenbereichs wird der Kontaktprozess zwischen Bildungsangebot und Adressatengruppe reflektiert. In der Phase wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet, sofern es hier keine angemessene Strategie gibt und der Vorprozess für einen

beidseitigen „Begegnungsraum“ gestaltet, der ein pädagogisches Setting hat. Phase II generiert eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem Bildungsangebot. Kontext und organisatorische Rahmungen werden transparent(er) und es bildet sich eine Ziel-Gruppe für eine bestimmte zeitliche Dauer.

Phase III:

Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Mit der Reflektion auf die spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins aus der Innensicht aktivieren teilnehmende Personen ihre subjektiven Ressourcen, benennen Interessen und zeigen ihre Potentiale. In dieser Phase wird eine reflektierte Binnensicht generiert. Subjektive Lernanlässe sind identifiziert und benannt. Beide Seiten, pädagogische Außensicht und die reflektierte Binnensicht der Nutzerseite stehen in einem ko-produktiven Dialog. Es entsteht eine beidseitige Vorstellung von den Möglichkeiten der vierten Phase.

Phase IV:

Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Die vierte Phase generiert entsprechend dem jeweils spezifischen Bildungsformat (z.B. betriebliche Weiterbildung, kursförmige offene Bildungsangebote usw.) eine pädagogische Unterstützung der subjektiven Lernbewegungen. Bildungsprojekte oder auch individualisierte Bildungsformate werden konzipiert. Die Bildungseinrichtung verständigt sich intern über ihre Potentiale und Ressourcen und klärt mit der Gruppe die weitere gemeinsame Umsetzung.

Vier Phasen im Verlauf einer generierenden Zielgruppenentwicklung

Eine generative Zielgruppenentwicklung

- setzt ein in Phase I mit der einrichtungsinternen Bestimmung zugänglicher Adressatenbereiche auf der kategorialen Grundlage und im Rahmen des Organisationalen Feldes. Point of departure (Umwelt)
- wechselt über in Phase II zum dialogischen Design im Rahmen eines der sechs Strukturmodelle zur Erschließung ausgewählter Adressatenbereiche auf der Basis einer transitorischen Lebenslage. (Mitwelt)

- generiert in Phase III eine lebenslagenbasierte Zielgruppe auf der Basis einer berufsbiographischen Übergangszeit.
- differenziert sich aus in Phase IV als didaktisierter Ermöglichungsraum für den Support von unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in berufsbiographischen Übergangszeiten.

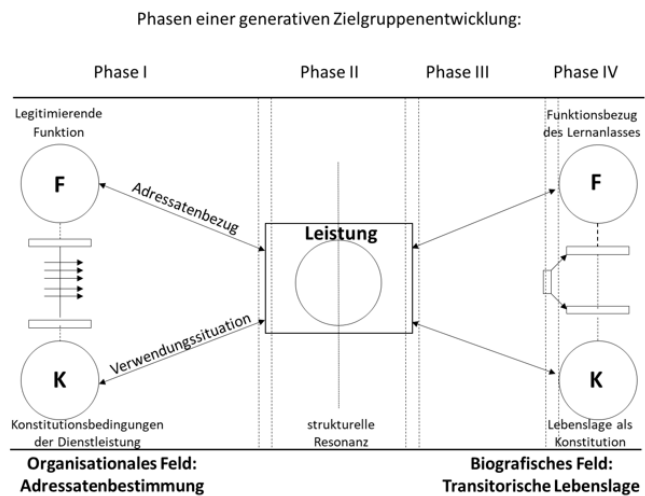
Literatur siehe Schäffter, O.:

Vier Phasen im Verlauf einer generierenden Zielgruppenentwicklung. Textreader Kap. 2.3.1

und Schicke, H., Schäffter O., Hartmann, T. (2019): Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen. Eine bildungswissenschaftliche Expertise. Textreader, Anhang 2

Der Phasenverlauf strukturiert den beidseitigen Dienstleistungsprozess. Die topologische Struktur der ko-produktiven Leistungserbringung wird in folgendem Diagramm dargestellt. Unterhalb des Titels sind die vier Phasen zur generativen Zielgruppeentwicklung abgetragen. Darunter ist auf der linken Seite das organisationale Feld einer Bildungseinrichtung auf der linken Seite über die Schnittfläche der Leistungserbringung in der Mitte mit dem komplementär angeordneten biografischen Feld einer transitorischen Lebenslage in Beziehung gesetzt. Das Diagramm soll als „Landkarte“ zur Orientierung im Planungsverlauf dienen.

Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung



An dieser Stelle ist anzumerken, dass die „transitorische Lebenslage“ hier nicht nur auf die Lebenslage von Individuen bezogen wird, sondern auch die transitorische Lage einer Organisation/eines Unternehmens bezeichnen kann. Es wird deutlich, dass die Dialogische Angebotsentwicklung und generierende Zielgruppenentwicklung komplementäre Prozesse sind.