Studientexte für Erwachsenenbildung

Ingrid Schöll

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung

wbv DIE

STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber/innen
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Soest
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt Universität Berlin
Dr. Klaus Meisel, DIE Bonn
Monika Peters, LV VHS Schleswig-Holstein
Carla Sievers, Technische Universität Kaiserslautern

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert.
Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Christiane Jäger/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0011** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0011

© 3., überarbeitete Auflage 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1875-2

Inhalt

Vorbemerkungen 5

1. Einführung und Ziele 7

2. Marketing – Definitionen und Konzeptionen 11
   2.1 Ursprünge und Entwicklungen 11
   2.2 Non-Profit-Marketing 14
   2.3 Sozialmarketing 16
   2.4 Dienstleistungsmarketing 17

3. Marketing in der Weiterbildung 21
   3.1 Rückblick auf ein umstrittenes Thema 21
   3.1.1 Die Anfänge der Marketingdebatte 21
   3.1.2 Weiterentwicklung der Marketingdebatte 24
   3.2 Aktueller Stand und Ausblick 26
   3.3 Ein Handlungsmodell zum Marketing in der Weiterbildung 28

4. Die Informationsinstrumente des Marketings 31
   4.1 Informationen zu externen Bedingungen 31
   4.1.1 Adressateninformationen 31
   4.1.2 Weiterbildungsinteressen und -verhalten – Ergebnisse der Milieuforschung 34
   4.1.3 Konkurrenzinformationen 37
   4.1.4 Allgemeine Weiterbildungsmarktinformationen 38
   4.1.5 Informationen über globale Trends 40
   4.1.6 Wirkungsinformationen 41
   4.2 Informationen zu internen Bedingungen 43
   4.2.1 Auftrag und Selbstverständnis der öffentlichen Weiterbildung 43
   4.2.2 Organisationsbezogene Eckdaten 47
   4.3 Methoden und Materialien 49

5. Marketingziele 55
   5.1 Trägerkonkurrenz 55
   5.2 Handlungsautonomie 55

5.3 Aufbau- und Ablauforganisation ... 56
5.4 Schriftliche Zielformulierung ... 57

6. Die Aktionsinstrumente des Marketings ... 59
6.1 Das Produkt als Marketinginstrument ... 59
6.1.1 Produkte in der Weiterbildung – Prämissen der Diskussion ... 59
6.1.2 Produkthauptleistungen ... 61
6.1.3 Produktnebenleistungen ... 72
6.1.4 Produktqualität als Personalqualität ... 78
6.2 Der Preis als Marketinginstrument ... 81
6.2.1 Preisdifferenzierung ... 83
6.2.2 Kaufkraft, Preisnachlässe und Rabatte ... 85
6.2.3 Der Preis aus Sicht der Kund/inn/en ... 88
6.3 Distribution im Marketingprozess ... 90
6.3.1 Zeitliche Angebotsplatzierung ... 90
6.3.2 Räumliche Angebotsplatzierung ... 93
6.3.3 Öffnungszeiten, Anmeldemodalitäten und Serviceleistungen ... 97
6.4 Kommunikation im Marketingprozess ... 99
6.4.1 Werbung ... 99
6.4.2 Öffentlichkeitsarbeit ... 104
6.4.3 Persönlicher Kontakt ... 104
6.4.4 Verkaufsförderung/Anreize ... 105

7. Herausforderungen und Perspektiven für das Marketing in der öffentlichen Weiterbildung ... 109
7.1 Elastische und weniger elastische Nachfrage als Grundproblem ... 109
7.2 Marketing als Integrationsherausforderung ... 114

Glossar ... 118

Annotierte Literatur ... 121

Literatur ... 124

Stichwortverzeichnis ... 132

Autorin ... 135

Vorbemerkungen

Wer heute im Feld der Weiterbildung das Thema Marketing anspricht, stößt in der Regel auf eine professionelle Gelassenheit. Als vor mehr als einem Jahrzehnt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Einführung des Marketinggedankens in die Weiterbildung im Rahmen von Konferenzen, Fortbildungen und Publikationen begleitete, löste dies in der Profession noch sehr gegensätzliche und zum Teil heftige Reaktionen aus. Einerseits wurden Begriffe und Konzepte rasch und weitgehend ungeprüft aufgenommen. Andererseits gab es grundsätzliche Abwehrhaltungen, sich mit betriebswirtschaftlichen Problemlösungsmethoden und deren Adaptionsfähigkeit für das professionelle Handeln im Bildungsbereich zu beschäftigen.

Das DIE nahm diese Polarisierung innerhalb der Disziplin zum Anlass, die Thematik grundlegend aufzubereiten sowie Entwicklungen zu verfolgen und zu unterstützen. Im Jahr 1993 wurde ein Fallbeispiel des Umbaus einer öffentlichen Weiterbildungseinrichtung „von der Behörde zum Betrieb" zur Diskussion gestellt (Nuissl/Schuldt 1993). Ein Jahr später wurde auf der Grundlage einer systematischen Literaturauswertung und der Diskussion erster praktischer Umsetzungen unter dem – noch vorsichtig mit einem Fragezeichen versehenen – Titel „Marketing für Erwachsenenbildung?" der aktuelle Kenntnis- und Entwicklungsstand aufbereitet (Meisel u. a. 1994). Das Interesse an der Beschäftigung mit diesem Thema stieg in der Weiterbildungspraxis zusehends. Die gravierenden Umfeldveränderungen blieben nicht ohne Wirkung auf das professionelle Handeln. Der einmal postulierte Bedarf hatte sich rasch zu einem realen Fortbildungsbedürfnis entwickelt. Mehrere hundert hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende besuchten die DIE-Fortbildungsangebote im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zum „Weiterbildungsmanagement". In diesem Kontext entstand auch die erste Auflage des hier nun in vollständiger Überarbeitung vorliegenden Studientextes von Ingrid Schöll. Die anwendungsbezogene Aufbereitung, die mit geronnener Praxiserfahrung angereichert war, zeigte die Potenziale auf, die das Marketing – verstanden als Steuerungsinstrument – für die perspektivische Weiterentwicklung der Weiterbildungseinrichtungen beinhaltet. Ingrid Schöll hat damit erheblich zur Differenziertheit der Argumentation in der Profession und zur reflektierten Implementation des Konzepts in die Weiterbildungspraxis beigetragen. Die 2002 von Möller im DIE publizierte empirische Untersuchung zum Marketing in der Weiterbildung ermöglichte es, die Anwendungsfolgen genau nachzuzeichnen. Zum einen – so

die zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit – erfüllten sich unreflektierte, euphorische Hoffnungen, mit Marketing die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen zu modernen Hochglanzunternehmen zu wandeln, nicht. Zum anderen konnte aber auch der Beleg erbracht werden, dass die Anwendung eines betriebswirtschaftlichen Managementkonzepts nicht zu einer Verdrängung der pädagogischen Ziele und Verfahrensweisen führt.

Der in dritter Auflage vorliegende Studientext verdeutlicht, dass es bei der Anwendung von Marketingstrategien um ein Handlungssystem geht. Natürlich kann man einzelne Instrumente in sein professionelles Handlungsrepertoire integrieren. Ihre Potenziale wird eine Marketingstrategie aber nur dann entfalten können, wenn die zentralen Handlungsfelder von Bedarfserschließung, Planung, Preis- und Produktgestaltung sowie Distribution und Kommunikation systematisch miteinander verknüpft werden. Dass die Autorin das Weiterbildungsmarketing im Kontext der öffentlichen Weiterbildung diskutiert, ermöglicht es, die professionsspezifische Fragestellung zugespitzt zu diskutieren.

Das DIE hat die Aufgabe, aktuelle Fragestellungen in einen historischen und analytischen Zusammenhang zu stellen, aber auch innovative Diskussionen und Forschungen anzuregen und zu begleiten. Am Thema Weiterbildungsmarketing lässt sich gut aufzeigen, dass es dem Institut dabei nicht um das punktuelle Aufgreifen von Modethemen geht, sondern um forschungs- wie praxisorientierte Serviceleistungen, die auch zur Förderung ihrer nachhaltigen Entwicklung längerfristig begleitet werden.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Einführung und Ziele

Das **Selbstbild der Kommunen** ist im Wandel begriffen. Regionen, Städte und Gemeinden verstehen sich heute als Dienstleistungsanbieter. Die Kommunen stehen im Wettbewerb miteinander, sei es, weil sie Standortvorteile für Gewerbeansiedlungen erhoffen, sei es, weil sie einkommensstarke Bürgerschichten an ihre Städte binden wollen. Veränderte Organisations- und Steuerungskonzepte werden präsentiert, einerseits, um den Handlungsspielraum der im neuen „Konzern Stadt" agierenden Mitarbeitenden zu erweitern, andererseits aber auch, um effiziente und kostengünstige Verwaltungsstrukturen durchzusetzen. Zudem setzt man Hoffnungen auf Motivationsanreize für die Mitarbeitenden durch kürzere Wege und erweiterte Entscheidungskompetenzen. Die skizzierten Entwicklungen gehen auch an den Volkshochschulen nicht vorüber. Als kommunale Einrichtungen befinden sie sich im Fadenkreuz vieler Umstrukturierungsmaßnahmen, denn sie sind „heute de facto als Weiterbildungszentren in den Städten und Gemeinden Dienstleistungsunternehmen für die Bürger, die, wie andere Bereiche der Verwaltung auch, strukturell, politisch und konkret in kommunal- und finanzpolitische Prozesse eingebunden" sind (Dieckmann 1993, S. 33).

Seit Jahren wird unter dem Diktat sich verschärfender finanzieller Rahmenbedingungen von der öffentlichen Weiterbildung mehr Bereitschaft und Offenheit für Veränderungen eingefordert als von großen Teilen der Erstausbildung. Neue Gestaltungsprozesse werden angestoßen, bevor alte beendet sind. Die Einrichtungen unterliegen zudem seit längerer Zeit der Herausforderung einer doppelten Modernisierung: Sie sollen jederzeit moderne Bildungsangebote vorhalten und werden gleichzeitig durch interne Prozesse stetigen **Modernisierungsanforderungen** unterworfen. Gefragt sind

- veränderte Organisationsmodelle,
- Qualitätssicherungskonzepte,
- innovative Personalförderung und
- aktive Öffentlichkeitsarbeit.

Mit diesen Steuerungselementen sollen nicht nur neue Zielgruppen, sondern auch diejenigen, die bereits Weiterbildungsangebote nutzen, aktiviert werden. Denn Privatleben wie Berufswelt unterliegen gravierenden Veränderungen (Senett 1998). Eine sich ändernde Freizeit- und Arbeitswelt führt zu immer neuen Fortbildungserfordernissen, die inhaltlich und didaktisch-methodisch erschlossen

werden müssen. **Finanziell rentable Angebotssegmente** der Weiterbildung haben eine erhebliche Eigendynamik gewonnen. Dies hängt damit zusammen, dass sich die Finanzlage der öffentlichen Träger in den letzten Jahren erheblich verschärft hat. Es resultiert aber auch aus der Tatsache, dass höhere Preise in der Konkurrenz zwischen privaten und öffentlichen Trägern zu einem Entscheidungskriterium für die Teilnehmenden geworden sind. Ein höherer Preis gilt angesichts der Angebotsvielfalt auf dem Weiterbildungsmarkt in einigen Angebotsbereichen als Ausweis für Qualität. Der Druck, dort wirtschaftlich zu handeln, wo es die Konkurrenz erfordert oder die Kommune erwartet, wird somit verstärkt.

In vielen Mikro- und Makroprozessen der alltäglichen Qualitätssicherungsarbeit – das hat die Trägerkonkurrenz zwischen öffentlich geförderter und privater Weiterbildung seit Jahren deutlich werden lassen – sind zudem permanente Verbesserungen nötig: Weckung von Bildungsbedürfnissen, konzise Zielfindung, optimierte Außendarstellung, verbesserte Kundenkontakte oder Professionalisierung der Öffentlichkeitsarbeit (von Rein/Sievers 2005; Künzel/Böse 1995) – all das sind Facetten der Marketingdiskussion, die seit einigen Jahren mit dazu beitragen soll, die Selbstdarstellung öffentlicher Dienstleistungen zu verbessern. Ob Bezirks-, Stadt- oder Regionalmarketing, jede Institution, die einen Wandlungsprozess durchlebt und diesen strategisch begleiten will, greift auf Marketingexperten und -ideen zurück. Dabei basiert die Marketingdiskussion im öffentlichen Bereich vielfach auf einer Mangelsituation. Fiel schon die Einführung neuer Steuerungsmodelle in eine Zeit krisenhafter Finanzentwicklung und rigider Sparkonzepte (vgl. Schmithals 1993; Dieckmann 1993; Budäus 1996; Schuldt 1998) so war auch der Einsatz von Marketingstrategien in öffentlichen Dienstleistungen mit der Hoffnung auf mehr Effizienz und Wirtschaftlichkeit verknüpft (vgl. Meisel 1994; kritisch Schmidt 1998; vgl. auch Fluhr 1995).

Mitte der 1990er Jahre wurde bereits gemutmaßt, dass für die öffentliche Weiterbildung künftig ein Balanceakt in mehrfacher Hinsicht zu bewältigen sein wird:

- *in Bezug auf die Positionierung der öffentlichen Weiterbildung auf dem Bildungsmarkt,*
- *hinsichtlich der Frage der Qualitätssicherung unter steigendem Wirtschaftlichkeitsdruck und*
- *mit Blick auf die Reformbestrebungen der öffentlichen Verwaltung und die daraus resultierenden institutionellen Konsequenzen für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Meisel 1994, S. 52 und 2001, S. 12 ff.).*

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen ist es verständlich, dass sich die Erwachsenenbildung nach außen orientiert und Hilfen in wesensverwandten Arbeitsgebieten und Professionen sucht. Die Praxis der Erwachsenenbildung hat viele Schnittmengen mit anderen Wissenschaftszweigen: mit der Verwaltungswissenschaft, mit der Sozialwissenschaft und eben auch mit dem wesentlich in der Betriebswirtschaft verankerten Marketing. Der Blick in Nachbardisziplinen kann inhaltliche wie methodische Anregungen zur Bewältigung neuer oder anders strukturierter und bislang in dieser Verknüpfung nicht bekannter Fragestellungen geben.

Der Studientext zeigt die **Bedeutung des Marketings** für die Erwachsenenbildung auf und warum sie sich in den letzten Jahren verstärkt dem Thema Marketing zuwenden musste. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur die verschärfte finanzielle Krisensituation der Kommunen war, die ein Umdenken in der Erwachsenenbildung erforderte. Auch der expandierende öffentliche und private Trägermarkt führte dazu, dass sich die Einrichtungen darüber klar werden mussten, worin ihr spezifisches Angebotsprofil liegt und wie sie dies am besten mit den im Marketing vorhandenen Instrumenten kommunizieren können. Schlussendlich erwiesen sich die Elemente des Marketings auch als gezielte Organisationshilfen bei den oben genannten Umsteuerungsprozessen. Marketing liefert, wie noch zu zeigen sein wird, analytisch-strategische Instrumentarien, die eine dezidierte Zielorientierung pädagogischen Handelns beinhalten und die es ermöglichen, das pädagogische Tun in ein Setting handlungsleitender Steuerungselemente einzubetten. Diese **Steuerungselemente** sollen drei Ziele erfüllen:

- die Wirtschaftlichkeit verbessern,
- die Positionsbestimmung auf dem Weiterbildungsmarkt optimieren und
- die interne Ablauforganisation vor allen Dingen mit Blick auf die Schnittstelle hin zu Teilnehmenden erfolgsorientierter gestalten helfen.

Zum **Aufbau des Studientextes**: Zunächst wird auf die Definition des Begriffs und seine zwischenzeitlich erfolgten Ausdifferenzierungen verwiesen (Kap. 2). Zwar ist Marketing auch innerhalb der Betriebswirtschaft noch eine vergleichsweise junge Disziplin, doch auch sie hat schon ihre Geschichte. Im dritten Kapitel geht es darum, die Rezeption der Marketingdebatte in der Weiterbildung darzustellen und ein Handlungsmodell zur Entwicklung von Marketingstrategien zu skizzieren. Der vielfach aus einer ökonomischen Mangelsituation resultierende Einsatz von Marketinginstrumenten im Bildungsbereich führte zu einer emotional zum Teil sehr aufgeladenen Diskussion. Marketing wurde dabei

lange Zeit verkürzt mit Werbung gleichgesetzt. Dass Marketing eine zentrale Steuerungsfunktion für eine Weiterbildungseinrichtung haben kann wurde dabei allzu häufig übersehen.

In den Kapiteln 4 bis 6 werden Informations- und Aktionsinstrumente des Marketings ausführlich dargestellt. Zuerst werden Ansätze der Bedarfsanalyse und Marktforschung vorgestellt (Kap. 4) auf deren Grundlage die Festlegung der Marketingziele (Kap. 5) erfolgt. Daran schließt sich die Darstellung der daraus ableitbaren Strategien, die die Marketinginstrumente Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik in ihrer spezifischen Relevanz für Bildungseinrichtungen betreffen, an (Kap. 6). Abschließend wird in Kapitel 7 die besondere Verantwortung der öffentlich geförderten Weiterbildung in den Blick genommen. Gefragt wird, wie der Balanceakt erfolgreich umzusetzen ist, einerseits kaufkräftigen Bildungsschichten einen auch preislich ausdifferenzierten Angebotsmix vorzuhalten und andererseits weniger kaufkräftigen Nachfragenden ebenfalls ein erschwingliches Kursangebot zu offerieren. Hierzu werden aktuelle Herausforderungen und Perspektiven aufgezeigt.

Lehr-/Lernziele des Studientextes

- Die Notwendigkeit und Chancen von Marketing für die Weiterbildung werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen verdeutlicht.
- Die verschiedenen Etappen der Marketingdebatte werden beschrieben und Hintergründe aufgezeigt.
- Zentrale Begriffe des Marketings werden eingeführt und erläutert.
- Die analytischen und strategischen Instrumente des Marketings werden beschrieben und mit Hilfe von Beispielen aus der Weiterbildungspraxis veranschaulicht.
- Die besonderen Marketinganforderungen öffentlicher Weiterbildung werden thematisiert.
- Realisierungschancen und Hindernisse bei der Umsetzung einer Marketingstrategie werden aufgezeigt.

2. Marketing – Definitionen und Konzeptionen

2.1 Ursprünge und Entwicklungen

Der Ursprung des Marketingbegriffs liegt im Englischen. **Marketing** bedeutet soviel wie „absetzen, vermarkten". Ende der 1960er Jahre wurde der Begriff des Marketings in die wirtschaftswissenschaftliche Debatte in Deutschland übernommen. Er ersetzte den bis dahin gebräuchlichen Begriff der Absatzwirtschaft (vgl. Möller 2002, S. 18). Die Marketingidee selbst wurde Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Entstehung von Marken im Konsumgüterbereich entwickelt. Nach und nach wurde sie auf Gebrauchsgüter, Investitionsgüter und schließlich auch auf Dienstleistungen übertragen. In den zahlreichen betriebswirtschaftlichen Lehrbüchern existiert keine einheitliche Erklärung des Begriffs. Den verschiedenen Definitionen gemeinsam ist die Tatsache, dass Marketing als eine „strategische Fragestellung" (Sloane 1997, S. 40) bzw. als eine Führungs- und Handlungsstrategie verstanden wird, die Marketinginstrumentarien systematisch und zielorientiert nutzt. Die meisten Autoren beziehen sich dabei auf den so genannten „entscheidungsorientierten Ansatz, der davon ausgeht, dass bei der Lösung von Auswahlproblemen Entscheidungen getroffen werden müssten" (Möller 2002, S. 18). Die folgende Marketingdefinition kann als beispielgebend für diesen entscheidungsorientierten Ansatz angesehen werden.

