

**Mantra: „Teilnehmende abholen, wo sie stehen“**

# Die ewige Aufgabe der Weiterbildenden

**Die 1970er Jahre waren die Hochzeit der „Teilnehmerorientierung“. Sie war Gegenbegriff zu einer Weiterbildung mit strikten Vorgaben zu Zielen und Inhalten, Frontalunterricht, einem rigiden Zeitregime oder einem engen Methodenrepertoire. Sie entstand parallel zu einem in soziale Bewegungen eingebetteten Verständnis von Weiterbildung, in der die Differenz zwischen Teilnehmenden und Leitenden aufgehoben werden sollte.**



**Autor |**  
Prof. Dr. Wolfgang Beywl,  
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut  
Weiterbildung und Beratung, Leiter der Professur  
für Bildungsmanagement  
sowie Schul- und Personal-  
entwicklung, Brugg-Windisch (Schweiz)

wolfgang.beywl@fhnw.ch

**Teilnehmerorientierung (heute meist „Teilnehmendenorientierung“) hat einen großen Bedeutungshof.** Zum

einen fokussiert der Begriff auf die Akteure (Zielgruppe, Adressierte ...), zum andern auf bestimmte Perspektiven in der didaktischen Analyse (Lebensweltbezug, Erfahrungsorientierung ...); schließlich auf die Rolle der Teilnehmenden im Weiterbildungsprozess (Subjekte, Partizipation, Mitgestaltung, Koproduktion ...).

Mit der Ökonomisierung und dem Qualitätsmanagement auch der Weiterbildung wurde und wird seit Ende der 1980er-Jahre daher auch von „Kunden“ (selten von „Kundinnen“) gesprochen (Reuther/Weiss/Winkels 1996). Bis in die Nuller-Jahre war die Teilnehmendenorientierung in der Fachliteratur fast zu einem Randphänomen geworden, dabei spielte sie in der Praxis der Weiterbildenden weiterhin eine wichtige Rolle (Luchte 2001). Dann kommt es innerhalb der breit um sich greifenden Qualitätssicherungs- und Zertifizierungssysteme, wiederum als eine pädagogisch inspirierte Gegenbewegung, zur „Lernerorientierten Qualitätstestierung“ (Zech 2008).

Aktuell wird Teilnehmendenorientierung bei Betonung der beiden letztgenannten Dimensionen vielfach als ein zentrales „didaktisches Prinzip“ der Erwachsenen-/Weiterbildung bezeichnet (vgl. Hippel/Kulmus/Stimm 2019; Holm 2012).

### Prägende eigene Bildungserfahrungen

So, wie die „Teilnehmendenorientierung“ einen Lebenszyklus hat, so bin auch ich in meiner Bio-

grafie häufig diesem Phänomen begegnet – in unterschiedlichen Gewändern und mit unterschiedlichen Konnotationen. Ähnlich wie die Interviewten in Luchtes Studie habe ich als Praktiker der Weiterbildung den expliziten Bezug zur theoretischen oder didaktischen Literatur der Erwachsenenbildung lediglich hin und wieder hergestellt. Für meine Praxis war das damit Gemeinte dabei stets hoch relevant – blieb aber schwer fassbar und ambivalent. Ambivalent insofern, als Teilnehmendenorientierung auch eine Antwort des Professionsystems der Weiterbildung auf Tendenzen der Entdifferenzierung der Rollen im Bildungsprozess war und bis heute ist.

Seit über 40 Jahren bin ich Teilnehmer an formalen, informellen, informellen Weiterbildungen, und selbstverständlich spielt die implizite Weiterbildung auch bei mir eine herausragende Rolle, zum Beispiel, indem ich diesen Text verfasste. In Kürze zwei kontrastive Schlaglichter prägender biografischer Bildungserfahrungen:

- Beispiel für die Zeit „vor“ der Teilnehmendenorientierung sind die Oberseminare des Erziehungswissenschaftlers Josef Derbolav. An mehreren Tagen hintereinander wurden zum Beispiel Kant, Hegel und Marx textexegetisch auf ihre Eignung, die Erziehungswissenschaften zu befruchten, befragt. In diesem rein sprachgebunden-kognitiven Setting erwarb ich neben den inhaltlichen einige überfachliche Kompetenzen (Durchhaltevermögen, Konzentration ...), – wobei dies weder expliziert noch reflektiert geschweige denn mit den Teilnehmenden vereinbart wurde.
- Etwa gleichzeitig leitete ich mit einem WG-Mitbewohner in der nahegelegenen Volkshochschule einen Kurs „Wie gründe ich eine Wohngemeinschaft?“, mit dem Höhepunkt eines Besuchs des knappen Dutzends Teilnehmender in unserer WG. Zugespitzt war die Entdifferenzierung der Rollen in einem VHS-Kurs zur Solarenergie. Dieser war

auch auf praktisches Tun angelegt: Bau eines Sonnenkollektors – über die Plutoniumwirtschaft nach Robert Jungk konnte ich zwar ebenso referieren wie über die WG-Bewegung. Doch die teilnehmenden Ingenieure brachten die kursentscheidenden Kompetenzen mit. Ich lernte staunend dazu.

### Bildung war Kopf, Hand und Herz

Das letztgenannte Beispiel verweist auf weitere Situationen, in denen wir im Bildungsprozess alle sehr gleich sein wollten: Langjährig war ich Mitglied des diesen Anspruch auch reflektierenden „Theoriearbeitskreis Alternative Ökonomie“. Wie Hunderte ähnlicher selbstorganisierter Weiterbildungssettings war auch dieses über Mittel von Bund und Ländern mitfinanziert. Ich erinnere mich an eine Runde im Freien zum Vereinsrecht. Einer von uns hatte handgeschriebene Seiten dabei und wir versuchten zu ergründen, was ein Zweckbetrieb oder was Vorstandshaftung ist und so weiter. Es ging mit hoher Lebensbedeutsamkeit darum, die vorhandenen Rechtsformen auf ihre Eignung für eine selbstverwaltete Wirtschaft abzuklopfen. Wir Teilnehmenden wussten alle nicht viel über Vereinsrecht. Eine Basis für sicheres Handeln ist durch die Weiterbildung nicht entstanden, doch haben wir wohl Dutzende Vereine mitgegründet. Es ging um „Identität“ und konkret darum, „Alternative“ gegenüber dem Mainstream zu sein. Bildung war normativ aufgeladen, nicht nur Kopf, sondern auch Hand (Teilnehmende kochen, putzen und reparieren) und auch Herz – Kunst, Kultur und Beziehung (kritisch zum Topos der Authentizität: Reichardt 2014)

### Theoretisierung und Professionalisierung

Die konstruktivistische Didaktik hat diese Strömungen in einen durch Lern-, später dann durch Hirnforschung fundierten Rahmen gesetzt. So formuliert Reich (2008) das Primat der Beziehung mit wie auch zwischen den Teilnehmenden vor dem Inhalt. Arnold setzt im Jahr 2019 als Telos einer künftigen Weiterbildung: das „selbsterschließende Tiefenverstehen ... [in dem wir] ganz allmählich unser Selbst transformieren und uns aus bekannten Reaktionsmustern herausführen“.

Meine Biografie ist nach dem Erststudium durch Professionalisierung geprägt: Bei rund 2.000 Weiterbildungstagen überwiegen mit der Zeit Settings, in denen ich „Lehrender“ war. Über Lehren und Lernen viel gelernt habe ich neben der Hochschuldidaktik in Bern unter anderem wieder aus der Auseinandersetzung mit Texten – zum Beispiel meinen Übersetzungen der Bücher von John Hattie. Darunter das von 2013 mit einem bis heute immer weiter gespannten groben Navigationssystem dazu, was zu effektivem Lernen beiträgt. Sein nächstes Buch wird dann auch Visible Learning in Bezug zu „Bildung“ setzen. Gelehrt habe ich lange – wie schon in den beiden VHS-Kursen – auf vielen verschiedenen Gebieten und in verschiedenen Institutionen: an Hochschulen, Volkshochschulen, mitgegründeten Tagungsstätten (heute: IndiTO, Bonn). Die letzten zehn Jahre waren es überwiegend Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte, oft schulinterne. Gerade hier setzt sich fort, dass die Teilnehmenden die Expertinnen und Experten für das Fach, den Beruf, die Praxis sind – ich biete eine Weiterbildung an und passe sie, während sie läuft, so an, dass selbst diese dazulernen können. Ist das Teilnehmendenorientierung?