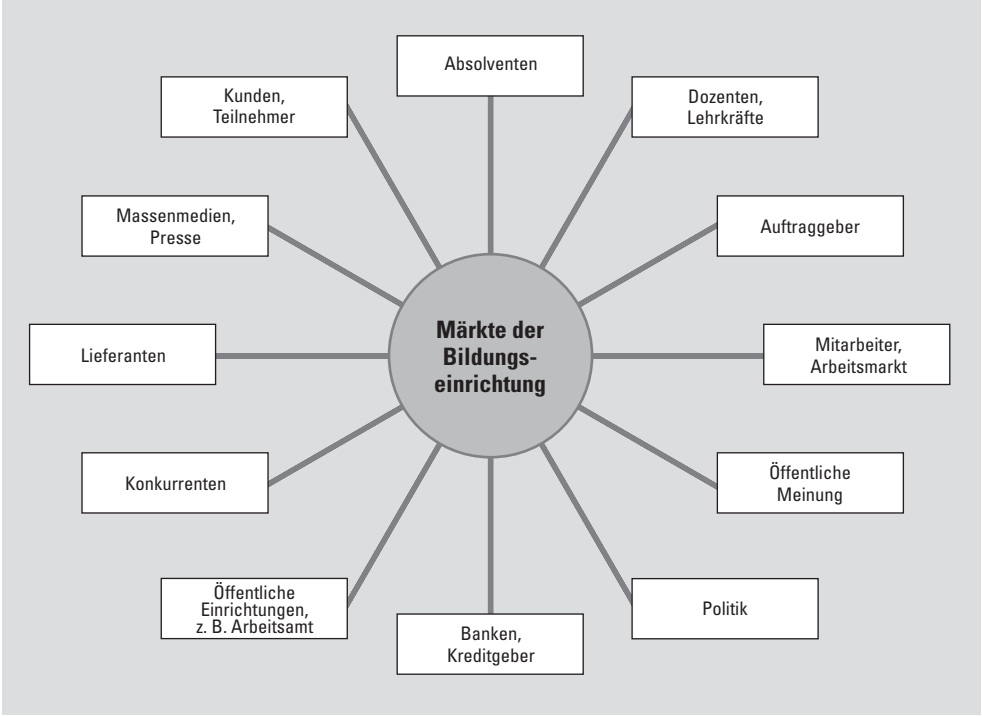
> *„Marketing ist die Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Unternehmensaktivitäten, die durch eine Ausrichtung des Leistungsprogramms am Kundennutzen darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen" (Bruhn 1990, S. 13).*

Marketingziele leiten sich dabei aus dem Unternehmensziel ab. Sie müssen mit anderen Teilzielen des Unternehmens (Finanzen, Auftrag etc.) überprüft und in Einklang gebracht werden. Im Marketing unterscheidet man heute marktökonomische Ziele (Umsatz, Marktanteil) und marktpsychologische Ziele (Image, Bekanntheitsgrad).

Die **Marketinginstrumente** zur Erreichung der oben genannten Ziele gliedern sich auf in Informationsinstrumente (Bedarfsanalyse- und Marktforschung) und Aktionsinstrumente (Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik).

Die **Adressaten des Marketings** sind einerseits Adressaten im Rahmen der Absatzmärkte; das sind in der Regel die Endkunden bzw. die Abnehmer des Produkts. Andererseits sind es aber auch Adressaten, die für die Finanzmittelbeschaffung wichtig sind, also die der Beschaffungsmärkte. Dies können Auftraggeber, Kreditgeber oder Sponsoren sein. Bezogen auf die Weiterbildung (vgl. Abb. 1) sind die Adressaten der Absatzmärkte in erster Linie die Teilnehmenden und die damit verbundene Teilöffentlichkeit (wichtige Multiplikatoren und Kooperationspartner). Die Adressaten der Beschaffungsmärkte sind in erster Linie die finanziellen Partner (für die öffentliche Weiterbildung beispielsweise die Kommunen, die Länder, die Drittmittelgeber).

Abbildung 1: Adressaten des Bildungsmarketings



(Quelle: Decker 2000, S. 141)

Marketingideen finden ihren Niederschlag in einer Marketingkonzeption, die darin besteht, zuerst einmal die Marketingziele eines Unternehmens zu formulieren, um daraus das weitere strategische Vorgehen abzuleiten. Die **Marketingstrategien** haben sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach gewandelt.

Sprach man in den westlichen Industrienationen in den frühen 1950er Jahren noch vom so genannten Verkäufermarkt (die Nachfrage ist größer als das Ange-

bot), so dominierte seit den 1960er Jahren der so genannte Käufermarkt (das Angebot ist größer als die Nachfrage). Seit den 1970er Jahren setzte sich das so genannte strategische Marketing durch, denn bei mittlerweile fast gleich gearteten Marketingstrategien wurde es dabei für Unternehmen immer schwieriger, sich gegenseitig voneinander abzugrenzen. Hinzu kamen erste weltweite Krisenerscheinungen. Daher mussten die Unternehmen umdenken und sich bereits vor Produktionsbeginn fragen, mit welchen Produkten und Geschäftsfeldern künftig noch dauerhafte Erfolge erzielt werden könnten. Diese Phase war der Höhepunkt des oben beschriebenen weit greifenden Marketingansatzes.

Seit den 1990er Jahren gilt das Marketing als Führungsphilosophie der Unternehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang vom integrierten oder vom **Beziehungsmarketing**, denn „schon die Erforschung und Entwicklung neuer Produkte, die Beschaffung und die Produktion richten sich nach den Bedürfnissen der späteren Kunden" (Martin/Sperling 1998, S. 14). Gleichzeitig müssen die Unternehmen seit dieser Zeit verstärkt politische, gesellschaftliche, technologische und ökologische Entwicklungen erkennen und ihre Marketingstrategien darauf ausrichten (vgl. Möller 2002, S. 19).

Mit zunehmender Sättigung der Märkte artikulierte sich die Skepsis gegenüber dem rein auf Marktexpansion ausgerichteten klassischen Konsum- und Gebrauchsgütermarketing immer deutlicher. Die gesellschaftliche Kritik wuchs in dem Maß, in dem Rohstoff- und Umweltprobleme sowie eine emanzipierte Konsumentenkritik neue Maßstäbe in der Marketingfrage setzten (vgl. u. a. Angermöller/Ehses 1997; Kotler/Bliemel 1995, S. 40). Die Protagonisten eines „alternativen Marketings" haben diese Diskussionsstränge aufgegriffen und argumentieren mittlerweile selbstkritisch:

„Vielleicht gibt es immer noch das Fossil jener heillosen Produktbezogenheit, die das Produkt – und nicht den Nutzen des Kunden – als Ergebnis betrachtet. Wer so am Ziel anlangt, ist zugleich am Ende: Verkaufen verkommt zum Entsorgen am Markt" (Belz 1993, S. 48).

In Anlehnung an M. A. Wilkes fordert Praetorius auch für den kommerziellen Sektor ein verantwortbares Marketing, das nicht schaden darf, wenn möglich nützen soll, die Zufriedenheit des Marktpartners als höchstes Gut ansehen und den Willen des Marktpartners achten soll (vgl. Praetorius 1993, S. 60). Das, worüber auch die Erwachsenenbildung seit langem effizient streitet, fehlt dem kommerziellen Marketing – so Praetorius – immer noch:

> *„Sowohl in der Marketing-Wissenschaft als auch in der Marketing-Praxis gibt es folglich bis ins Detail ausgeformte Instrumente für einen effizienten Einsatz im operativen Bereich. Schwach dagegen ausgeprägt sind die effektivitätssteigernden, langfristigen Strategien. Für ein gesamtgesellschaftlich politisch-konsensfähiges normatives Konzept fehlen weitestgehend sogar schlichte Ansätze" (ebd., S. 53).*

Parallel zu dieser selbstkritischen Debatte kam es zu Ausdifferenzierungen im Marketingbereich. Möller (2002, S. 20) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Marketinglehre während der Studentenbewegung der späten 1960er Jahre erstmals unter Legitimationszwang kam. Man forderte damals, mit Hilfe des Marketings solle es auch „für nichtkommerzielle Aufgaben und Institutionen möglich sein, durch die Übertragung der Marketingphilosophie und -methoden eine bessere Aufgabenerfüllung zu erreichen" (Bruhn/Tilmes 1989, S. 7). Mit der Ausweitung des Marketingbegriffs auf soziale Felder ging die beschriebene aufkeimende Kritik am **kommerziellen Marketing** einher. Die Befürworter des neuen, gesellschaftlich orientierten Marketingbegriffs – man sprach damals auch von der „zweiten Generation von Betriebswirten" (Albach 1967, S. 446) – verbanden damit die Hoffnung, das Marketing „von dem Geruch zu befreien, allein unternehmerischen Interessen zu dienen" (Merkle 1976, S. 33). **Non-Profit-Marketing**, **Sozialmarketing** oder **Dienstleistungsmarketing** sollten helfen, die spezifischen Marketing-Belange einzelner gesellschaftlicher Teilgebiete und sozial orientierter Leistungsträger näher zu bestimmen. Dabei wurden im Gefolge der Ausdifferenzierungsdiskussion sowohl Abgrenzungsprobleme mit Blick auf das kommerzielle Marketing als auch definitorische Unsicherheiten und fehlende segmentspezifische Adaptionen und konzeptionelle Entwicklungen deutlich. Meisel (2001, S. 45) registriert daher, dass man sich in der Erwachsenenbildung zwar einerseits auf die Ideen von Sozialmarketing und Non-Profit-Marketing bezieht, zugleich aber andererseits die klassischen Instrumente des Marketings aufgreift und auf die besonderen Verhältnisse der Erwachsenenbildung hin adaptiert.

2.2 Non-Profit-Marketing

Der erste, der sich umfassend mit dem so genannten Non-Profit-Marketing befasste, war Philipp Kotler. Er definierte in seinem Standardwerk: „Marketing für Non-Profit-Organisationen" den Begriff **Marketing** wie folgt:

> *„Marketing umfasst die Analyse, die Planung, die Durchführung und die Kontrolle sorgfältig ausgearbeiteter Programme, deren Zweck es ist, freiwillige Aus-*

tauschvorgänge in spezifischen Märkten zu erzielen und somit das Erreichen eines Organisationszieles zu ermöglichen. Das Marketing stützt sich dabei auf die Bedürfnisse und Wünsche von Zielgruppen sowie auf effektive Preisbildungs- und Kommunikationsmaßnahmen" (Kotler 1978, S. 5).

An vielen Fallbeispielen beschreibt der Amerikaner in seiner Veröffentlichung, wie sich nicht gewinnorientiert arbeitende Organisationen des Bildungs- oder Kulturbereichs, des Vereinswesens oder anderer karitativer Organisationen mit Hilfe der Marketinginstrumente effektiver auf ihren jeweiligen Märkten positionieren und durchsetzen können. Hasitschka/Hruschka (1982, S. 6 ff.) kritisieren in der Rezeption der US-amerikanischen Debatte zum Non-Profit-Marketing zu Recht die fehlende definitorische Präzisierung des Begriffs Non-Profit-Organisationen und stellen fest, dass „angloamerikanische Autoren ... sich in gewohnt pragmatischer Manier" (ebd., S. 7) kaum mit diesen Abgrenzungsfragen befasst haben. Deutlich wird dies u. a. an Kotlers Marketingdefinition, die eine bemerkenswerte Nähe zum kommerziellen Marketing aufweist (vgl. auch Meisel 2001, S. 44). Möller (2002, S. 29) verweist daher auf vier Kriterien, die **Non-Profit-Organisationen** kennzeichnen können:

- das Gewinnziel,
- das formale Zielsystem,
- der rechtliche Status und
- die Aufgaben.

Dabei skizziert sie mögliche Zielkonflikte. So schließt etwa die Gemeinwohlorientierung eines öffentlichen Unternehmens, das definitorisch den nicht kommerziell ausgerichteten Organisationen zugeordnet wird, eine Gewinnerzielung nicht aus. Beispiele dafür sind aus der Energiewirtschaft bekannt (vgl. Möller 2002, S. 30). Möller arbeitet heraus, dass Non-Profit-Organisationen heute rechtlich gesehen sowohl öffentlich (z. B. Deutscher Entwicklungsdienst) als auch auf privater Basis (z. B. Deutsche Welthungerhilfe) verankert sein können.

Beispiele für **Non-Profit-Organisationen** sind im gesamten Kulturbereich zu finden. Museen, Theater, Kirchen und karitative Organisationen, aber auch Krankenhäuser, Verwaltungen, Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten, Interessenverbände, Vereine, Gewerkschaften, Kammern und andere werden unter Non-Profit-Einrichtungen subsumiert (vgl. Biehal 1994).

2.3 Sozialmarketing

Das Sozialmarketing hat primär die Akzeptanz der Ziele und Ideen verschiedener Sozialeinrichtungen im Blick. Erstmals von Kotler/Zaltmann im Jahre 1976 vorgestellt, verstehen die Autoren darunter den „Entwurf, die Durchführung und Überwachung von Programmen, die darauf abzielen, die Akzeptanz gesellschaftlicher Ideen zu beeinflussen“ (Kotler/Zaltmann 1976, S. 196). Kotler grenzt das **Sozialmarketing** vom **kommerziellen Marketing** (auch Erwerbsmarketing genannt) in drei Bereichen ab:

- Erwerbsmarketing versucht im typischen Fall, den erkannten Bedürfnissen und Wünschen der Zielmärkte entgegenzukommen. Sozialmarketing hingegen versucht, die Attitüden und Verhaltensweisen der Zielmärkte zu verändern.
- Erwerbsmarketing sieht typischerweise seine Hauptaufgabe darin, die Gewinnerzielung durch die Förderung der Interessen des Zielmarktes oder der Gesellschaft zu maximieren. Sozialmarketing fördert die Interessen des Zielmarktes oder der Gesellschaft, ohne dabei einen persönlichen Profit anzustreben.
- Erwerbsmarketing vermarktet Produkte und Dienstleistungen mit Hilfe von Ideen; Sozialmarketing vermarktet die Ideen selbst anstelle von Produkten und Dienstleistungen (Kotler 1978, S. 281).

Kotler warnt vor der Hoffnung auf schnelle Erfolge solcher Aktivitäten. Je nachdem, welche Art sozialer Veränderung angestrebt wird, ist mit verschieden hohen Erfolgsquoten zu rechnen. Kognitive Veränderungen sind durch Sozialmarketing vermutlich am ehesten umzusetzen. Unter Umständen kann das Sozialmarketing auch eine einmalige und spezifische Handlungsänderung herbeiführen (etwa die Teilnahme an einer Kampagne, einem Spendenaufruf etc.). Am längsten dauert es, wenn überhaupt möglich, durch Sozialmarketing Wertveränderungen eines Zielmarktes zu etablieren (vgl. auch Schmidt 1998, S. 66). Aus deutscher Sicht formuliert Elser (1992, S. 17):

> *„**Sozialmarketing** ist vor allen Dingen ein Marketing für soziale Themen, die ‚schwer verkäuflich‘ sind. Sie sind deshalb schwer verkäuflich, weil sie einen Bewusstseinswandel und Verhaltensänderungen bedingen. Auf die mit öffentlichem Auftrag gerade für diese Gruppen arbeitende Erwachsenenbildung übertragen heißt dies: Wenn Marketing die Ausrichtung aller Aktivitäten eines Unternehmens auf den Markt ist, dann heißt das für das Marketing in der Erwachsenenbildung, dass alle Aktivitäten an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen*

und Teilnehmer auszurichten sind. ... Die Aufgabe eines solchen Marketings ... ist es, Nachfrage für einen objektiv notwendigen gesellschaftlichen Handlungsbedarf zu wecken."

Sliwka/Seitz haben in ihrer Studie „Marketing in Sozialunternehmen" folgende Kriterien für ein einrichtungsadäquates Marketing aufgelistet:

- die Einbindung in einen gesellschaftlichen Rahmen,
- die Tatsache, dass Sozialunternehmen nicht gewinnorientiert arbeiten,
- die Tatsache, dass der Preis im Sozialunternehmen kein wirklicher ist, sondern eine Motivation darstellt, die Dienste des Sozialunternehmens anzunehmen.

Daraus resultieren die folgenden besonderen **Bedingungen des Sozialmarketings**:

- es müssen Zielgruppen entdeckt und analysiert werden,
- meist müssen Behörden oder andere gesellschaftliche Partner von der Leistung des Sozialunternehmens überzeugt werden,
- auch Politiker müssen für das Leistungsprofil und die weiteren Leistungsmöglichkeiten des Sozialunternehmens gewonnen werden,
- Sozialunternehmen müssen verstärkt an ihrem Image arbeiten, um als Partner in der Lösung sozialer Fragen akzeptiert zu werden (Seitz/Sliwka 1989, S. 5 ff.).

Als Beispiele für Sozialmarketing-Kampagnen verweist Möller (2002, S. 31) auf die „Aktion Mensch" des ZDF und auf die Initiative „Brot für die Welt" des Diakonischen Werks.

2.4 Dienstleistungsmarketing

Facettenreich ist seit einigen Jahren die Diskussion um das so genannte Dienstleistungsmarketing. Es entstand im Gefolge der bereits beschriebenen Ausdifferenzierung des allgemeinen Marketingbegriffs. Börnecke stellt in diesem Zusammenhang fest:

*„Die Bedeutung des Dienstleistungssektors nimmt immer mehr zu. Eine **Dienstleistung** ist ein immaterielles Angebot, das als Vermittler eine Person oder Sache benötigt und in der Regel zur gleichen Zeit produziert und konsumiert wird. Sie ist erklärungsbedürftig und das Image einer Dienstleistung spielt eine große Rolle bei der Kaufentscheidung" (Börnecke 2003, S. 143).*

Harald Geißler grenzt folgende personen- und objektbezogene Merkmale von Dienstleistungen voneinander ab. Dienstleistungen können demnach von Personen oder von Objekten erbracht werden und sich dabei auf Personen oder auf Objekte beziehen. Er differenziert daher für die Pädagogik: „Pädagogische Produkte sind offensichtlich nicht auf Objekte, sondern auf Personen ausgerichtet. Sie können von Personen, wie im interpersonellen Unterricht, oder aber auch durch Objekte (z. B. Fernstudienmaterial) erbracht werden“ (Geißler 1995a, S. 80).

Kotler/Bliemel (1995, S. 711) weisen darauf hin, dass alle Dienstleistungsbereiche, die auf Interaktionen zwischen Personen basieren, einer besonderen Form von Störanfälligkeit und Qualitätsunsicherheit unterliegen. Denn was für materielle Produkte relativ einfach zu beschreiben ist (Qualität, Eigenschaft, Aussehen, Verpackung), das ist für von Personen erbrachte immaterielle Produkte kaum standardisierbar. Unterscheidet man im Dienstleistungsmarketing anhand der Dimension „Gewinnorientierung“, dann kann die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung auch im Feld der nicht-kommerziellen Dienstleister verortet werden (vgl. Schlutz 2000, S. 7 f.).

Das Bewusstsein, Marketingkonzepte für Dienstleistungsunternehmen entwickeln zu müssen, reifte rückwirkend betrachtet nur langsam. Es hat aber in den letzten Jahren angesichts verstärkter Konkurrenz – auch zwischen öffentlichen und privaten Großdienstleistern – beachtlich an Dynamik gewonnen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil man sich häufig zu stark auf das eigentliche Produkt statt auf das **Produktumfeld** konzentriert hat. Die Wichtigkeit des Produktumfelds wurde vielen nicht-kommerziellen Einrichtungen vor allem durch die Beobachtung der Marketing-Aktivitäten der gewinnorientierten Konkurrenz bewusst:

> *„Viele Erwerbsunternehmen haben aufgedeckt, daß wirksam gestaltete Atmosphären eine starke Wirkung auf das Kauf- und Konsumentenverhalten haben können. Nonprofit-Organisationen müssen einsehen, daß die von ihnen ausgestrahlte Atmosphäre den Klienten eine beträchtliche Anzahl von Informationen über die Organisation vermittelt“ (Kotler 1978, S. 222).*

Siebert gibt zu bedenken, dass ein schleichender Paradigmenwechsel der Form zu Lasten des Inhalts im **Selbstverständnis der Volkshochschulen** vor sich geht:

> *„Ein Beispiel aus einer unveröffentlichten Expertise: ‚Zufriedenheits-Highlights‘ sind: ‚Bildungserlebnis besser als Bildungsergebnis‘. Als ‚Markt-Trends‘ wer-*

den daraus abgeleitet: ‚Bildungserlebnis wichtiger als Bildungserfolg' und ‚Mehr Emotion, weniger Ratio'. Man mag einwenden, dass erstens die Volkshochschulen diesen Marketing-Empfehlungen nicht folgen (müssen) und dass zweitens eine Modernisierung der ‚Seminarästhetik' die didaktische Qualität nicht mindern muss. Dennoch findet hier ein Perspektivenwechsel, eine Wende der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit statt. Gleichsam ‚unter der Hand' verändert sich das Selbstverständnis der Volkshochschule" (Siebert 1995, S. 122).

Wenngleich dieser Trend sicherlich nicht für die Mehrzahl der Einrichtungen zutrifft, gilt es künftig zu beobachten, welche Auswirkungen der „Erlebnishunger" unserer Gesellschaft auf den Bildungsbereich zeitigt und welche Ausprägungen sich in der öffentlichen Weiterbildung beobachten lassen.

Interessant nachzuvollziehen sind die Veränderungen in den staatlichen Dienstleistungsunternehmen, die durch private Konkurrenz nach und nach den Status des Nicht-kommerziellen verlieren und in der Übergangszeit eigentlich als „nicht primär gewinnorientiert" bezeichnet werden müssen. Gewinn ist auch bei staatlich verantworteten (und vielfach auf dem Wege der Privatisierung befindlichen) Dienstleistungsunternehmen kein „Makel" mehr, vorausgesetzt öffentlicher Auftrag und Gewinnorientierung kollidieren nicht miteinander – eine Folge, die auch für die öffentliche Erwachsenenbildung diskutiert werden muss. Stauss stellte noch Ende der 1980er Jahre fest, dass Marketingaktivitäten bei Bahn und Post eigentlich „Nebensache" waren, wohl aus dem Bewusstsein heraus, dass man sich als Monopolist ausschließlich auf die Güte des Produkts und seine gesellschaftliche Notwendigkeit verlassen konnte. Doch dann führte nicht zuletzt die sich abzeichnende Privatisierung des Telekommunikationsmarkts zu einem Umdenken. Das „**Minimalmarketing**" – die ausschließliche Konzentration auf die Produktqualität – wurde als nicht mehr ausreichend angesehen, wie das Beispiel der Bahn zeigt:

„Während in der Gründerzeit der Eisenbahn die externe Wirkung der repräsentativen Empfangsgebäude im Vordergrund der Beachtung stand, geht es seit Mitte der 70er Jahre primär um die Anpassung des inneren Funktionsgefüges im Bahnhof an die Ansprüche der Reisenden. Bahnhöfe werden nun als ‚Kaufhäuser für Verkehrsleistungen' aufgefasst; angestrebt wird der ‚marktgerechte Bahnhof', der sich durch leichte Erreichbarkeit, zweckmäßige Bedienungseinrichtungen und sein einladendes Gesamtbild auszeichnen soll" (Stauss 1987, S. 235).

Die Marketingstrategien privatisierter oder im Umbruch befindlicher öffentlicher Unternehmen wurden in den letzten Jahren ausdifferenzierter und wahrscheinlich auch kostspieliger. Bekannte Fernsehstars werben mittlerweile für Unternehmen wie die Telekom und Deutsche Bahn AG. Doch auch ihre Wirkung ist begrenzt, wenn das Produkt überkomplex oder finanziell unattraktiv ist, wie die Monate währende Diskussion um die Einführung einer neuen Preisstruktur der Bahn gezeigt hat.

Zur Reflexion

- **Benennen Sie die wichtigsten Unterschiede zwischen kommerziellem Marketing, Non-Profit-, Sozial- und Dienstleistungsmarketing.**
- **Welchem Teilbereich lässt sich das Marketing von Weiterbildungseinrichtungen zuordnen? Begründen Sie Ihre Entscheidung.**
- **Versuchen Sie, die Interessenlagen der unterschiedlichen Adressaten des Marketings im Bildungsbereich zu strukturieren.**

3. Marketing in der Weiterbildung

Beim Thema Marketing werden auch heute noch in der öffentlichen Weiterbildung immer wieder Empfindlichkeiten deutlich, die sich auf eine bereits lange währende Kontroverse zurückführen lassen. In mehr als zwei Jahrzehnten hat die Marketingdebatte in der Weiterbildung eine produktive Diskussion mit Widersprüchen und Forderungen nach begrifflicher Präzisierung ausgelöst. Nachfolgend werden die wichtigsten Phasen der Marketingrezeption aufgezeigt und bewertet.

3.1 Rückblick auf ein umstrittenes Thema

3.1.1 Die Anfänge der Marketingdebatte

Mitte der 1970er Jahre tauchte das Thema Marketing erstmals in der öffentlichen Weiterbildung auf. Ein großstädtischer Volkshochschulleiter forderte damals, die Volkshochschulen sollten sich „die Erfahrungen der Wirtschaft zu Nutze machen und die bewährten Methoden des Marketings auf ihre Produkte und Ideen übertragen“ (Hicken 1976, S. 155). Stimmen, dass damit der „Ökonomismus“ in die Volkshochschule einzöge, wurden laut (vgl. Meisel 2001, S. 41). 1979 und 1980 veröffentlichten Sarges/Haeberlin ihre Arbeiten zum Marketing in der öffentlichen Erwachsenenbildung und forderten schon damals „ein gewissen Marktläufigkeiten gegensteuerndes Marketing mit auch strukturverändernder Bedarfslenkung“ (Sarges/Haeberlin 1980, S. 7). Ihre Veröffentlichungen fielen zusammen mit der ersten großen Sparwelle in der Erwachsenenbildung (vgl. Meisel 2001, S. 41 f.) und so stellen die beiden Autoren fest, dass **Marketing als Steuerungsinstrument** bei einer aus finanziellen Engpässen resultierenden notwendigen „tiefgreifenden Systemänderung“ (Sarges/Haeberlin 1979, S. 152) der Erwachsenenbildung Hilfestellung und Unterstützung bieten könnte.

Die Reaktionen auf den Vorschlag, Marketing in der Erwachsenenbildung als Hilfsmittel für die Bewältigung struktureller Krisen zu nutzen, ließen nicht lange auf sich warten. Kritisiert wurde der berühmte „alte Wein in neuen Schläuchen“. Man unterstellte, dass grundlegenden Tätigkeitsmerkmalen in der Erwachsenenbildung lediglich neue Begriffe zugeordnet würden. Gegen das Marketing wurde weiterhin angeführt, dass Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung sich der Gefahr aussetzten, nur noch quantitätsorientiert zu arbeiten. Dabei wurde die Befürchtung geäußert, dass Divergenzen zwischen bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen einerseits und den Wachstums-

zielen der Einrichtung andererseits eine wesentliche Ursache für einen möglichen Missbrauch des Marketingkonzepts sein könnten.

Zudem gaben Kritiker zu bedenken, dass man mit dieser Herangehensweise lediglich marktförmig und marktfähig agiere, mit der Konsequenz, dass „ein Programm aus dem Windkanal, windschlüpfig und unkritisch, unterhaltsam und anerkannt, sympathisch und expansiv unter Verzicht auf emanzipatorische, zielgruppenorientierte, Bildungsunterschiede abbauende, potenziell auch einmal Ärger verursachende Bildungsarbeit“ (Baumeister 1980, S. 56) die notwendige Folge sein könne.

Mitte der 1980er Jahre veröffentlichte Gottmann (1985) seine umfangreiche Marketing-Studie über die öffentliche Weiterbildung. Sie basierte auf einer Umfrage an baden-württembergischen Volkshochschulen und lieferte erstmals umfangreiche empirische Ergebnisse. Gottmann hatte bei seinen Befragungen herausgefunden, dass Volkshochschulen kein systematisches Marketing betrieben.

*Gottmann begründete die **Notwendigkeit eines Marketings** öffentlich geförderter Weiterbildung aus mikro- und makroperspektivischer Sicht. In der Mikroperspektive führte er fünf Gründe an:*

- ***Prinzip der Freiwilligkeit**: Die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung erfordert immer wieder neue qualitative Anstrengungen: „Denn die freiwillige Teilnahme hat für die Volkshochschulen zwar den Vorteil, dass die Teilnehmer zu Beginn der Veranstaltungen über eine hohe Eingangsmotivation verfügen. Damit bringen die Teilnehmer aber auch bestimmte Erwartungshaltungen bezüglich des Veranstaltungsverlaufs mit. Die freiwillige Teilnahme ist für die Volkshochschulen somit Chance und Verpflichtung zugleich, und auf die Dauer werden nur die Angebote bzw. Veranstaltungen bei den Teilnehmern ankommen, die diesen Erwartungshaltungen gerecht werden“ (Gottmann 1985, S. 53 f.).*
- ***Wachsende Konkurrenz** der Weiterbildungseinrichtungen untereinander: Beobachtet werden muss sowohl die horizontale (angebotsähnliche Einrichtungen) als auch die vertikale (angebotsdifferierende) Konkurrenz. Für die Volkshochschulen werde – so Gottmann – das Marketing als Führungskonzeption von größtem Nutzen sein, denn „unter dem Druck zunehmender Konkurrenz können sich in Zukunft die Marktanteile der Volkshochschulen verschieben. Ob und in welcher Richtung dies geschieht, hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit die Volkshochschulen in der Lage sind, ihr Marktverhalten kon-*

zeptionell und instrumentell so zu gestalten, dass sie sich gegen die Konkurrenten durchsetzen können" (Gottmann 1985, S. 55 f.).

- ***Nachfragesteigerung**: In nachfrageschwachen Bereichen sind dauerhafte Erfolge nur durch den kontinuierlichen und systematischen Einsatz der Marketingstrategie zu erreichen.*
- ***Wachsende finanzielle Probleme**: Systematisches Marketing kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Erfolge in den nachfrageorientierten Fachbereichen sichern und Wachstum in den sozial geforderten und verantworteten Arbeitsfeldern zu garantieren. Nur durch gleich gewichtete Erfolge auf beiden Seiten sei der Auftrag legitimiert, und nur dadurch – so Gottmanns These – könnten Finanzmittel langfristig gesichert werden.*
- ***Adressatenorientierung**: Insbesondere um weiterbildungsabstinente Gruppen zu erreichen, sind Marketingaktivitäten erforderlich. Denn in zahlreichen Studien wurde bis zu diesem Zeitpunkt nachgewiesen, dass die positive Einstellung gegenüber Weiterbildung allgemein nicht mit der individuellen Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen korreliert (vgl. Schulenburg 1978; Kuwan 1990).*

Aus makroperspektivischer Sicht begründete Gottmann Marketingaktivitäten wie folgt:

- *Ein **systematisches Marketing** hilft, die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung als „vierte Säule" unseres Bildungssystems zu verankern. „Eine zunehmend positive Einstellung zum Erwachsenenlernen hätte in Verbindung mit einer allgemeinen Nachfragesteigerung nach Weiterbildungsangeboten vermutlich auch den Effekt, dass sozusagen ein ‚natürlicher Meinungsdruck' entstehen würde, der die Interessen von politisch Verantwortlichen für den quartären Bildungsbereich verstärkt herausfordern dürfte. Insofern wären Strategien und Maßnahmen des Weiterbildungssystems, die auf einen Einstellungswandel der Bevölkerung zum Erwachsenenlernen abzielen, nicht nur gesamtgesellschaftlich, sondern auch für die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen ... von Vorteil" (Gottmann 1985, S. 68).*
- *Ein **strukturveränderndes Marketing** der Einrichtungen öffentlich geförderter Erwachsenenbildung versucht, fest verankerte negative Einstellungen mit Blick auf das Lernen Erwachsener zu verändern. Das umschließt beispielsweise Versuche der Integration schwer erreichbarer Zielgruppen in Bildungsprozesse – Aktivitäten, die oft nur durch konzertierte Marketing-Maßnahmen gelingen. Zur Umsetzung des strukturverändernden Marketings empfiehlt Gottmann die so genannte kooperative Marketingstrategie, d. h. die kollektive Zielerreichung in Absprache mit anderen Trägern. Dabei hoffte er*

auf die strukturellen Effekte gemeinsamer Angebotspolitik, denn er geht davon aus, dass notwendige Multiplikatoreffekte oft erst durch Kooperation erzielt werden können: „Es existieren bereits Beispiele, die zeigen, wie einzelne ... Volkshochschulen durch Kooperation mit anderen Organisationen und durch Überwindung des von den Volkshochschulen üblicherweise praktizierten ‚Bruchstückmarketing' (öfter eine Anzeige in einer Regionalzeitung) Erfolge im Bereich strukturverändernder Bedarfslenkung erzielen" (Gottmann 1985, S. 70). Als Beispiel einer Absichtserklärung in dieser Hinsicht kann das Positionspapier des Landesverbandes Baden-Württemberg zur Kooperation genannt werden (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1990).

Zusammenfassend stellte Gottmann Mitte der 1980er Jahre fest: Wenn die öffentliche Weiterbildung kein Marketing betreibt, verliert sie Kernzielgruppen an die spezialisierte Konkurrenz und erreicht auch die Teilnehmenden, die den öffentlichen Auftrag rechtfertigen, nicht mehr.

3.1.2 Weiterentwicklung der Marketingdebatte

Im Anschluss an Gottmanns Studie kam es in den 1990er Jahren zu einer Flut von Veröffentlichungen, die sich teilweise kritisch mit den oben genannten Themen auseinander setzten (Meisel 1990; 1994), teilweise systematisierenden Charakter beanspruchten (Schöll 1994; 1996). Hinzu kamen Veröffentlichungen aus der Praxis bzwp. zur Umsetzung von Marketingkonzepten auf Landesebene (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1992; Bayerischer Volkshochschulverband 1998) oder auf örtlicher/institutioneller Ebene (Nüßler 1990; Schindler 1993; Zöllner 1994; Foschepoth 1997; Camerer 1997). Marketinguntersuchungen wurden ebenfalls in Auftrag gegeben (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992; Bönig 1995). Die Debatte um die Grenzen und Möglichkeiten der Übernahme der Betriebswirtschaftslehre als Bezugswissenschaft für die Erwachsenenbildung prägte fast alle Publikationen dieser Zeit. Auffällig war dabei, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die Übernahme der Terminologie des Marketingansatzes in den 1990er Jahren wesentlich mehr in Frage stellte als die Praxis. Vielfach wurde die betriebswirtschaftliche Diktion rundweg abgelehnt. Die nachfolgende Aussage illustriert anschaulich, in welcher Konfrontation sich die Theorie der Erwachsenenbildung (die kritisierte, aber keine brauchbaren Alternativen lieferte) und Praxis (deren Handlungsdruck wuchs) lange Zeit gegenüberstanden:

„Befürworter eines Bildungsmarketings jonglieren häufig mit einem Set an Grundbegriffen aus dem kommerziellen Marketing und versprechen sich qua betriebs-

wirtschaftlichem Denken erfolgreiche Steuerung von Weiterbildung in schlechten Zeiten" (Schmidt 1998, S. 57).

Angesichts sich verschärfender finanzieller Rahmenbedingungen und wachsender Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt geriet die Praxis zunehmend unter Druck, Operationalisierungwege zu finden, die eine Übernahme der Marketinginstrumente in die Praxis der Erwachsenenbildung ermöglichten (vgl. u. a. die Beiträge in Meisel 1994).

In der lebhaften Debatte, die sich – über die Terminologie-Frage hinaus – in den 1990er Jahren mit Bezug auf die Relevanz verstärkter Marketingaktivitäten entspann, kristallisieren sich folgende Argumentationslinien heraus: Zuvorderst herrschte Verunsicherung über das Aufgabenspektrum hauptamtlich tätiger Pädagog/inn/en. Dem „Verkauf" der eigenen „Produkte" haftete teilweise etwas Anrüchiges und „Unpädagogisches" an und dies wurde in direkten Zusammenhang mit der kommunalen Finanzkrise gebracht. So beklagte ein Mitarbeiter einer Weiterbildungseinrichtung offen:

„Ist reiner Markt, was wir machen! Was mehr läuft, ist der ganze Körperkram hier, Yoga, Autogenes Training usw. Das verdoppeln wir alles. Die Volkshochschule ist hier in einen Markt reingesprungen. ... Und für ein Schweinegeld. Ich selbst ziehe mich zurück, das ist keine Bildung. Ich versuche aber, einen reinen Effizienzbeitrag zu liefern, möglichst viel Veranstaltungen und Teilnehmer, um Geld ‚an die Burg' zu bringen. Aber ich stehe nicht hinter dem, was in meinem Bereich läuft" (Schlutz 1994, S. 190).

Ein Berater hingegen forderte mit Blick auf die aus seiner Sicht unabdingbare und ständig notwendige Kundenorientierung, etwa durch Befragungen und der damit verbundenen Ausrichtung an den Kundenwünschen:

„Mitarbeitern, die sich an dieser Stelle besonders sperrig zeigen, sind die Vorteile dieses Instrumentariums als ein Beitrag zur Erhöhung der Kundentreue und Kundenzufriedenheit zu erläutern, nachhaltige Obstruktion muss personalpolitische Konsequenzen zeitigen. Jeder Mitarbeiter muss sich entscheiden, ob er Teil eines Problems oder ein Teil der Lösung sein will!" (Bönig 1995, S. 30).

Irritationen über **neue Management-Aufgaben**, auf die man sich nicht professionell vorbereitet fühlt, beherrschen nach wie vor die Diskussion. Zunehmend werden jedoch die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens, die

nicht immer konsequente Führungskultur und die daraus resultierende fragile Effizienzlogik von Weiterbildungseinrichtungen kritisch ins Blickfeld genommen (Zech 1997, S. 22 ff.; Angermöller/Ehses 1997, S. 64 ff.). Ehses/Zech (1999) sprechen vom hauptberuflichen Erwachsenenbildner als „Bildungsmanager" und fordern „dieses Verwaltungshandeln als **pädagogisches Planungshandeln** zu begreifen und nicht wie vielfach üblich im Vergleich zur unterrichtenden oder konzeptionierenden Pädagogik als uneigentliches Tun abzuwerten" (S. 17). Die Befürchtungen, dass Marketingaktivitäten – so sie denn überhaupt umgesetzt wurden – zu unreflektierten Expansionsstrategien führen würden, bestätigten sich nicht. Zwar wuchs die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung bis zum Jahr 1997 stetig (vgl. BMBF 2001), doch basierte dies sicherlich nicht auf aggressiven oder gar unlauteren Werbemethoden.