### Geklärte Ausgangsbedingungen als Lösung?

Gerade in der Weiterbildung von Lehrenden (also Profis bezüglich Lernen und Bildung) stellt sich als zentrale Herausforderung, wie Angebote in der Weiter- beziehungsweise Fortbildung (die teilweise autoritativ etwa durch Schulgesetze vorgegeben, teilweise freiwillig gewählt sind) die Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden einbeziehen (Hippel et al. 2019). Dies erfordert eine – wohl kaum abschließbare – Abwägung zwischen Bedürfnissen und Bedarfen von Teilnehmenden:

- **Bedürfnisse** seien hier grob gefasst als Wünsche an die Weiterbildung, die den Teilnehmenden entweder bewusst sind oder die mit Emotionen verbunden sind. In beiden Fällen können sie im Weiterbildungssetting vorgebracht oder ausgelebt werden. Sie begegnen mir in meinen Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen in Aussagen wie „Ich brauche mehr Praxisbeispiele, weniger Theorie“, „Passt das denn auch in meine spezielle Praxissituation?“. In diesen beiden

Fällen formulieren die Teilnehmenden klare Interessen, unter anderem mit dem Anspruch auf Nützlichkeit der Weiterbildung. Oder: „Mehr Input wäre schon gut gewesen“ beziehungsweise „Zu wenig Zeit für Erfahrungsaustausch“. Hier wird angedeutet, dass der Lernprozess nicht optimal angelegt war. Schließlich: Aus der Lernforschung ist bekannt, dass die Angebote oder Gelegenheiten für neues Wissen und Können in Reichweite dessen liegen müssen, was zum Beispiel Vygotskij (2003) mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ anspricht. Die Lernpsychologie bietet noch mehr, zum Beispiel, dass kognitive Belastung ein großes Risiko für das Weiterlernen darstellt (Hattie/Yates 2015). Teilnehmendenorientierung erfordert also auch, die (laufende) Weiterbildung so anzupassen, dass Bedürfnisse nach Vermeidung von Frustration, Angst und anderen negativen Affekten genügend befriedigt werden können.

- **Bedarfe** sind einerseits durch aktuelle Rahmenbedingungen vorgegeben. In der beruflichen Weiterbildung sind dies etwa Gesetze, technische Normen, einzuhaltende Prozessabläufe in Produktion oder Dienstleistung. Nicht immer „wünschen“ sich Teilnehmende Weiterbildung unter diesem Horizont. Ihr Commitment zu bekommen, darauf arbeitet eine didaktisch reflektierte Veranstaltung hin. Weit schwieriger ist es mit Bedarfen, die den Teilnehmenden eventuell gar nicht bewusst sein können, weil sie erst in der unvorhersehbaren Zukunft (eventuell) relevant für ihr Leben werden (bei mir waren dies die im Derbolav-Seminar aufgebauten überfachlichen Kompetenzen). Eine ganze Methodenrichtung, das Needs Assessment (Altschuld 2010), versucht auch diese Bedarfe aufzudecken. Ein Verzicht darauf, „wohlverstandene“ Weiterbildungsinteressen der Teilnehmenden zu identifizieren, birgt Risiken für ihre Zukunft. Wenn hingegen die Lehrenden aufgrund aufwendiger, hinter ihrem Rücken betriebener Analysen besser wissen oder wüssten, was die Teilnehmenden brauchen, so nähert sich dies einer Entmündigung von Erwachsenen an. Das Dilemma wird dadurch verschärft, dass Bedarfsanalysen schnell an ihre Grenzen kommen (aktuell zeigen das die falschen und

dabei trivial quantitativen Lehrkräfte-Bedarfsprognosen der Länder). Inhaltliche Bedarfe – zum Beispiel Kompetenzanforderungen an die im Jahr 2025 unterrichtenden Lehrpersonen – liegen fern der Reichweite.