Die Angst, dass ein Programm aus dem „Windkanal" entstünde, das keine Ecken und Kanten mehr zeige, war unbegründet. Selten haben Weiterbildungseinrichtungen so zahlreiche Beispiele kreativer Zielgruppenarbeit geliefert, selten waren sie so dynamisch in der Entwicklung neuer Konzepte und Rahmenrichtlinien für die eigene Arbeit. Die spektakulären Werbekampagnen des Bundesverbands Alphabetisierung in Münster (vgl. z. B. Frankfurter Rundschau vom 18.11.2003, S. 1 und 2) können ebenso genannt werden wie die Versuche, jüngere Zielgruppen zu erreichen oder durch lokale und qualitative Verbünde neue regionale und/oder inhaltliche Standards zu setzen. Zudem begleitete eine kritische Selbstreflexion (Hartkemeyer 1993; 1995) die Marketingdebatte und führte zu einer permanenten produktiven Diskurslust zwischen „Traditionalisten und Modernisierern" (Schlutz 2000, S. 7; vgl. dazu u. a. Meueler 1998).

3.2 Aktueller Stand und Ausblick

In einer Zeit sich zuspitzender Finanzkrisen in Bund, Ländern und Gemeinden, die in der Weiterbildungslandschaft mehr denn je durch Konkurrenz statt Kooperation geprägt ist, kämpfen die meisten Weiterbildungseinrichtungen um eine freiwillig erscheinende Klientel, die unter vielen Anbietern auswählen kann und die damit unter eine neue Form des „Freizeitstresses" gerät. Diese Klientel ist immer weniger bereit, Unzulänglichkeiten in Service und Organisation hinzunehmen. Bereits Siebert (1995, S. 121 f.) registriert:

> *„Auf die Frage nach ‚positiven Seminarmerkmalen' nennen nur noch 34 Prozent der Teilnehmer/innen sach- und lernzielorientierte Faktoren. Die übrigen betonen kommunikative, atmosphärische und unterhaltsame Faktoren. Sicherlich*

> *differieren die Ergebnisse nach Milieu, Geschlecht und Alter, auch nach Verwendungszweck und Thema, Bildungseinrichtung usw. Doch wenn die Aufwertung des ‚Designs' ein Trend der (‚freiwilligen') Erwachsenenbildung ist, stellt sich die Frage nach den Konsequenzen ..."*

Durch die sich verschärfende **Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt** laufen gerade öffentlich verantwortete Einrichtungen Gefahr, für die Besserverdienenden, die ihre knappe Freizeit effizient und oft ohne dezidierten Blick auf die Kosten verplanen, nicht mehr attraktiv zu sein. Auf der anderen Seite ist zu befürchten, dass diejenigen, die in finanziell prekären Situationen leben oder sich auf dem unübersichtlichen Markt der Weiterbildungsangebote nicht zurecht finden, nicht mehr erreicht werden. Für Volkshochschulen schlussfolgert Barz (2002, S. 111 f.) daher,

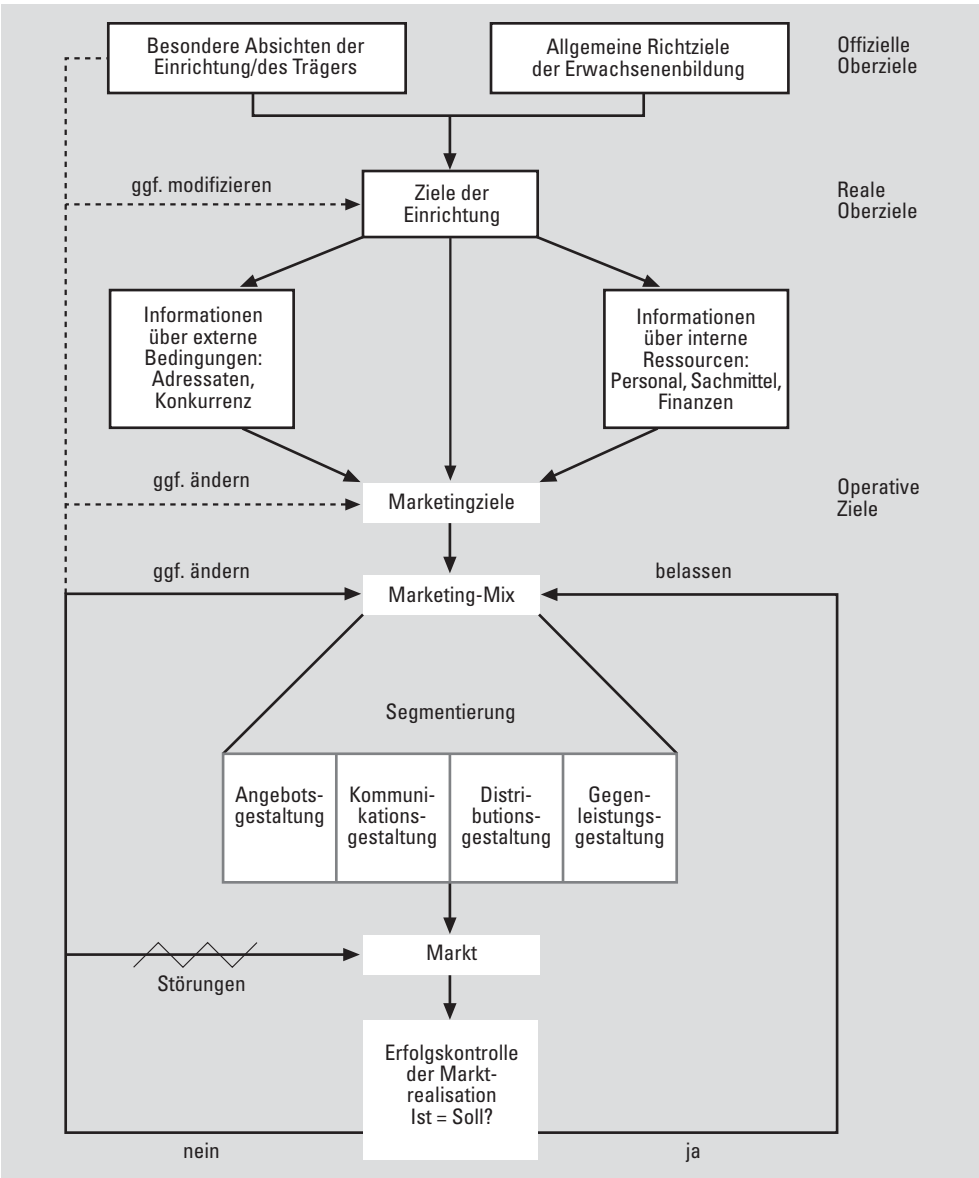
> *„dass sie sich zwar auf eine in allen gesellschaftlichen Gruppen verbreitete Sympathie stützen. ... Es ist allerdings deutlich, dass ihnen die Gefahr droht, die spürbare Distanzierung von Teilen der Bevölkerung nicht rechtzeitig abzuwenden. Sie kann dann zu einer Einrichtung werden, die von allen ‚im Prinzip' begrüßt – aber vor niemanden mehr aufgesucht wird. Die Signale der Kritik sind vor allem aus den gehobenen Milieus unmissverständlich. Für die Unterschichtmilieus bleiben oft die alten Bildungsbarrieren bestehen: Bildung, auch Erwachsenenbildung, das ist die Welt der anderen".*

Für die institutionelle Herausforderung zur neuen Profilierung und Restrukturierung der öffentlichen Weiterbildung ist ein **strategisches Marketing** unabdingbare Voraussetzung. In diese Richtung zielt auch die Aussage von Barz (ebd.), wenn er betont, dass die „Ehe zwischen diesen beiden unterschiedlichen Partnern" – eben Bildung und Marketing – „keine Mesalliance sein muss". Die gut zwei Jahrzehnte währende Debatte über das Für und Wider von Marketingaktivitäten in der öffentlichen Weiterbildung hat zu einem Klärungsprozess in der Frage der Bezugswissenschaft Betriebswirtschaftslehre geführt. Unstrittig ist, dass Marketing als Teilsystem der Betriebswirtschaftslehre nach einer längeren Phase der prekären Interdisziplinarität heute eines von mehreren Instrumenten ist, die helfen können, die seit geraumer Zeit vorhandenen Umstrukturierungsprobleme der Erwachsenenbildung zu bewältigen und die wachsende Kluft zwischen Bildungsaktiven und Bildungsabstinenten zu überwinden. Denn letztlich ist das in all den Jahren, in denen sich die Weiterbildung mit Marketing befasst, bislang kaum gelungen.

3.3 Ein Handlungsmodell zum Marketing in der Weiterbildung

Zielführendes Marketing ist Teil der Gesamtsteuerung einer WB-Einrichtung. Marketingideen finden ihren Niederschlag in einer Marketingkonzeption, die darin besteht, zuerst einmal die **Ziele der Bildungseinrichtung** zu formulieren, um daraus das weitere strategische Vorgehen abzuleiten. So muss beispielsweise

Abbildung 2: Ablauflogisches Entscheidungsmodell für ein Marketingmanagement



(Quelle: Sarges/Haeberlin 1980, S. 23)

festgelegt werden, ob man primär ökonomische Ziele verfolgt (beispielsweise die Erhöhung der Erträge) oder ob es in erster Linie darum geht, marktpsychologische Ziele zu erreichen (beispielsweise die Verbesserung des Images der Einrichtung). Natürlich ist auch eine Kombination aus marktökonomischen und marktpsychologischen Zielen denkbar, denn ein gutes Image ist meist Garant zur Sicherung ökonomischer Ziele wie Umsatz und Marktanteil (vgl. Bruhn 1990, S. 26).

Die folgenden Ausführungen orientieren sich wesentlich am ablauforganisatorischen Modell von Sarges/Haeberlin (1980; vgl. Abb. 2). Dieses Modell geht zuvorderst von einer Klärung der Oberziele der Erwachsenenbildung aus und richtet sich – sind diese einmal fixiert – in einem nächsten Schritt an den realen Oberzielen der jeweiligen Einrichtung aus. Diese werden schriftlich formuliert. Danach werden Informationen über die externen und internen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung gesammelt. Die so genannten **Informationsinstrumente** umfassen beispielsweise Daten und Angaben zu Adressaten oder Konkurrenten sowie zu Personal, Sachmitteln und Finanzen der Einrichtung. Zur Erreichung der oben angesprochenen realen Oberziele werden dann die Instrumente zur Marktgestaltung – die **Aktionsinstrumente** – eingesetzt. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationsgestaltung (Sarges/Haeberlin sprechen anstelle von Produkt- und Preispolitik von Angebots- und Gegenleistungsgestaltung). Die Instrumente müssen aufeinander abgestimmt und zur Erreichung der Marketingziele in Einklang gebracht werden. Der isolierte Einsatz eines Teilbereichs der Aktionsinstrumente bringt in der Regel keine Ergebnisse.

Die nachfolgenden Schilderungen orientieren sich an dem ablauforganisatorischen Modell von Sarges/Haeberlin, ohne den Autoren allerdings überall in ihrer Begrifflichkeit zu folgen.

Zur Reflexion

- **Wie beurteilen Sie die Übertragung von Marketingansätzen in den Weiterbildungsbereich? Nennen Sie Chancen und Risiken.**
- **Wie begründen sich die Vorbehalte gegenüber einer stärkeren Marktorientierung der öffentlichen Weiterbildung. Diskutieren Sie das Für und Wider.**
- **Nennen Sie Beispiele für die unterschiedliche Diktion von Betriebwirtschaftslehre und Pädagogik (z. B. Kunden – Teilnehmende).**

4. Die Informationsinstrumente des Marketings

Die Informationsinstrumente liefern die Datenbasis und damit die empirisch abgesicherte Handlungsgrundlage für zu planende Marketingmaßnahmen. Gemeinhin wird zwischen Informationen über externe Bedingungen und Informationen über interne Bedingungen unterschieden. Beide zusammen sind die zentralen Informationsinstrumente für die Entwicklung von Marketingstrategien. Im Folgenden werden ausgewählte externe und interne Informationsquellen vorgestellt. In den Praxisbeispielen wird dabei auf mehrere Marketingstudien der letzten Jahre vorwiegend aus dem Volkshochschulbereich Bezug genommen.

4.1 Informationen zu externen Bedingungen

Informationen über externe Bedingungen können zum einen über das so genannte **Field Research** gewonnen werden, d. h. über die Erforschung der Marktgrundlagen beim Endverbraucher. Dies geschieht in den meisten Fällen über Befragungen. Externe Bedingungen können aber auch über das so genannte **Desk Research** gewonnen werden, d. h. über die Analyse aller in der Literatur, in Statistiken und in der Trendforschung abrufbaren Daten und Informationen. Nachfolgend werden ausgewählte Beispiele externer Informationsgewinnung aufgezeigt.

4.1.1 Adressateninformationen

Die **Adressatenforschung** bezieht sowohl Teilnehmende wie Nicht-Teilnehmende an Weiterbildungsveranstaltungen in ihre Analysen ein. Üblicherweise sind folgende Fragen von Interesse:

- Wer sind die Kunden auf den verschiedenen Ebenen: Teilnehmende, Kooperationspartner, kommunale und gesetzliche Partner als Kunden mit unterschiedlichen Ansprüchen?
- Was weiß man über die Wünsche/Motive der Kunden, auch der Nicht-Teilnehmenden?
- Was ist über die soziodemographische und ökonomische Struktur der Teilnehmenden bekannt (Alter, Geschlecht, Beruf, jetzige Tätigkeit, Schulabschluss, Familienstand, Einkommen u. a. m.)?
- Was weiß man über die bisherigen Weiterbildungsaktivitäten der Teilnehmenden und über ihre Wünsche an die Institution, etwa in Bezug auf Dozenten, Inhalt der Veranstaltung, Ausstattung der Kursräume, Erreichbarkeit der Unterrichtsstätten, Parkmöglichkeiten etc.)?

Am meisten wissen Bildungseinrichtungen sicherlich über die Interessen ihrer Teilnehmenden. In **Teilnehmerbefragungen** werden beispielsweise Programmwünsche erfragt. Dabei zeigte sich in einer Studie des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, dass der Sprachenbereich von Nutzer/inne/n und Nicht-Nutzer/inne/n der Volkshochschule als gleichermaßen wichtig und relevant eingeschätzt wird (Landesverband NRW 2004). Danach folgen die Bereiche Gesundheit, EDV und Kultur und Gestalten. Das heißt, dass die Volkshochschulen mit diesem Segment die größte Breitenwirkung erzielen. Etwas weniger als die Hälfte nutzt die Volkshochschule zur Weiterbildung für den Beruf, ein knappes Drittel zur Erweiterung des Allgemeinwissens, ein Sechstel möchte Leute kennen lernen. Solche Ergebnisse geben direkt verwertbare Hinweise für Marketingüberlegungen, denn sie helfen beispielsweise, dem Image der Volkshochschule als relativ wenig zielorientierter und damit eher unverbindlich wahrgenommener „Begegnungseinrichtung" offensiv entgegenzutreten. In der Untersuchung wurde auch deutlich, dass die Volkshochschulen vor allem die **Umfeldbedingungen der Kursangebote** dezidiert im Blick behalten müssen. Service, ein adäquates Preis-Leistungsverhältnis, die Qualität der Medien und Seminarräume, die Freundlichkeit und die Beratungskompetenz des Personals, die Öffnungszeiten und die Zahlungsmodi wurden als bewertungsrelevant herausgehoben. Dass Aspekte wie gute Dozenten, gute Qualität der Veranstaltung, lockere Atmosphäre, effizientes Lernen, nette Teilnehmende, geringe Kursgebühr, Blockveranstaltung Dauerthemen der Weiterbildung sind, kann durch verschiedene Studien und Erhebungen belegt werden (vgl. u. a. Nüßler 1991; Pfeiffer 1993).

Der erste Kontakt mit der Volkshochschule erfolgt oft über Sprachkurse oder Angebote im Bereich der Gesundheitsbildung oder der Kreativität. In einer Studie des bayerischen Volkshochschulverbands (1999) wird herausgearbeitet, dass Teilnehmende heute verstärkt auf den Kursinhalt und die Stimmigkeit der Ausschreibung achten, dass die Erreichbarkeit der Lernorte, die Lernmethode, das Arbeitstempo, die damit verbundene zeitliche Belastung und die räumliche Ausstattung eine große Rolle spielen. Ältere Teilnehmende legen zudem größeren Wert auf eine ausgewogene Gruppenstruktur. In dieser wie auch in der nordrhein-westfälischen Studie wurde deutlich, dass die Volkshochschulen viele **Stammkunden** haben. Von ca. 1000 Personen, die im Rahmen einer allgemeinen Telefonumfrage befragt wurden, gaben zwar 49 % an, keine VHS-Angebote wahrzunehmen; immerhin 35 % nutzen jedoch mehrfach die Bildungsangebote der VHS in Nordrhein-Westfalen. Auch die bayerische Studie hebt die Relevanz des hohen Stammkundenanteils hervor. Konsequenterweise hat der

Bayerische Volkshochschulverband (bvv) seine Mitgliedseinrichtungen aufgerufen, ein explizites **Stammkundenbindungskonzept** zu entwickeln, nach dem Motto: Wer regelmäßig kommt, dem muss man besondere Aufmerksamkeit schenken. Der bvv fordert die Volkshochschulen dazu auf, Kundenpflege zu betreiben und den Wünschen der Stammkunden besonders Rechnung zu tragen, unter anderem durch Vergünstigungen, Vorzugsbehandlung (z. B. durch direkten Programmversand) und ... Give-aways (z. B. Kaffeetassen)" (Lößl 2000, S. 28).

In Ballungszentren spielt die **Erreichbarkeit** der Unterrichtsräume meist keine große Rolle. Im ländlichen Raum hingegen wird dieses Thema oft unterschätzt.

> *„In erster Linie im ländlichen Raum, aber auch dort, wo im städtischen Bereich ‚schlechte Erreichbarkeit' als ein Grund für die Nichtteilnahme an Volkshochschulaktivitäten genannt worden ist, sind folgende Überlegungen anzustellen:*
> - *Lohnt sich eine Änderung der angebotenen Veranstaltungsorte näher am Orte, die etwa durch den ÖPNV besser erreicht werden können? Wie sieht es mit Parkmöglichkeiten aus?*
> - *Lohnt sich eine zeitliche Änderung, um sich besser an die ÖPNV-Zeittakte anzupassen?*
> - *In welchem Umfang kann die Volkshochschule organisatorische Hilfe zur Bildung von Fahrgemeinschaften geben?" (Bönig 1995, S. 43).*

Nicht-Teilnehmende an VHS-Angeboten – und hier insbesondere Männer – beklagen das nicht überall qualitativ abgesicherte Standardangebot und die manchmal wenig anerkannten Abschlüsse der Volkshochschule. Vor dem Hintergrund einer Vielfalt konkurrierender Freizeitangebote muss künftig auch das Zeitbudget der verschiedenen Adressatengruppen verstärkt berücksichtigt werden (Pfeiffer 1993, S. 12 f.). Viele Berufstätige geben an, keine Zeit mehr für die Kursteilnahme zu haben. Ein Abgleich mit den zeitlichen Anforderungen der modernen Freizeit- und Arbeitswelt, die längst nicht mehr nur über den klassischen Schichtdienst und die normale Wochenenderholung beschreibbar ist, ist daher notwendig. Volkshochschulmitarbeitende sprechen bereits von einem „Kampf" um die Freizeitbudgets ihrer Teilnehmenden (Schlehlein 1999). Für Niedersachsen stellte Bönig (1995, S. 31) fest, dass das Publikum **flexible Angebotszeiten** wünscht: „Eine erhöhte Zeitflexibilität ist zweifelsohne eine conditio sine qua non für eine moderne und kundenorientierte Volkshochschularbeit." Aus der Statistik des Deutschen Volkshochschulverbandes wird deutlich, dass unter den verschiedenen Zeitorganisationsformen der Anteil beson-

derer Formen wie Tagesveranstaltungen, Wochenendkurse und Wochenkurse weiter auf 20,2 % steigt (Pehl/Reitz 2003a, S. 8).

4.1.2 Weiterbildungsinteressen und -verhalten – Ergebnisse der Milieuforschung

Die gesellschaftliche Umwelt verändert sich und in ihr verändern sich auch die Bevölkerungsstrukturen. Neue Milieus entstehen, die klassischen Oben-unten-Muster werden obsolet. Weiterbildungseinrichtungen werden auf diese Trends reagieren müssen und zwar sowohl kurz- als auch langfristig. Für viele in der politischen und allgemeinen Weiterbildung arbeitende Einrichtungen wird die Auseinandersetzung mit der **Milieuforschung** und ihre Konsequenzen mit Blick auf Angebots- und Zielgruppenplanungen zunehmend wichtiger. Nachfolgend sei daher kurz die Entwicklung in diesem Bereich skizziert.

Barz/Tippelt haben unter anderem in der so genannten **Freiburger-Milieu-Studie** auf das Ende der klassischen Zielgruppenstrukturierung an Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, hingewiesen.

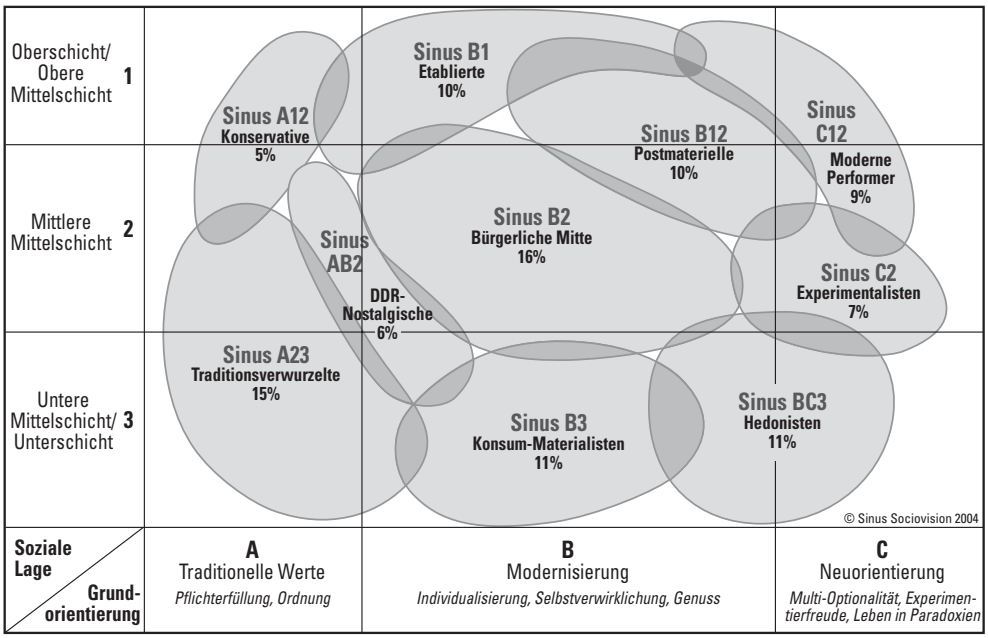
*Angelehnt an die Sinus-Milieu-Studie beschreiben sie neun **Bildungsmilieus**, die sich hinsichtlich Weiterbildungsinteressen, Lebensstilen und Freizeitpräferenzen unterscheiden:*

- *das konservativ-gehobene Milieu (Bildung ist mehr als Latein und Griechisch),*
- *das kleinbürgerliche Milieu (Wissen ist Trumpf, Zertifikate sind alles!),*
- *das traditionelle Arbeitermilieu (Politische Bildung und das Verstehen der anderen sind wichtig),*
- *das traditionslose Arbeitermilieu (Schwellenängste, Distanz zu „den Gebildeten“ etc.),*
- *das neue Arbeitermilieu (Was bringt mir Bildung? Aufstieg? Anerkennung? Skepsis gegenüber der so genannten Hochkultur),*
- *das aufstiegsorientierte Milieu (More, more, more, Bildung als Aufstiegsvehikel),*
- *das technokratische Milieu (Kritische Gesellschaftsbetrachtung, hohe Offenheit gegenüber selbstorganisierten Lernformen),*
- *das hedonistische Milieu (Anwendbarkeit des Wissens, aber auch Abgrenzung gegenüber „Ignoranten“),*
- *das alternative Milieu (Innenschau und praktisches Engagement, Bildung = Selbsterfahrung, Ganzheitlichkeit, vollkommene Persönlichkeit)*

(Barz/Tippelt 1997; Tippelt 1997).

In ihrer neuen Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ entwickelt das Forscherteam diesen Ansatz weiter. Sie rekurrieren auf das im Jahr 2001 vom Heidelberger Institut Sinus Sociovision veröffentlichte Modell der sozialen Milieus in Gesamtdeutschland, das die Grundlage für eine differenzierte Beschreibung und Analyse gesellschaftlicher Teilgruppen bildet und das einem erweiterten, nach Schicht- und Wertorientierung gegliederten Schema folgt.

Abbildung 3: Die sozialen Milieus in Deutschland 2004



(Quelle: www.sinus-milieus.de)

Angehörige eines Milieus besitzen in der Regel ähnliche Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen. Sie teilen „ähnliche Einstellungen zu relevanten Lebensbereichen wie Arbeit, Freizeit, Partnerschaft, Konsum, Alltagsästhetik oder eben Bildung und Weiterbildung“ (Reich/Tippelt 2004). Während bislang umfassende Milieucharakteristika (auch: Milieubausteine) für die oben genannten Lebensbereiche „durch SINUS erarbeitet und angepasst werden, können Aussagen zum **Milieubaustein ‚Weiterbildung‘** erstmals auf der Basis einer aktuellen deutschlandweiten Studie getroffen werden“ (Barz/Tippelt 2004; Reich/Tippelt 2004, S. 26). Die Studie bietet viele Ansätze im Bereich der Differenzierung von Marketingkonzepten. Sie liefert Grundlagenmaterial für die Einschätzung der einzelnen Bestandteile des Marketingmix: etwa im Bereich präferierter Produkte (vgl. Tippelt/Reich/Panyr 2004, S. 51 ff.), in der Einstel-

lung zum Preis, zu Zeitfenstern der Weiterbildung oder zur Werbung. Auf Einzelheiten wird im Verlauf des Studientextes verwiesen.

Als Konsequenz für die Bildungsarbeit und damit auch für die Marketinganforderungen der Bildungseinrichtungen bleibt festzuhalten: Die veränderten sozialen Milieus stellen die Weiterbildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Sie erfordern möglicherweise eine hoch differenzierte Angebotsstruktur und spezifische Kommunikations- und Anspracheformen. **Lernorte** und **Lernstile** sind neben den Lerninhalten vor allen Dingen für die neuen Milieus von wesentlicher Bedeutung. Die Event-Orientierung der neuen Milieus stellt Ansprüche, denen klassische Bildungseinrichtungen oft gar nicht gewachsen sind und die tradierte ältere Zielgruppen möglicherweise sogar abschrecken. Öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen müssen aus dieser Tatsache andere Rückschlüsse ziehen als solche, die ohne öffentlich formulierten Auftrag den erlebnis- und ästhetikorientierten Präferenzen der neuen Zielgruppen Rechnung tragen können. Eine zu starke Ausrichtung an den Bedürfnissen der Milieus, die auf Grund ihrer gesellschaftlichen und finanziellen Ressourcen im öffentlichen Raum kommunikationsdeterminierend wirken, kann – im Umkehrschluss – die Existenz kommunal verantworteter Weiterbildung langfristig gefährden. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung muss weiterhin versuchen, die Milieus zu bedienen, denen über materielle, soziale, bildungsbezogene und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen die Ausgrenzung droht. Dies muss auch das Risiko beinhalten, in der Wahrnehmung der neuen Milieus vorübergehend oder längerfristig als strukturkonservativ oder rückständig wahrgenommen zu werden. Denn nur wenn die öffentliche Weiterbildung diese Gruppen weiterhin integriert (und darüber hinaus die nicht ausgegrenzten anspricht) erfüllt sie den **Auftrag öffentlicher Weiterbildung**: den Versuch der über Bildung initiierten Kommunikationsstiftung in einer zerfasernden Gesellschaft.

Tippelt fordert, dass in unserer Gesellschaft allen sozialen Milieus der kompensatorische Ausgleich der „in der primären, sekundären und tertiären Bildung entstandenen Defizite“ (Tippelt 1997, S. 207) möglich sein muss. Er warnt davor, die soziale Milieuforschung auf Marktforschung zu reduzieren, „die ausschließlich mit den Verwertungsinteressen von Institutionen in Verbindung zu bringen wäre, sondern (sie) hat ein davon unabhängiges Aufklärungsinteresse, weil sie soziale Ungleichheit in modernen bzw. postmodernen Gesellschaften aufzeigt“ (ebd., S. 190).

4.1.3 Konkurrenzinformationen

Marketing unterscheidet die direkte und die indirekte Konkurrenz: Zur **direkten Konkurrenz** zählen im Wesentlichen die von den Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen der Länder anerkannten Einrichtungen, also etwa die Bildungsstätten des DBG und der DAG, die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, die Einrichtungen der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung, die Ländliche Erwachsenenbildung sowie Volkshochschulen und Heim-Volkshochschulen. Bei der **indirekten Konkurrenz** geht es eher um Freizeitaktivitäten, die mit Angeboten der institutionellen Weiterbildung in Konkurrenz stehen, so z. B. Kino- und Theaterbesuche, Kneipenbummel, Fernsehabende, Fitness-Center oder Vereinssport usw.

Kotler/Bliemel (1995) bringen die Kategorie der **generischen Konkurrenz** in die Diskussion und gehen so von den Bedürfnissen einer Person aus, die auf unterschiedliche Weise befriedigt werden können: Sucht jemand beispielsweise mehr Bewegung, so kann dies

- über die generische Konkurrenz (welche Bewegungsart: Fahrrad, Waldlauf, Gymnastik?) und
- über die Produktkonkurrenz (3-,5- 21- Gang-Fahrrad) sowie
- über die Unternehmenskonkurrenz (welche Marke soll erworben werden) diskutiert werden.

*Ein **Beispiel**: Wenn jemand Bewegung sucht, steht neben der Bewegungsart auch die Frage individueller oder kollektiver Lösungen an: allein und in einer zeitunabhängigen individuellen Form oder in einer längerfristigen Bindung an einen Verein, in einer mittelfristigen Bindung an ein Sportstudio, in einer kurzfristigen Bindung an einen Kursanbieter. Bei dieser Auswahl spielen zum einen finanzielle Aspekte eine Rolle, immer häufiger sind es aber auch solche eines überlegt geplanten Zeitmanagements, das in Relation zu den investierten Ressourcen gesetzt wird. Hat man sich auf der Stufe der generischen Konkurrenz für den Bereich Gymnastik entschieden, die Gruppen- der Einzellösung vorgezogen und ist die Wahl dann, neben der Vereins- oder Studiolösung auf den Kursbesuch gefallen, so tun sich weitere Wahlmöglichkeiten auf: einmal wöchentlich, kompakter, welcher Anbieter, welches Ambiente, welche Referenzen, Qualifikationen? Deutlich wird, dass die Ausdifferenzierung des Bildungs- und in seinem Gefolge auch des Freizeitmarktes den Verbraucher schon bei der Auswahl vor ein breites Entscheidungsgeflecht stellt.*

Mit diesem Ansatz müssen sich Weiterbildungseinrichtungen zunehmend vertraut machen. Wer sich auf der täglichen Arbeitsebene mit Konkurrenzinformationen befasst, muss daher unter anderem erfragen: Welche Bildungsträger agieren am Ort, im Umfeld, mit welchen räumlichen, sachlichen, inhaltlichen Ausprägungen? Warum besuchen aktive Weiterbildungsteilnehmende andere Weiterbildungseinrichtungen als die jeweils eigene?

Insgesamt kann man von einer Zunahme der **Trägerkonkurrenz** auf dem Weiterbildungsmarkt ausgehen. Experten prognostizieren dies besonders in der beruflichen Bildung: Verbände, Kammern, Unternehmen, Gewerkschaften und kommerzielle Veranstalter kämpfen um einen enger werdenden Nachfragemarkt (demographische Entwicklung) und werden gleichzeitig mit den Problemen schleichender **Entinstitutionalisierung von Bildung** (selbstgesteuertes Lernen) konfrontiert. Bereits Gloger (1998) weist auf zunehmende Konzentrationsprozesse in der Weiterbildung hin, die nicht zuletzt durch Umstrukturierung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten bestimmt sind. Auch die in den letzten Jahren zunehmend diskutierten selbstgesteuerten Lernformen werden mehr und mehr den institutionell organisierten Weiterbildungsmarkt verändern. Die „Net-Generation“ wächst in die Unternehmen hinein und bringt in einigen Bereichen andere Bildungsvoraussetzungen sowie daran gekoppelt auch andere Bildungswünsche mit als die nicht „computersozialisierte“ Generation.

4.1.4 Allgemeine Weiterbildungsmarktinformationen

Allgemeine Informationen zum Weiterbildungsmarkt sind nötig, um gegenwärtige und künftige Bedarfsfelder zu erschließen (vgl. Nuissl 2000, S. 33 ff.). Diese Daten werden in der Regel über lokale, regionale und überregionale Statistiken und Auswertungen erschlossen. Seidel (2002, S. 155 ff.) verweist darauf, dass die **Datenlage zur Weiterbildung** „nach wie vor unvollständig“ sowie „zerklüftet“ und „aus einer Vielzahl unterschiedlichster Datenquellen“ zusammengesetzt ist. Sie gibt einen Überblick über das Datenmaterial zur Weiterbildung und gliedert dies in:

- Amtliche Statistiken,
- Trägerstatistiken (in unterschiedlicher Datentiefe unter anderem vorhanden für DVV, Evangelische Arbeitsgemeinschaft für EB, KEB, DIHK u. a. m.),
- Erhebungen durch Institute (Berichtssystem WB, BIBB u. a. m.),
- Weiterbildungsstatistiken anderer Länder.

Pehl (2002, S. 161) beschreibt das Dilemma der augenblicklichen Datenlage wie folgt:

> *„Es fehlen Daten für ganze Sektoren des Felds Weiterbildung (wie z. B. für privatwirtschaftliche Weiterbildungseinrichtungen außerhalb von Trägerverbänden insbesondere im Feld beruflicher Weiterbildung) sowie aktuelle Daten zu wichtigen Teilfragen (wie zum Beispiel zur Lage des Lehrpersonals in der Weiterbildung). Vorhandene Teilstatistiken sind, weil interessengebunden, methodisch sehr spezifisch angelegt und voneinander ‚isoliert'. Absprachen und damit verbesserte Möglichkeiten, sie aufeinander zu beziehen, fehlen bisher (wie z. B. die unterschiedlichen Statistikkonzepte von Bundesländern oder auch die Statistiken in den Geschäftsberichten von Bundesverbänden)."*

Trotz dieser Lücken sind die Informationen, die vorliegenden **Statistiken zur Weiterbildung** entnommen werden können, beachtlich. Auf der Makroebene sind dies beispielsweise Angaben

- zum zeitlichen und finanziellen Aufwand für Weiterbildung,
- zu Strukturen privater und öffentlicher Weiterbildungsaufwendungen,
- zur Bildungsfinanzierung und ihren Zielgruppen,
- zur Bildungsteilnahme an verschiedenen Angebotsformen,
- zum prozentualen Marktanteil verschiedener Bildungsträger,
- zu Personalstatistiken mit Blick auf Haupt- und Nebenamt.

Nuissl/Pehl (2002) reklamieren eine Ausweitung der Datenbasis, damit Weiterbildungseinrichtungen Analyse und Beratung besser koppeln, Nachfrage besser steuern und Öffentlichkeitsarbeit besser platzieren zu können. In ihrer Vision beschreiben sie 20 Anforderungen an eine Statistik, die nicht nur den Einrichtungen, sondern auch den Nachfragenden und Lernenden Verlässlichkeit und Transparenz bringt, die verbesserte Ressourcensteuerung ermöglicht und den Weg in neue bildungspolitische Grundsatzentscheidungen ebnen hilft.

Jede Stadt, jede Region, erstellt spezifische statistische Profile zur Bevölkerungs-, Regional-, Sozial- und Wirtschaftsstruktur. Darüber hinaus werden segmentspezifische Bundes- und Ländervergleiche beispielsweise aus dem Kulturbereich vorgehalten. In einigen Ländern gibt es den gesetzmäßigen Auftrag, **Weiterbildungsberichte** oder -planungen zu erstellen, die qualitative und quantitative Daten enthalten. **Landesstatistiken** einiger Kultusministerien (z. B. als Datenbasis für Mittelvergabe; vgl. Runge 2002) oder der statistischen Landesämter sind ebenso erhältlich wie zielgruppenspezifische Auswertungen wichtiger

Kooperationspartner (Sozial- oder Ausländerämter etc.). Hinzu kommt, dass das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Möglichkeit eröffnet, spezifische „Auswertungen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung“ abzurufen (Pehl/Reitz 2003 a und b).

Ein Beispiel sind die vom DIE Ende der 1990er Jahre für die Weiterbildungs-Test-Systeme (WBT) vorgelegten Analysen zum Sprachenbereich, in deren Ergebnissen sozio-demographische Daten der Teilnehmenden festgehalten werden sowie weitere Merkmale wie andere Fremdsprachenkenntnisse, Zugänge und Anlässe, Vorkenntnisse, Lernumfeld, Gründe für die Wahl der vhs als Lernort, Fertigkeiten, Lernziele, didaktische Prinzipien, Zertifikate, Geschlechts- und Altersspezifität, Lernvorgeschichte und Schulabschlüsse, Lernabsichten, Zusammenhänge von Anlässen und Zielen und ein Vergleich zwischen alten und neuen Ländern dargestellt werden (Pehl 1998).