Erkenntnislogisch betrachtet stoßen beide Wege zur Teilnehmendenorientierung an Grenzen: die Induktion, also der Zuschnitt auf die offensichtlichen oder offenbarten subjektiven Bedürfnisse der Zielgruppe; die Deduktion, also das Ableiten des Angebots aus den objektiv analysierten Bedarfen. Teilnehmende stehen nicht an identifizierbaren Punkten, sondern sie bewegen sich ständig, in unvorhersehbare, ihnen selbst nur teilweise bekannte Richtungen.

### Und noch die Ökonomie – wie dumm!

Selbst wenn nun doch mittels fortgeschrittener Kombination von Bedürfnis- und Bedarfsanalysen geklärt wäre, auf welche Ziele, Inhalte, Kompetenzen und so weiter eine teilnehmendenorientierte Weiterbildung anzulegen ist, so steht nun noch der Realisierbarkeitstest aus. Sind sowohl bei den Weiterbildungsanbietern (Träger und Kursleitende) als auch bei den Teilnehmenden genügend Ressourcen für die Umsetzung verfügbar? Alle Agierenden sind in die hochproduktive, auf Effizienz und Kosteneinsparung angelegte Ökonomie der Weiterbildung eingebunden. Bei den Trägern geht es um Kostendeckung oder Gewinn. Die Kursleitenden bringen neben der Präsenz insbesondere die Vorbereitung ein, und je mehr sie zugeschnitten auf die Teilnehmenden neu entwickeln müssen, desto mehr Vorbereitungszeit benötigen sie pro (bezahlter) Präsenzstunde. Bei den Teilnehmenden (womöglich auch ihren Arbeitgebenden) geht es um Lohnausfall oder verkürzte Familienzeit, Teilnahmegebühren et cetera. Alle sind gehalten, Teilnehmendenorientierung in diesem nur mäßig flexiblen wirtschaftlichen Rahmen zu realisieren.

Das mit Teilnehmendenorientierung und ähnlichen Begriffen angesprochene ideale Arbeitsbündnis existiert sicherlich in Nischen der Weiterbildung, zum Beispiel in der je aktuellen Jugendkultur. Die meisten Bildungs- und Lernsetting finden jedoch in einem ökonomischen Rahmen statt.

#### Literatur |

Altschuld, J. W.: The needs assessment kit. Thousand Oaks 2010

Arnold, R.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in der Weiterbildung. Pädagogische Rundschau, 73(2), 2019, S. 109–124

Hattie, J. A. C.: Lernen sichtbar machen. Baltmannweiler 2013

## Teilnehmendenorientierung als Prozess

Wie lässt sich im aufgespannten mehrdimensionalen Spannungsfeld eine Orientierung an den Teilnehmenden, ihren Bedürfnissen, Interessen und Bedarfen realisieren? Weiterbildende müssen in der Situation oft unmittelbar entscheiden, improvisieren, so manches eigene oder auch Teilnehmendeninteresse hintanstellend Lösungen finden, wie es denn nun an diesem Kurstag, in dieser Minute weitergehen soll.

Vielleicht bietet hier die „Abduktion“, als ein drittes Erkenntnisverfahren neben Induktion und Deduktion, Anhaltspunkte für erfolgversprechendes Handeln in ungewisser Situation. Jo Reichertz hat dieses Verfahren in der Rezeption der Arbeiten des pragmatistischen Philosophen Charles Sanders Peirce (1839–1914) für Forschende aufbereitet. Übertragen auf Weiterbildende ließe es sich wie folgt beschreiben: Weiterbildende konstruieren mithilfe ihres gesamten, zur Disposition gestellten Wissens immer wieder neue Typen und Regeln und prüfen (gedankenexperimentell), ob das Ungewöhnliche dazu passt. Sie schauen, entwerfen, prüfen, sind stets bereit, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu erfinden (nach Reichertz 2013, S. 23).