4.1.5 Informationen über globale Trends

Die Europäische Kommission nimmt über verschiedene **programmatische Impulse** seit geraumer Zeit Einfluss auf die Bildungsdebatte. Sie fordert eine bessere Verkopplung der Bildungsbereiche zur Stärkung der Aktivitäten des lebenslangen Lernens. Abgeschottete, gar nicht oder nur lose verkoppelte Lernbereiche und -sektoren bereiten – so die EU – nur unzureichend auf eine Gesellschaft des lebenslangen Lernens vor. Daher mahnt sie unter dem Stichwort „**social exclusion**“ Bedarfsanalysen insbesondere für bildungsferne oder von Ausgrenzung bedrohte Schichten an. Zeichnete sich längere Zeit ein Vorrang der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung ab, so propagiert die EU zudem in ihrem neuesten Memorandum die Gleichwertigkeit beider Bereiche. Bildungsmarketing muss die hier diskutierten Vorschläge und Ideen analysieren, für die jeweils nationale Situation aufbereiten und die Ergebnisse in mittel- und langfristige Angebotsplanung umsetzen. Dies gilt für öffentlich geförderte Einrichtungen umso mehr, da sie sich europaweit in einem Geflecht unterschiedlichster Marktanforderungen behaupten müssen. Nicht in jedem europäischen Staat wird die Erwachsenenbildung mit öffentlichen Mitteln gefördert. In den Mitteilungen der Kommission „Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ werden Bildungsempfehlungen für alle gesellschaftlichen Gruppen formuliert. Dabei lässt die EU den Mitgliedsländern Gestaltungsfreiheit darin, welche Instrumente eingesetzt werden, um diesen Empfehlungen Rechnung zu tragen, sprich: in welcher Trägerschaft die Aufgabe umgesetzt wird. Öffentliche Bildungseinrichtungen, deren Angebotsplanung und Marketingaktivitäten wesentlich unter dem Anspruch sozialer Inklusion statt

Exklusion stehen, müssen sich in ihren Planungen von supranationalen Überlegungen leiten lassen, die mittelfristig, dem Selbstverständnis der EU folgend, Bestandteil nationalen Handels werden sollen:

> *„Der erste Baustein ist Partnerschaft. Alle relevanten Akteure – ob sie Teil der formalen Systeme sind oder nicht – müssen kooperieren, damit die Strategien ‚vor Ort' Wirkung zeigen. Der zweite Baustein ist die Ermittlung der Bedürfnisse von Lernenden bzw. von potenziell Lernenden und des Lernbedarfs von Organisationen und Gruppen, von Gesellschaft und Arbeitsmarkt. Drittens wird eine angemessene Mittelausstattung (Finanzierung, wirksame Mittelverteilung) angesprochen. Danach wird untersucht, wie Lernangebote auf die Bedürfnisse und Interessen von Lernenden abgestimmt und der Zugang zum Lernen durch Weiterentwicklung von Bildungsangeboten verbessert werden kann, so dass jeder überall und jederzeit die Möglichkeit zum Lernen hat. Hier besteht für den formalen Sektor ein dringender Bedarf, nicht formales und informelles Lernen anzuerkennen. Die Entwicklung einer Lernkultur hängt letztlich von einem größeren Bildungsangebot, mehr Bildungsbeteiligung und Lernnachfrage ab. Schließlich werden Instrumente zur Qualitätssicherung, Bewertung und Überwachung vorgeschlagen mit dem Ziel, ein Höchstmaß an Qualität anzustreben" (Mitteilung der Kommission vom 21.10.2001, S. 4).*

Europaweite Projekte zur vergleichenden Marketingforschung im Bildungsbereich können Anregungen und Ideen bringen. Sie sind momentan noch auf wenige Einzelaktivitäten beschränkt. Weitere Trends für die mittel- und langfristige Positionierung resultieren aus der Veränderung und Öffnung der Bildungsmärkte. Die Diskussion über die Folgewirkungen der General Agreement on Trade in Services **(GATS)-Verhandlungen** für den Bildungsbereich stehen noch in den Anfängen, können jedoch für die Weiterbildung in jedweder Trägerschaft und Ausprägung weit reichende Folgen haben (vgl. Grotlüschen 2002; Haslinger/Scherrer 2004).

4.1.6 Wirkungsinformationen

Bei den Wirkungsinformationen spielen das Image und der Bekanntheitsgrad der Weiterbildungseinrichtung eine wesentliche Rolle. In Anbetracht von ca. sieben Millionen Kursteilnehmenden an Volkshochschulen ist es fast unmöglich, ein **Image** zu entwickeln, das allen Weiterbildungsinteressierten gleichermaßen gerecht wird.

Während eine Teilnehmergruppe die fehlende Zugangshürde zu den Angeboten positiv bewertet, sagt eine andere, dass gerade dies ein Indikator dafür sei, dass die Angebote für Anspruchsvolle ungeeignet seien. Während eine Gruppe die erschwinglichen Preise schätzt, fallen jene für andere unter die Kategorie „Was nichts kostet …". Während ein Teilnehmersegment die Erweiterung des Bekanntenkreises als (Zusatz-)Effekt des Kurses hervorhebt, ist dies für andere ein Argument, zu unterstellen, die Bildungsabsicht diene als Vorwand für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse.

Generell gilt: Je enger und zielgruppenspezifischer der Bildungsauftrag gefasst ist, desto weniger läuft man Gefahr, bei Imageanalysen in einer zwischen zwei äußerst weit gespannten Polen changierenden Beliebigkeit verortet zu werden. Ein positives Image wird in der Weiterbildung – wie in anderen Angebotssegmenten des Konsumgütermarketings zumeist auch – mit den Spezialisten und nicht mit den Generalisten verbunden. Zudem kann die Flächendeckung von Weiterbildungseinrichtungen besondere Probleme zeitigen:

Bei einem vergleichsweise hohen Bekanntheitsgrad müssen Volkshochschulen in unterschiedlichsten Situationen für Vergleiche aller Art herhalten, und bisweilen wird auch das individuelle Fehlverhalten einer Einrichtung zur Legitimationsfrage für andere (Heino sang Volkshochschule pleite, Abendzeitung 30.10.1990). Medienvergleiche zeigen zudem, dass ein traditionsverbundener Bildungsbegriff ebenfalls Image prägend wirken kann (Belami für Volkshochschüler, SPIEGEL-Redakteurin Bettina Musall über den Lust-Unterhalter Hans-Joachim Kulenkampff, Der Spiegel 9/1993).

Image wird in der psychologischen Marktforschung definiert als „das Vorstellungsbild eines Gegenstandes oder einer Person in Form einer Komplexität von Gefühlen, Einstellungen, Haltungen und Erwartungen, die zusammen das Verhalten des Individuums bezüglich dieses Gegenstandes prägen" (Salcher 1995, S. 132). Es ist durch und durch subjektiv und hat polarisierende Qualitäten: Das „Image kennt kein Teils-Teils. Das ist das Unwahrhaftige an ihm, aber zugleich eine Kraftquelle seines permanenten Wirkens" (Tietgens 1987, S. 2). Möller fordert daher die permanente Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung. Nur sie kann dazu beitragen, Imageprobleme zu lösen (Möller 2002, S. 219). Die starke Abweichung des Wunschimages vom faktischen Image ist daher auch immer eine Folge passiver oder fehlender Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Salcher 1995, S. 132; zum Zusammenhang von Image, Corporate Identity und Öffentlichkeitsabreit vgl. von Rein/Sievers 2005).

Zur Reflexion

- **Benennen Sie Vorzüge und Nachteile der Teilnehmerbefragung in Abgrenzung zur Adressatenforschung.**
- **Erstellen Sie eine Übersicht möglicher Konkurrenten einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung. Beachten Sie dabei sowohl die direkten als auch indirekten Konkurrenten.**
- **Welche Informationen aus Weiterbildungsstatistiken könnten für eine Konkurrenzanalyse von Bedeutung sein?**

4.2 Informationen zu internen Bedingungen

Neben den dargestellten Informationen über externe Bedingungen (Adressaten, Markt- und Konkurrenzsituation) gehören zu den Informationsinstrumenten auch solche, die interne Gegebenheiten abbilden. Dies sind zum einen Informationen über das allgemeine bildungspolitische, verbands- oder organisationsinterne Selbstverständnis, zum anderen organisationsspezifische Eckdaten (so z. B. Informationen zu Kosten- und Kapazitätsfragen). Beide werden im Folgenden skizziert.

4.2.1 Auftrag und Selbstverständnis der öffentlichen Weiterbildung

Bildungspolitischer Auftrag

Vor der Erhebung interner und natürlich auch externer Daten für Weiterbildungseinrichtungen steht die Analyse der allgemeinen **bildungspolitischen Prämissen**. Sarges/Haeberlin (1980) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „offiziellen und realen Oberzielen“ (vgl. Kap. 3.3, Abb. 2). Entscheidend ist dabei die Beantwortung der Fragen „Worin liegt der Auftrag der Weiterbildung und worin unterscheiden sich öffentlich geförderte von privaten Bildungsträgern?“

„Bezogen auf die Erwachsenenbildung hat das ‚Öffentliche‘, bzw. die Öffentlichkeit, in mehrfacher Hinsicht Relevanz:

- *‚Öffentlich‘ als Gegensatz zu Verborgenem verlangt Transparenz.*
- *‚Öffentlich‘ beinhaltet eine politisch-demokratische Dimension, nämlich Partizipationschancen.*
- *‚Öffentlich‘ didaktisch interpretiert heißt nicht nur subjektiv interessante, sondern öffentlich relevante Themen aufzugreifen.*
- *‚Öffentlich‘ bedeutet einen öffentlichen Raum zu haben (Zugänglichkeit), in dem ein öffentliches Forum stattfindet (Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen).*

- *‚Öffentlich' ist nicht identisch mit ‚staatlich', sondern beinhaltet auch Staatskritik" (Meisel/Nuissl 1995, S. 114).*

Lößl (2000, S. 22) weist darauf hin, dass die Wahrnehmung des öffentlichen Auftrags nur schwer nachgewiesen werden kann, denn:

> *„Der Erfolgsmaßstab für öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist ja nicht nur die Leistung – also der faktische Output (etwa die Anzahl der Kurse), sondern eben die Wirkung – also der Nutzen, den die Teilnehmerinnen daraus ziehen. Dieser qualitative Nutzen ist häufig subjektiver, immer jedoch interpretierbarer und dynamischer Natur."*

Beer (2002, S. 26) registriert einen **Strukturwandel des Öffentlichen**, der vor der Weiterbildung nicht halt macht und der sich vor allen Dingen förderpolitisch auswirken kann:

- *„Politische, allgemeine und kulturelle Bildung werden auf öffentliche Förderung angewiesen bleiben, wollen und sollen sie überleben.*
- *Die Aufwendungen der öffentlichen Haushalte ebenso wie die Finanzmittel der Trägerorganisationen nehmen ab.*
- *Im Gesamtbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung nimmt die Bedeutung marktwirtschaftlicher Strukturen zu.*
- *Bei abnehmender staatlicher Förderung einerseits und einem steigenden Bedürfnis nach Weiterbildung außerhalb des kommerziellen Bereichs andererseits wird die Bedeutung und politische Akzeptanz gemeinnütziger Bildungseinrichtungen, die sich zumindest zu großen Teilen über private Mittel als Form bürgerschaftlichen Engagements (Spenden, Förderung durch Stiftungen, Sponsoring etc.) refinanzieren, zunehmen."*

Seit geraumer Zeit werden im Gefolge dieser Entwicklung Weiterbildungsgesetze geändert. Ziel ist es unter anderem, die Aufgaben öffentlicher Förderung neu zu definieren und damit auch das **Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Trägern** neu zu ordnen. Nicht alles, was vor zwanzig Jahren öffentlich gefördert wurde, soll künftig öffentlich gefördert werden. Der Staat zieht sich vielfach auf Kernaufgaben zurück und überlässt weite Teile der Weiterbildung, die früher breitengefördert wurden, dem Markt und damit – ohne direkte staatliche Förderung – dem freien Spiel der Angebotskräfte (vgl. Faulstich/Vespermann, 2002). Meisel (2001, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der Staat aus seiner Verantwortung für die Weiterbildung eine „Mitverantwortung" gemacht hat. Zudem ist das **Angebot auf dem Weiterbildungsmarkt** kaum

noch zu überblicken. Es reicht von Spracheninstituten über Kulturinitiativen, Arbeitslosenbildungszentren, Übungsfirmen, EDV-Schulungszentren, Gesundheitsschulen jeder Art bis zu therapeutisch orientierten, privatwirtschaftlich organisierten Gesprächskreisen. Die Weiterbildungslandschaft expandierte in den letzten Jahren beträchtlich; allein in Leipzig wurden Mitte der 1990er Jahre über 650 Träger registriert und Anfang der 1990er Jahre waren auch in anderen Städten Ostdeutschlands sofort mehrere hundert Einrichtungen aktiv (vgl. Meisel 2001, S. 12 f.).

Der umfassende **Auftrag öffentlicher Weiterbildung** wird gegenwärtig in Frage gestellt und es gibt Anzeichen, dass er sich auf neu zu definierende oder bereits definierte Kerngebiete einschränken wird (vgl. Kuhlenkamp 2003). Noch lässt sich sein Auftragskern wie folgt zusammenfassen:

- Gewährleistung eines differenzierten, vielfältigen, ortsnahen und qualitativ hochwertigen und kontinuierlichen Angebots für alle Bevölkerungsgruppen,
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Berufswünsche und der sozialen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse der Teilnehmenden sowie Sicherung eines differenzierten Preissystems,
- Förderung der Weiterbildungsbereitschaft zur Schaffung eines adäquaten Weiterbildungsklimas sowie Verbesserung der Weiterbildungsberatung,
- Aufbau von Kooperationsstrukturen und Optimierung vorhandener Ressourcen,
- Einbeziehung betriebswirtschaftlicher Grundsätze, wobei Wirtschaftlichkeit nicht alleiniger Maßstab des Handelns sein darf,
- (Selbst-)Verpflichtung, die Qualität der geleisteten Arbeit kritisch zu reflektieren und eine kontinuierliche Verbesserung des Angebots anzustreben.

Verbands-/organisationsinternes Selbstverständnis

In diesem Zusammenhang ist es interessant, nach allgemeinen Grundsätzen zu fragen, die Gremien, Kuratorien und Dachverbände den Bildungseinrichtungen als Grundlage für eine Formulierung von allgemeinen Zielinformationen – auch im Rahmen eines Marketingprozesses – zur Verfügung stellen. Aus Sicht der Wissenschaft beschreibt Meisel das Selbstverständnis des kommunalen Weiterbildungszentrums Volkshochschule mit einer Vielzahl von Ansprüchen, aus denen **Marketingziele** destilliert werden könnten.

Volkshochschulen sind demnach die „Einrichtungen:

- *die ein allgemeines, kulturelles und politisches Weiterbildungsgrundangebot vorhalten,*
- *die auf Grund der öffentlichen Förderung den Zugang offen halten können, also Unterschiede in Zugangschancen zur Weiterbildung ausgleichen,*
- *die die Funktion eines „weichen" Standortfaktors haben und einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Vielfalt der Kommune leisten,*
- *die in Verbindung mit der Vermittlung fachlicher Qualifikation die Förderung sozialer und integrativer Kompetenzen betreiben,*
- *die sich in erster Linie am regionalen und lokalen Bedarf und den Bedürfnissen der Menschen orientieren und nicht an ökonomischen Randüberlegungen,*
- *die ein vorbildliches und verlässliches Angebot garantieren und weiterentwickeln,*
- *die auch für andere Träger/Einrichtungen bedeutsame Standards in Professionalität und Qualität des Angebots setzen,*
- *die sich von schulischen Lernformen abgrenzen und erwachsenengerechte Lernformen sowie innovative Lernarrangements gestalten" (Meisel 2001, S. 21).*

Der Bayerische Volkshochschulverband (bvv) beschreibt seine Aktivitäten im Zusammenspiel mit den Mitgliedseinrichtungen wie folgt:

> *„Auf gesellschaftlicher wie politischer Ebene verfolgt der bvv das Ziel, dass die bayerischen Volkshochschulen im Jahr 2008 bei den politischen Entscheidungsträgern als die staatlich anerkannten, auf kommunaler Ebene privilegierten und inhaltlich breit gefächerten Partner in der Weiterbildung gelten. Zu diesem Zeitpunkt verfügen zudem alle Volkshochschulen über eine vernünftige Infrastruktur, wie beispielsweise über ein eigenes Volkshochschul-Haus. Ferner ist jede Volkshochschule mindestens einmal im Jahr mit einem Tagesordnungspunkt im entsprechenden Stadt-/Gemeinderat vertreten" (Lößl 2000, S. 22 f.).*

Auf der Grundlage dieser Aussage formuliert der bvv eine Dienstleistungs-, Kompetenz-, Leistungsdifferenzierungs-, Argumentations- und Marktarealstrategie in der Arbeitsteilung zwischen Volkshochschulen und Dachverband.

4.2.2 Organisationsbezogene Eckdaten

Kosteninformation

Um die Position im Markt und die daraus resultierenden Anforderungen an die Marketingaktivitäten erfassen zu können, sollten die verschiedenen Kosteninformationen zusammengestellt werden (vgl. Abb. 4):

Abbildung 4: Zusammenstellung von Kosten und Einnahmen

- Raumkosten
- Materialkosten
- Verwaltungskosten
- Gehälter für haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter/innen
- Fahrtkosten

- Anteil der Teilnehmerfinanzierung
- Anteil drittmittelfinanzierter Seminare (Arbeitsamt, EU-Förderung oder Projekte)
- Anteil der kommunalen Finanzierung
- Anteil der Landesmittel

Viele Weiterbildungseinrichtungen arbeiten heute mit differenzierten finanzwirtschaftlichen Instrumenten. Betriebsabrechnungsbögen, **Kosten- und Leistungsrechnung**, kaufmännische Buchführung, produktbezogene Zuordnung der Kosten sind Hilfsmittel, die einer Weiterbildungseinrichtung wertvolle Hilfestellungen für marketingbezogene Entscheidungen geben. Wenn mit Hilfe der Kosten- und Leistungsrechnung ermittelt werden kann, wie hoch die Kosten für einen nachzuholenden Schulabschluss in einer Weiterbildungseinrichtung sind (verglichen mit den Kosten, die im staatlichen Regelschulsystem anfallen; vgl. Schöll 2003), dann können die sozialen und bildungspolitischen Argumente, die für die **Benachteiligtenförderung** sprechen, mit validen Daten unterfüttert werden. Gleiches gilt für die berufliche Bildung oder für das Vorhalten von Firmenkursen: Ohne exakte Daten über Personal- und Raumkosten kann kein konkurrenz- und damit wettbewerbsfähiges Produkt angeboten werden. Im Binnenmarketing, das heißt in der Diskussion mit politischen Entscheidungsträgern über die je nach wirtschaftlicher Rentabilität stark differierenden Produktkosten ist dies eine Argumentationshilfe, wenn es um die Sicherung eines sozial ausgewogenen Angebots geht. Im Außenverhältnis gegenüber den Teilnehmenden dienen die Zahlen dazu, differenzierte Preise zu begründen und zu erläutern.

Kennzahlenbezogene Serviceleistungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung helfen zudem, **segmentspezifische Analysen** zu erstellen und daraus Marketingziele abzuleiten. So können beispielsweise die länderspezifischen Anteile der Eigenfinanzierung oder der Drittmittelfinanzierung verglichen, die Pro-Kopf-Finanzierung der Weiterbildung in ausgewählten Kommunen analy-

siert oder die Entwicklung der verschiedenen Zuschussgeber (Kommune, Land, Bund) miteinander in Beziehung gesetzt werden.

> *„Die Finanzierung der Volkshochschulen erreichte 2001 eine Höhe von 1,0 Milliarden EUR, das sind um 4,5 % mehr als im Vorjahr. Die Einnahmen aus Teilnehmergebühren steigen zwar absolut, aber nicht im Anteil, denn die Drittmittel sind relativ stärker akquiriert worden. Die veranstaltungsbezogenen anderen Einnahmen der Volkshochschulen, darunter insbesondere Einnahmen aus SGB III-Mitteln, liegen mit 20,0 % über dem des Vorjahresanteils von 18,5 %. Die Höhe der öffentlichen Zuschüsse entwickelt sich proportional zur Gesamtentwicklung, Länderanteil und kommunaler Anteil bleiben im Rahmen dieser Entwicklung nahezu konstant" (Pehl/Reitz 2003a, S. 7).*

Infrastruktur und Raumkapazitäten

Seit langem ist klar und in seinen Konsequenzen für ein Weiterbildungsmarketing nicht zu unterschätzen, dass „Seminarräume einen heimlichen Lehrplan repräsentieren" (Fell 2002, S. 154). Unzulänglich ausgestattete Räume führen nicht nur zu Präsentationsproblemen im Sinne der äußeren Darstellung des Angebots, sondern können auch den inhaltlichen Erfolgsfaktor der Weiterbildungsaktivitäten negativ beeinflussen.

> *„Solche Unzulänglichkeiten können etwa den Raumzuschnitt, die Möblierungsvarianten, die Sitzanordnung und Tischformen, die Belichtung und Beleuchtung, die Farbgestaltung, die Begrünung und Bepflanzung, die Akustik betreffen, aber auch und nicht zuletzt den mangelnden Mut von Architekten zum architektonisch Unperfekten" (Fell 2002, S. 156 f.).*

Das architektonisch Unperfekte liefert jedoch oftmals angesichts der multifunktionalen Nutzung vieler Seminarräume und der sich ständig wandelnden Lernorganisationsstrukturen die Flexibilität, die notwendig ist, um didaktisch-methodisch schnell wechselnde Settings in eine befriedigende, erfolgversprechende Lernsituation einzubinden. Die Arbeit an Bildungshäusern wird langfristig darüber entscheiden, ob und wie Bildung richtig präsentiert und damit angenommen wird. Protagonisten eines milieuorientierten Marketings prophezeien, dass auch die Analyse der vorhandenen Raumkapazitäten künftig mit einer Analyse der sozialen Milieus, die eine Weiterbildungseinrichtung ansprechen will, einhergehen wird. Reich/Tippelt (2004) und Barz/Tippelt (2004) weisen darauf hin, dass besonders die obere Mittelschicht und die Oberschicht kaum mehr bereit sind, Kompromisse bei räumlichen Unzulänglichkeiten einzuge-

hen. Andererseits kann eine gute Ausstattung, deren Kosten die Kursteilnehmenden über eine erhöhte Kursgebühr mitfinanzieren müssen, für die sich in prekären wirtschaftlichen Situationen befindlichen Gruppierungen jedoch schnell zum Ausschlusskriterium werden (vgl. Barz/Tippelt 2004; Reich/Tippelt 2004). Regional und sozial differenzierte Analysen sind daher notwendig: Ein vergleichsweise einfach ausgestattetes Bildungshaus kann dort niedrigpreisig vermarktet werden, wo die entsprechenden Milieus der mittleren und unteren Mittelschicht – wenn sie denn für Bildung ansprechbar sind – mehrheitlich vertreten sind. Eins sollte allerdings beachtet werden: „Gut ausgestattet und teurer" funktioniert ebenso wenig wie „schlecht ausgestattet und preiswert". Keine Einrichtung kommt mehr ohne eine differenzierte Betrachtung ihrer räumlichen Möglichkeiten und der daraus resultierenden Marketingüberlegungen aus. So hat beispielsweise die Volkshochschule Stuttgart, die ein vorbildlich ausgestattetes Bildungshaus in der Innenstadt besitzt, die Erfahrung gemacht:

> *„Während das Haus in der Stadtmitte neue Lernerfahrungen möglich macht, nimmt die Zahl der Angebote in den Stadtteilen kontinuierlich ab. Um dieser Tendenz zum „Abhängen" weniger mobiler und/oder sozial benachteiligter Interessent/inn/en entgegenzuwirken, werden Kooperationen mit einzelnen Stadtteilbüchereien vereinbart (Münnig-Gaedke 2004, S. 53).*

Zur Reflexion

- **Analysieren Sie anhand von Imagebroschüren oder Internetauftritten einrichtungsspezifische Ziele einer Weiterbildungseinrichtung. Inwiefern unterscheiden sich öffentlich geförderte von privaten Weiterbildungseinrichtungen in ihren Zielsetzungen?**
- **Was sollte bei der Raumgestaltung mit Blick auf eine produktive Lernumgebung beachtet werden?**

4.3 Methoden und Materialien

In den beiden vorherigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass es beim Marketing um vielfältige Formen unterschiedlichster Informationsaufbereitung geht. Ziel dieses Kapitels ist es, aufzuzeigen, welche spezifischen Instrumente des **Field Research** bzw. der Primärdatenerhebung und des **Desk Research** bzw. der Sekundäranalysen zur Verfügung stehen und wo Stärken und Schwächen dieser Instrumente liegen.

Die bekannteste Form der Primärdatenerhebung ist die **Teilnehmerbefragung**, die meist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kursqualität steht. Hier werden **Angebots- und Durchführungsqualität** erfragt, oft in zeitlicher Nähe zum Kurs. Was jedoch nicht selten fehlt, ist eine Dokumentation der registrierten Mängel und eine damit verbundene Kultur der permanenten Qualitätsverbesserung. Durch die Zertifizierungsdebatte erhalten diese Fragestellungen neue Relevanz. Eine weitere Form der Teilnehmerbefragung besteht im Abfragen von Umfelddaten, die weit über das Kursgeschehen hinausgehen. Diese Befragungen liefern den Weiterbildungseinrichtungen eine Vielzahl marketingbezogener Daten. Sie reichen über Sozialdaten, Kursinteresse, Gebühren, Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Beurteilung der organisatorischen und qualitativen Rahmenbedingungen der Vhs-Arbeit (vgl. u. a. Tintelnot 1998, S. 13; Lößl 2000, S. 33 f.). Einige Weiterbildungseinrichtungen lassen die Fragebögen von den Teilnehmenden im häuslichen Umfeld bearbeiten. Störgrößen, wie das Urteil Dritter oder eine damit verbundene niedrigere Rücklaufquote, werden mit Blick auf die erwünschte umfangreichere Datenmenge ausdrücklich in Kauf genommen (Tintelnot 1998, S. 17). Barz (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Teilnehmerbefragungen in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition besitzen. Er wertet das verstärkte Interesse, das in den 1990er Jahren in dieser Frage zu registrieren war, als Indiz dafür, dass „mancherorts ein diesbezügliches Problembewusstsein erwacht ist“, warnt aber auch vor der wissenschaftlichen Fragwürdigkeit dieser meist in „überwältigend positiven“ Resultaten mündenden Auswertungen.

Befragungen von Nicht-Teilnehmenden sind schwieriger umzusetzen. Es existieren verschiedene Methoden, und die Aussagekraft dieser Befragungen korrespondiert oft mit den investierten finanziellen Mitteln. Eine der bekanntesten Untersuchungen ist die **Nachfrageoptions-Analyse**, die Bönig (1995) im Auftrag des Niedersächsischen Landesverbandes der Volkshochschulen erstellt hat. Bönig arbeitete mit der Methode standardisierter Telefoninterviews. Im Rahmen des Münchner Forschungsprojekts von Tippelt u. a. (2003) wurden in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Amt der Stadt München ca. 4000 Bürgerinnen und Bürger befragt, darunter Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende.

Segmentspezifische Befragungen in Teilbereichen der Weiterbildung haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wie die bereits erwähnte Untersuchung von Pehl (1998) zum Sprachenbereich zeigt. Weitere Studien befassen sich u. a. mit der Situation der Teilnehmenden in Kunstkursen (Kahl 1997), mit der Angebotsentwicklung im Multimedia-Bereich (Stang/Apel/Hagedorn 1999),

mit der politischen Bildung (Rudolf/Zeller-Rudolf 2004) oder mit einem Vergleich der Programmentwicklungsstrukturen im Verlauf der letzten Jahrzehnte. Tietgens hat dies für den Bereich der kulturellen und politischen Bildung, der Literatur und der Zielgruppenarbeit aufgearbeitet. Auch wenn es sich dabei nicht um Field Research im Sinne der Feldforschung beim Teilnehmenden handelt, so bleibt festzustellen, dass diese auf der Zeitachse der Geschichte der Erwachsenenbildung höchst interessanten Ergebnisse im Tagesgeschäft zu wenig Verwendung finden (Tietgens 1998, S. 61 ff.; Pehl 1998, S. 45).

Befragungen einzelner Zielgruppen rückten in den letzten Jahren in den Fokus der Überlegungen. So stellten viele Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, das Ausbleiben jüngeren Publikums fest. Die Ursachen können in verändertem Freizeitverhalten, anderen Angeboten wie Jugendzentren, höheren schulischen Anforderungen oder einem verstaubten Image liegen. Einzelbefragungen in Volkshochschulen bringen interessante Details ans Licht. So beurteilten die meisten Männer in der Volkshochschule Dorsten die Atmosphäre der Kurse als „angespannt, trocken und stressig“ (Tintelnot 1998, S. 61). Globale Untersuchungen fehlen jedoch, und so gibt es bislang keinen übergreifenden Konzeptentwurf für die Integration der Männer in Kurse der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Nuissl 1994a; 2003). Dies ist vor allen Dingen vor dem Hintergrund interessant, dass Volkshochschulen beispielsweise nicht immer frauendominierte Einrichtungen waren (Barz 2002, S. 102). Schneider (1994) verweist darauf, dass eine attraktive räumliche Ausstattung mit einer hohen männlichen Besucherquote korrelieren kann; eine These, die es wert ist, anhand der Belegungsdaten optimal ausgestatteter Weiterbildungseinrichtungen überprüft zu werden.

Befragungen über Veranstaltungsformen werden seit geraumer Zeit in den Forschungen des Bielefelder Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA) dokumentiert. Hier wird nicht nur die **Diversifikation der Zeitformen** dargestellt, sondern auch herausgearbeitet, dass die Entwicklung neuer, zielgruppenspezifisch orientierter Zeitfenster eng mit dem Ausbau der Hauptamtlichkeit in der Angebotsplanung und dem Bereitstellen entsprechender Räumlichkeiten gekoppelt ist (vgl. Nahrstedt/Brinkmann/Kadel 1997). Befragung über einzelne Servicebereiche der Weiterbildungsorganisation werden ebenfalls vorgenommen. Zu nennen ist dabei zuvorderst die Erreichbarkeit der Unterrichtsorte.

Gezielte **Multiplikatorenbefragungen** dienen vielen Weiterbildungseinrichtungen als Ergänzung des nicht immer objektiv geprägten Teilnehmerblicks. Auch

hier gibt es mehrere Evaluationswege. Einzelne Weiterbildungseinrichtungen knüpfen seit geraumer Zeit die Auszahlung der Honorare an die Abgabe entsprechender Evaluationsbögen durch die Kursleitenden. Andere wiederum befragen die Kursleitenden anonym im Rahmen von Mailing-Aktionen. Interessant war und ist, dass die **Kursleiterbefragung** eine oft überraschende Schnittstelle im Gefüge von Teilnehmenden, Verwaltung, Leitung und Gesamtinstitution darstellt. Hauptamtlich Planende erleben die Befragung der Kursleitung nicht selten als direkte oder indirekte Kontrolle der eigenen Arbeit. Kursleitende sehen in dieser Befragungsform ein Instrument, das sie in Loyalitätskonflikte in der Zusammenarbeit mit dem Fachbereichsleitenden bringen kann (vgl. Zech 1997, insbes. S. 29 ff.).

Allgemeine **Befragungen zum Programmheft** oder zum Internetauftritt stellen eine unsystematische, gleichwohl aber wichtige Informationsquelle dar. Offene Befragungsformen dieser Art sind adressatenunbestimmt, das heißt, sie erfordern kein explizites Eingehen auf die Teilnehmenden, sondern sie geben jederzeit die Möglichkeit zum unkoordinierten, spontanen Feedback.

Eine wissenschaftlich fundierte Befragungsform stellen die zielgerichteten längeren **Interviews** dar, die in der Regel dazu dienen, Hypothesen zu bestätigen oder ggf. zu variieren. In den Arbeiten von Möller (2002) und von Rein (2000) zu ausgewählten Problemen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit wird dies unter anderem deutlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das letzte Jahrzehnt in der Weiterbildung durch eine regelrechte Befragungsflut gekennzeichnet war (Barz 2002). Nicht selten wurden und werden handwerkliche Fehler bei der Aufbereitung der Fragebögen registriert (Heinrichs 1995). Selbst wenn diese vermieden werden, leiden viele Erhebungen an mangelnder statistischer Validität oder profund neuer Aussagekraft, denn häufig werden Dinge gefragt, die bereits bekannt sind. Zudem weisen Inhouse-Befragungen oft eine gefährlich hohe Zustimmungsquote auf, die zu falscher Sicherheit verleiten kann. Dort, wo Probleme benannt werden, ist nicht immer sicher, ob es in der Steuerungsfähigkeit und -verantwortung der Einrichtung liegt, diese auch qualitativ zu bearbeiten und zu lösen.

Wo **Desk Research** im Bereich der Programmanalysen seit Jahrzehnten Ergebnisse bringt, die in Marketingempfehlungen umsetzbar wären, unterblieb bislang ein richtungweisender Dialog zwischen Forschung und Praxis. Pehl (1998)

beklagt zu Recht, dass die in diesen Befragungen gewonnenen Erkenntnisse nicht in Praxisarbeit umgesetzt wurden.

Zur Reflexion

- **Welche Informationen über externe und interne Bedingungen sollten beim Ausbau eines Angebotssegments (z. B. Sport/Gesundheit) berücksichtigt werden? Wie würden Sie vorgehen?**
- **Auf welche Methoden (Field/Desk Research) könnten Sie dabei zurückgreifen? Wägen Sie Aufwand und Nutzen der einzelnen Informationsinstrumente und Methoden ab.**

5. Marketingziele

Auch wenn die Analyse der Marktposition der Einrichtung immer work in progress ist, bleibt die schriftliche Fixierung der allgemeinen und bildungspolitischen Prämissen, unter denen sich die Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung vollzieht, grundlegende Voraussetzung für das Formulieren von Marketingzielen.

5.1 Trägerkonkurrenz

Der Weiterbildungsmarkt zeichnet sich seit langem durch **Pluralität** und **Diversifizierung** aus. Die folgenden Zahlen geben die heterogene Struktur des Marktes „Weiterbildung" auf der Mikroebene nur bedingt wieder, akzentuieren aber die Wachstumsraten, die in den letzten Jahrzehnten erzielt wurden:

> *„Die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung insgesamt, also an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren, lag in Deutschland im Jahr 2000 bei 43 %. Im Vergleich zu 1997 ist sie damit um 5 Prozentpunkte gesunken, während sie in den davor liegenden Erhebungen angestiegen war. In der längerfristigen Betrachtung ist Weiterbildung dennoch ein stark wachsender Bereich. Während 1979 die Teilnahmequote an Weiterbildung 23 % betragen hatte, liegt sie 2000 fast doppelt so hoch. Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung betrifft vor allem die allgemeine Weiterbildung, an der sich im Jahr 2000 26 % der 19–64-Jährigen beteiligt haben (1997 31 %). Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung hat sich dagegen nicht nennenswert verändert. Sie lag im Jahr 2000 bei 29 % (1997 30 %)" (Kuwan/Thebis 2003, S. 159 f.).*

Jede Weiterbildungseinrichtung muss überlegen, wo die eigenen Stärken und Profile liegen und wie man diese durch eine genaue Beschreibung bzw. Abgrenzung vom jeweiligen Mitbewerber beschreiben kann (vgl. Schöll 1994). In der Konkurrenzabgrenzung können Alleinstellungsmerkmale einer Bildungseinrichtung, so genannte **unique selling propositions** (vgl. Künzel/Böse 1995, S. 109), herausgearbeitet werden.

5.2 Handlungsautonomie

Selbstverständlich ist die institutionelle Autonomie einer Weiterbildungseinrichtung ein Gradmesser für marketingbezogene Handlungsspielräume. Nicht

erst seit Einführung der **dezentralen Ressourcenverantwortung** in den Kommunen ist bekannt, dass Institutionen mit relativ hoher struktureller Autonomie erheblich mehr Dispositionsspielräume hinsichtlich ihrer Marketingaktivitäten haben (vgl. Kil 2002). Marketingaktivitäten in einer noch nach alten hierarchischen und mit langen Entscheidungswegen arbeitenden Großorganisation für einen Teilbereich durchsetzen zu wollen, erfordert kompliziertere und meist subeffizientere Entscheidungswege als in einer dezentralen Arbeits- und Entscheidungsumwelt (vgl. Schmitthals 1993). Dass die politisch-institutionellen Wandlungen den Handlungsrahmen und den Aktionsradius einer Weiterbildungseinrichtung prägen, wurde mit Blick auf die Weiterbildung unter anderem in der Arbeit von Möller (2002) dargestellt. Sie geht davon aus, dass Marketingaktivitäten größere Entscheidungskompetenzen voraussetzen und beschreibt anhand einer Fallstudie auf Basis mehrerer Interviews mit Volkshochschulleitenden, dass deren Aktionsradius in Bezug auf Marketing und Wirtschaftlichkeit entscheidend von der Rechtsform abhängt:

> *„Die Übertragung der entscheidungsorientierten Marketinglehre in die Volkshochschule und der Realisierungsgrad von Marketing sind rechtsformabhängig. Je größer die Freiheitsgrade der vhs-Leitung und ihre Akzeptanz gegenüber einer Marketingeinführung sind, desto wahrscheinlicher ist die Umsetzung der Markt- und Kundenorientierung" (Möller 2002, S. 290).*

5.3 Aufbau- und Ablauforganisation

Die Formulierung von Leistungszielen geht heute mit einer Überprüfung von Aufbau- und Ablauforganisation einher, welche unter den beiden Fragestellungen: „Are we doing the right things?" und „Are we doing the things right?" erfolgt. Die **Zielformulierung** kann gegebenenfalls durch das oben geschilderte Set verschiedener Evaluierungsmaßnahmen untermauert werden. Das heißt aber gleichzeitig, dass der Einsatz von Marketing-Konzepten sich für Weiterbildungseinrichtungen nicht auf den Einsatz der Marketing-Instrumentarien beschränkt. Marketing ist vielmehr ein Führungskonzept mit zwei elementaren Bestandteilen:

- die Kenntnis der technischen Instrumentarien,
- die Fähigkeit, eine Einrichtung so zu führen, dass jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter lernt, kundenorientiert zu denken und zu handeln.

Kundenorientiert handelnde Organisationen sind lernfähige Organisationen, die sich ständig weiterentwickeln. Der Fragenkatalog zur **Lernfähigkeit von Or-**

ganisationen (vgl. Abb. 5) zeigt, ob eine Organisation offen ist für die Flexibilitätserfordernisse des Marketings:

Abbildung 5: Fragenkatalog zur Lernfähigkeit von Organisationen

- Ist die Organisation auf ihre Umwelt orientiert oder kreist sie mehr selbstbezüglich um sich?
- Hat die Gesamtorganisation eine Identität oder zerfällt sie in getrennte Subsysteme ohne Bezug auf ein gemeinsames Ganzes?
- Gibt es die Bereitschaft, der Organisation durch klare Führung Richtung zu geben, oder fährt man sich in endlosen Konsenssuchen fest?
- Sind die Entscheidungen der Organisation eindeutig und damit anschlussfähig oder eher ‚schwammig' und vielfältig interpretationsfähig?
- Gibt es eine Regelhaftigkeit der gemeinsamen Praxis, wechselseitige Verbindlichkeiten und entsprechende Kontrollen oder entscheiden die einzelnen Mitarbeiter individuell, was sie jeweils für richtig und bedeutsam halten?

(Quelle: Ehses/Zech 2002, S. 121)

Marketingziele sollten konsensual formuliert, top-down organisiert und gemeinsam kommuniziert werden. Disparate Entscheidungsstrukturen, wechselhafte Verbindlichkeiten und ein übergroßes Maß individueller Entscheidungsspielräume sind für eine ergebnisorientierte Marketingarbeit nicht zielführend. Im Gegensatz zu anderen Fragestellungen trifft dies uneingeschränkt auf das Profit- und auf das Non-Profit-Marketing zu, denn auf der Ebene der Zielformulierungen und Entscheidungsumsetzungen gibt es keine Unterschiede. Die Unterschiede zwischen Profit- und Non-Profit-Marketing treten in der inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen Aktionsinstrumente zu Tage, auf die im weiteren Verlauf eingegangen wird.