Abduktion einzuleiten meint, neue passende Lösungen in schwieriger Situation zu finden. So können plötzlich bis dato unbekannte Inhalte aktualisiert, Lernwege erdacht, Instruktionen und Rückmeldungen erstmals formuliert werden. Erfahrung, Wissen und Können der Weiterbildenden sind hierfür vonnöten. Den Katalysator bildet die Kommunikation mit den Teilnehmenden über den Weiterbildungsprozess, samt einer Thematisierung von Bedürfnissen und Bedarfen: „Kommunikation als zentrales Mittel zur Auslösung abduktiver Blitze“ (Jo Reichertz).

## Praxistipp Fokusgruppe

Als ein Format, in dem man dieses abduktive Erfinden und Lösen unter relativer Handlungsentlastung üben kann, eignet sich die Fokusgruppe (Mäder 2019). Hier gelingt es, dass (auch potenzielle) Teilnehmende über die Formulierung von Bedürfnissen hinaus

- für sie bislang implizite Bedarfe der Weiterbildung explizieren;
- Rahmenbedingungen der künftigen Verwendung neuen Wissens und Könnens aktualisieren;

- ihnen bis dato unbekannte Bedarfe entdecken oder generieren;
- in dieser dialogischen Situation einer homogenen Gruppe herausarbeiten, was und wie sie lernen wollen.

Fokusgruppen erfordern Zeit für Vorbereitung und Umsetzung. Doch sind diese stark strukturierten, zugleich inhaltlich ergebnisoffenen Gruppendiskussionen zugleich ein produktives Weiterbildungssetting: Teilnehmende lernen und bilden sich weiter. Mit Übung im Konzipieren von Fragerouten oder Leitfragen für solche Fokusgruppen ist es möglich, diese in kurze Sequenzen in laufenden Weiterbildungen zu transferieren. Teilnehmende orientieren Kursleitende und sich selbst, wohin und wie sie fortschreiten wollen. Kursleitende entdecken neue Möglichkeiten, mit Dilemmata und Begrenzungen der teilnehmendenorientierten Weiterbildung produktiv umzugehen.

## Immer neue Lösungen finden

Weiterbildung zu realisieren erfordert kontinuierliches Jonglieren mit und zwischen den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden, den inhaltlichen und materiellen Ressourcen der Anbietenden genauso wie der Teilnehmenden. Je nachdem, ob die Weiterbildung näher am Pol der Persönlichkeitsbildung oder auf dem der Kompetenzen für den Arbeitsmarkt angesiedelt ist, erfordert die Jonglage eine je besondere Kunstfertigkeit. Definitive Lösungen gibt es nicht und kann es nicht geben, denn es ändern sich schnell und oft unvorhersehbar unter anderem:

- der Kontext (Determinanten für Bedarfe),
- die Teilnehmenden (Träger von Bedürfnissen),
- die Ressourcenlage für Anbietende und Teilnehmende.

Lösungen sind daher oft erst möglich, wenn die Weiterbildung bereits läuft – durch Prozessgestaltung basierend auf Kommunikation zwischen Weiterbildenden und Teilnehmenden, also auf dem Gespräch über die Weiterbildung. Das Jonglieren mit und um die teilnehmendenorientierung herum endet nie. Es ist die beglückende, die sinnstiftende, die ewige Aufgabe der professionell Weiterbildenden. ■■■

## Fortsetzung Literatur |

- Hattie, J. A. C./Yates, G. C. R.: Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive. Baltmannsweiler 2015
- Hippel, A./Kulmus, C./Stimm, M.: Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn 2019
- Holm, U.: Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Bonn 2012 (Online-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung)
- Luchte, K.: Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim 2011
- Mäder, S.: Methoden als situierte Praxis – Die Gruppendiskussion in der Programmevaluation. Dissertationsschrift. Universität Hildesheim 2019
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim 2008
- Reichardt, S.: Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin 2014
- Reichertz, J.: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden 2013
- Reuther, U./Weiss, R./Winkels, S.: Kundenorientierung in der Weiterbildung. Köln 1996
- Vygotskij, L. S.: Das Problem der Altersstufen. In: Vygotskij, L. S./Lompscher, J. (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften*. Berlin 2003, S. 53–90
- Zech, R.: *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim 2008