5.4 Schriftliche Zielformulierung

Für die Umsetzungsphase einer Marketingstrategie werden die Einrichtungsziele fixiert (auch deshalb, um sie immer wieder neu formulieren und anpassen zu können). Herausgearbeitet und schriftlich festgehalten werden:

- *Die Leitideen mit Blick auf die Produkte der Arbeit der Einrichtung.* Dabei ist relevant: Wo liegen die zentralen **Angebotsstrukturen**? Sollen Korrekturen vorgenommen werden? Welche finanziellen Anteile haben die großen Produktlinien? Sind Veränderungsspielräume vorhanden, wenn ja: abhängig oder unabhängig von finanziellen Leistungszielen?
- *Die Leitideen mit Blick auf die mittelfristigen Marktanteile.* Hier stellt sich die Frage, ob man mittelfristig vorhandene Märkte ausschöpfen, ausweiten oder diversifizieren will. Weiterhin ist zu untersuchen, ob es für einzelne Produktgruppen eine negative, fehlende latente oder stockende **Nachfrage** gibt.

- *Die Leitideen mit Blick auf die spezifische Sonderleistung/Sonderstellung der Einrichtung*, wenn eine solche vorhanden ist. Unterschieden wird beispielsweise das Vorhandensein bestimmter **Teilmärkte**, die regional (Regionalbezüge des Angebots, Standortvorteile), fachlich (heterogene Weiterbildungsmärkte erfordern fachliche Angebotsausprägungen), zielgruppenspezifisch (Einschränkung auf bestimmte Teilnehmerkreise), funktionsspezifisch (spezifische Ausrichtung des Angebots, z. B. berufliche Umschulung oder politische Bildung, z. B. in Stiftungen) oder finanzierungsbedingt (Abhängigkeiten von spezifischen Finanzgebern, etwa Arbeitsagentur) unterschieden werden können.
- *Die Leitideen mit Blick auf die Flexibilität in Bezug auf die Organisationsentwicklung*, deren Chancen oben bereits skizziert wurden. Mit Kotler (1978) ist dabei nach der **Anpassungsfähigkeit** (anpassungsunfähig, mäßig, hochgradig oder vollkommen anpassungsfähig) zu fragen.

Bei all diesen Ideen handelt es sich um Grundsatzentscheidungem zum Marketing- und **Qualitätsdenken** – sei es im Sinne einer Verbesserung oder im Sinne einer Bestätigung einer bereits realisierten Unternehmensphilosophie (vgl. auch Demski/Lorenz 1994, S. 20 ff.). Mit der Zielvorgabe wird nicht festgelegt, welches einzelne Produkt baldmöglichst besser platziert werden soll. Festgelegt werden vielmehr Ziele, die nach außen gerichtet sind und Teilsegmente oder die gesamte Klientel der Einrichtung betreffen. Die Ziele sollten konkret, realistisch und zeitlich überschaubar sein, damit sie einer Wirkungskontrolle zugänglich sind.

Zur Reflexion

- **Benennen Sie die unique selling proposition Ihrer bzw. einer Ihnen bekannten Weiterbildungseinrichtung. Ist diese schriftlich fixiert?**
- **Wie lässt sich das Leitziel „Kundenorientierung“ mit Blick auf die Aufbau- und Ablauforganisation einer Weiterbildungseinrichtung umsetzen?**

6. Die Aktionsinstrumente des Marketings

6.1 Das Produkt als Marketinginstrument

Das Denken in „Produkten“ ist in der pädagogischen Diskussion nicht neu (vgl. u. a. Gottmann 1985). Gleichwohl ist die Verwendung des Produktbegriffs im Kontext mit Bildung häufig mit Vorbehalten verbunden. Mit Bezug auf das Non-Profit-Marketing umfasst der **Produktbegriff** „alles und jedes, das einem Markt zwecks Wahrnehmung, Erwerb oder Konsum angeboten werden kann: konkrete, greifbare Gegenstände, Dienstleistungen, Personen, geographische Orte, Organisationen und Ideen“ (Kotler 1978, S. 164).

6.1.1 Produkte in der Weiterbildung – Prämissen der Diskussion

Mit dem Bericht zur **Dezentralen Ressourcenverantwortung** der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), der im Jahr 1991 erschien, erreichte die Debatte die Weiterbildungseinrichtungen. In den Kommunen, doch nicht nur dort, wird seit dieser Zeit der Versuch unternommen, Arbeitsabläufe durch Produktsteuerung wirtschaftlich und organisatorisch effizienter zu gestalten und einheitliche Beschreibungsformen für die Resultate ergebnisorientierten Handelns zu erhalten.

Produkte stellen heute in Verwaltungen die Grundlage für das neue Kontraktmanagement und für globale Budgets dar (Budäus 1996, S. 29). Sie sind zentrale Größe für Fachplanungen, Rechnungswesen, Berichtswesen, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung sowie Organisation (Plamper 1996, S. 23; Budäus 1996, S. 29). Der KGSt-Bericht 4/1991 „Dezentrale Ressourcenverantwortung“ beschreibt die Produkt-Arbeit wie folgt:

> *„Die Herstellung von Produkten wird geplant, realisiert und kontrolliert. Im Zuge der Produktplanung sind Produkt- bzw. Leistungsziele zu formulieren, die die geplanten Produkte möglichst konkret und operational nach Art, Menge, Qualität usw. beschreiben. Mit der laufenden Erfolgskontrolle werden gesetzte und verwirklichte Produkt- und Leistungsziele miteinander verglichen.“*

Für Weiterbildungseinrichtungen ergab sich mit Beginn dieser Diskussion eine **Definitionsproblematik** in Bezug auf die Kategorie Produkt: War jeder Kurs oder waren Gruppen von Kursen ein Produkt? Nach längerer Debatte kam man überein, Fachbereiche als „Produkte“ zu definieren, die sich in der Regel aus Teil-

produkten oder Leistungen (nämlich den einzelnen Kursen und Angeboten eines Fachbereichs) zusammensetzen. So hatte eine Volkshochschule früher dem alten Gliederungsschema der Statistik des Deutschen Volkshochverbandes folgend meist ca. zwölf Produkte (= Fachbereiche), heute sind es in der Regel sechs, die aus den Teilprodukten/Leistungen (= Aktivitäten in den Fachbereichen) bestehen.

Versucht man, Kategorien der Produktbeschreibung allgemein und der Skizzierung pädagogischer Produkte im Besonderen zu finden, so bleibt vorab festzuhalten, dass Produkte immer das Ergebnis menschlicher Arbeit sind. Sie können materieller und immaterieller Natur sein. Wie auch immer die Produkte letztlich beschaffen sind, sie erfordern eine möglichst stabile **Anbieter-Nachfrager-Struktur**. Diese Struktur ist umso einfacher herzustellen, je konkreter ein Produkt ist, d. h. je weniger erklärungsbedürftig, je weniger subjektiv geprägt und je weniger von Partizipationsleistungen jedweder Art abhängig. Dass immaterielle Produkte besondere Schwierigkeiten einer überzeugenden Kundenbindung haben, liegt in der Struktur des Produkts und seiner sperrigen, widerständigen „Konsumierbarkeit“ begründet (vgl. Bruhn/Tilmes 1989, S. 108).

Im Mittelpunkt eines Produkts steht dessen **Kernnutzen**. Ergänzend kommt der so genannte **Zusatznutzen** in Form produktbegleitender Serviceleistungen hinzu. So gehen die Anforderungen an ein Produkt heute zumeist weit über seinen Kernnutzen hinaus, und es wird explizit die Befriedigung eines Zusatznutzens erwartet. Die Tatsache, dass das Produkt in der Konsumgüterwelt in eine Vielzahl begleitender Verkaufsargumente eingebunden ist, blieb nicht ohne Auswirkungen auf die Pädagogik, wie noch zu zeigen sein wird.

Produkte müssen von der Planung über die Werbung und die Durchführung bis hin zur Kontrolle dessen, was man offeriert hat, verfolgt werden. Dies gilt sowohl für marktgängige wie auch für marktsperrige zielgruppenspezifisch oder gesellschaftspolitisch wichtige Themen. Nicht nur die Gewinnorientierung im Sinne der Maximierung des finanziellen Outputs ist daher für viele Bildungseinrichtungen Maßstab ihres Handelns, sondern der gesellschaftliche Nutzen eines differenzierten **Bildungsmix-Angebots**, das sich nicht (nur) über den Preis regeln darf und kann.

Im Folgenden geht es um die Produktbeschreibung. In einem ersten Schritt wird das Produkt „Kursangebote“ respektive „Veranstaltungen“ vom werbli-

chen Produktbegriff abgegrenzt. In einem zweiten Schritt wird dann das Produktumfeld, sprich: die Standardisierungserfordernisse im Alltag, die notwendig sind, damit das Produkt „Kursangebote“ möglichst optimal geplant, offeriert, durchgeführt und kontrolliert wird, beschrieben. Damit werden zwei Ebenen der „Produktpolitik“ unterschieden:

- Es gibt die von den Weiterbildungseinrichtungen angebotenen **Produkthauptleistungen**, „wobei es sich sowohl um einzelne Leistungen (wie z. B. Kurse, Lehrgänge o. Ä.) als auch um Kombinationen dieser Leistungen zu einem Leistungspaket (wie z. B. das gesamte Programm der Volkshochschulen oder Fachbereichsprogramme handelt)“ (Gottmann 1985, S. 175). Nittel (1999, S. 181 f.) spricht in diesem Zusammenhang von Teilnehmerorientierung.
- Und es gibt die **Produktnebenleistungen**, „wobei es sich um produkt- und programmbegleitende Serviceleistungen handelt, wie z. B. ein nach Teilnehmergruppen differenziertes Anmeldesystem, die Einrichtung einer Kinderbetreuung oder die Ermöglichung eines Kurswechsels“ (Gottmann 1985, S. 175). Nittel (1999, S. 181 f.) nennt dies Kundenorientierung.

6.1.2 Produkthauptleistungen

Worin unterscheidet sich ein Kursangebot, das eine Weiterbildungseinrichtung plant, bewirbt und auf den Markt bringt, beispielsweise von einem Konsumartikel, einem Schokoriegel oder einem Waschmittelpaket? Bei einem Schokoriegel haben Konsument/inn/en das Bedürfnis, eine schmackhafte Süßigkeit zu erwerben. Der Preis soll den Zutaten entsprechend sein und Vergleichsprodukten standhalten. Verbraucherbewusst achten die Käufer/innen zusätzlich auf eine umweltfreundliche Verpackung, auf die Mindesthaltbarkeit, die Frischegarantie etc. Konsument/inn/en haben meist eine Produktvorstellung und kaufen die Ware, einmal getestet und für gut befunden, vielleicht häufiger.

Wie steht es aber mit einem Kursangebot Englisch, EDV oder Gesundheitsbildung? Wodurch ist hier die Beziehung zwischen Anbieter und Nutzer mit Blick auf die Hauptleistung gekennzeichnet? Sind die Nutzer/innen „Kund/inn/en“ im klassischen Sinne des Marketings, die konsumieren, was ihnen vorgegeben wird?

Wenn im Folgenden der Kundenbegriff verwendet wird, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der direkten Kundeninteraktion im Bereich der Produkt-

Exkurs: Kund/inn/en in der Weiterbildung

Bastian (2002, S. 12) beschreibt die problematische Beziehung der Pädagogik zum **Kundenbegriff**, verweist auf die kritischen Arbeiten von Meisel u. a. (1997, S. 28) und fährt fort:

> *„Radikale Kritiker verweisen auf die prinzipielle Unvereinbarkeit des Kundenbegriffs mit erwachsenenpädagogischer Arbeit, auf die Nicht-Vergleichbarkeit der eindeutig komplementären Verkäufer-Kunden-Beziehung mit der vielschichtigen und komplexen Beziehung zwischen Teilnehmenden und Pädagogen und wenden sich gegen die Verdrängung der identitätsstiftenden pädagogischen Prinzipien der Profession durch ökonomische Sprachspiele" (vgl. auch Nittel 1997).*

In ihrer Analyse der Beziehung zwischen Teilnehmenden und Institution plädiert Bastian dann aber der Logik moderner Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen folgend für einen Kompromiss, der die Erfordernisse der Pädagogik nicht außer acht lässt, die Herausforderungen neuen, systemorientierten Qualitätsmanagements jedoch berücksichtigt.

> *„Ich möchte jedoch die These aufstellen, dass der Kundenbegriff und der Dienstleistungsgedanke dennoch geeignet sein könnten, die Eigenrechte des ‚Teilnehmers' als lernendes Subjekt in seinen eigentlichen Interessen und Bedürfnissen gerade auch dort zu stärken, wo es im eigentlichen Sinne um Bildung geht ... Der Kundenbegriff stellt ganz unzweideutig klar, dass sich der Existenzzweck der Einrichtung aus ihrer Leistung für die Abnehmer/innen legitimiert und nicht umgekehrt die Abnehmer/innen zur Aufrechterhaltung der Leistung dienen" (Bastian 2002, S. 14).*

Mit der Betonung des **teilnehmerorientierten Kundenbegriffs** akzentuiert sie die bereits von Kotler in seinen Organisationstypologien analysierte und von Zech radikalisierte Kritik an der Umsteuerungsträgheit vieler Weiterbildungseinrichtungen. Zech (1997, S. 26 ff.) hat dies auf die provozierende Formel gebracht, dass Non-Profit-Organisationen oft so handeln, „als wären ihre Klienten für sie da und nicht sie für ihre Klienten".

Im Gegensatz zur pragmatischen Kundensicht in der betrieblichen Weiterbildung (Götz/Mihailovic 2003) problematisieren (Möller 2003) und Orthey (2003) die Übernahme des Kundenbegriffs dahingehend, dass dies nicht dazu führen darf, die **Kund/inn/en** aus ihrer Rolle **als Co-Produzent/inn/en** des Bildungsprozesses zu entlassen. Orthey verbindet die Verwendung des Kundenbegriffs unter anderem mit einer Grundsatzkritik an der Anonymität neuer Lernformen und -techniken:

> *„Es gibt jedenfalls einige Indizien dafür, dass es eine neue Ästhetik von Lernprozessen gibt. Diese kommen ohne Riechen, Schmecken, ohne Fühlen, ohne Natur, ohne Kunst, ohne Kulturerfahrung, ohne persönlichen Dialog im sozialen Kontext aus. Sie ist bestimmt durch das Bild der Benutzeroberfläche, die ihren Namen zu Recht trägt: Lernende Kunden sind hier Benutzer und an der Oberfläche tätig. Sie klicken sich von hier aus weiter in ihren Lernprogrammen und -plattformen und in die Weiten des Netzes. Weg mit den Bildungsstätten, auf in die virtuellen Lernwelten, die Diskussionsforen und die Chatrooms" (Orthey 2003, S. 182) .*

Nuissl (2003) versteht die Einführung des Begriffs Kundschaft unter anderem als Ausdruck eines sich ändernden Verhältnisses von Angebot und Nachfrage in der Erwachsenenbildung, das gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse stärker in den Fokus der Planungsüberlegungen mit einbezieht.

nebenleistungen. Im Sinne Nittels (1999, S. 181 f.) ist und bleiben die Kund/inn/en im Lernprozess immer noch Teilnehmende, die ihre Produkte nicht ausschließlich konsumieren können, sondern mitgestalten müssen. Im Zusammenspiel mit der Weiterbildungseinrichtung ist das Kundenverhältnis bei allen Produktnebenleistungen ein serviceorientiertes und damit dienendes. Dies wird in dieser terminologischen Zuspitzung deutlich.

Bei der Abgrenzung des pädagogischen Produkts von Produkten des Konsumgütermarkts gilt es verschiedene Unterschiede zu berücksichtigen, die nachfolgend beschrieben werden. Beim **Produkt Bildung** haben die Kund/inn/en immer eine Doppelfunktion. Das heißt: Sie kaufen eine Leistung ein, buchen also einen Kurs, sind aber gleichzeitig in der Rolle der Teilnehmenden am Zustandekommen des Produkts (oder der Leistung) beteiligt. Sie erwerben nicht das fertige Produkt, sondern das Recht, an der Entstehung des Produkts beteiligt zu sein. Dieser Prozess ist ein offener, der auch scheitern kann. Zudem können Kund/inn/en zwar vor dem Kauf des Produkts/der Leistung Erkundigungen einholen, aber ein realer Test, wie bei anderen Produkten (z. B. der aufgeschnittene und zum Test angebotene Schokoriegel auf der Ladentheke) ist nicht möglich. Probestunden oder Probebesuche sind von Zufälligkeiten und Umfeldindikatoren abhängig, die keine reale Testsituation möglich machen. Hinzu kommt, dass jedes Produkt/jede Leistung in der Weiterbildung ein Unikat ist. Es ist individuell und prinzipiell nicht wiederholbar, denn jeder Kurs hat eine andere Teilnehmerzusammensetzung, die durch Vorkenntnisse, Individuen und deren jeweilige Dynamik, Methodenresistenz oder -offenheit usw. geprägt ist (vgl. Bastian 2002, S. 23).

Des Weiteren ist das Urteil darüber, ob das Produkt/die Leistung gut oder schlecht ist, wesentlich abhängig vom individuellen Bezugsrahmen der Konsument/inn/en, d. h. derselbe Kurs kann in seiner Qualität von verschiedenen Teilnehmenden unterschiedlich beurteilt werden (je nach Vorwissen, Rezeptionsrahmen, individuellem Erkenntnisfortschritt etc.). Je klarer die einzelne Person diesen Bezugsrahmen für sich selbst definiert, desto besser sind die Voraussetzungen für einen gelungenen Lernprozess. Allerdings sind die **individuellen Lernziele** schwierig zu definieren. So können manche Teilnehmende ihren Erwartungshorizont an einen Kurs oft erst im Laufe des Kurses formulieren oder sie verändern ihren eigenen Anspruch im jeweiligen Lernkontext und definieren ihn für sich so um, dass er letztlich in einen gelungenen Lehr-Lern-Kontext mündet (vgl. Bastian 2002, S. 18). Lernungewohnte und lernschwache Zielgruppen sind zudem kaum in der Lage, eigene Ziele zu definieren, vor allen Dingen dann

nicht, wenn Lernen für sie bislang hauptsächlich mit Versagenserfahrung verbunden war und sie somit so gut wie keine Erfahrung haben, angestrebte „erfolgreiche“ Ziele zu beschreiben. Die Arbeit mit dieser Zielgruppe erfordert spezifische didaktisch-methodische Herangehensweisen.

Weiterbildungseinrichtungen müssen in ihren Marketingbemühungen immer wieder den Arbeitscharakter, der dem Gegenstand innewohnt, betonen. Beeinflusst durch eine Spaß suggerierende Werbewelt dürfen sie nicht Gefahr laufen, „Kundenzufriedenheit zu verwechseln mit der ausschließlichen Befriedigung des verständlichen Bedürfnisses nach Leichtigkeit, Anerkennung und Heiterkeit“ (Schlutz 2000, S. 10).

> *Barz/Tippelt (2004, S. 168 ff.) weisen darauf hin, dass insbesondere die modernen Milieus der unteren Mittelschicht und teilweise auch der Mittelschicht zunehmend den Spaß-Charakter von Weiterbildungsveranstaltungen bevorzugen. Sie versuchen, Überforderungssituationen auszuweichen und sind gegenüber theorieorientierten oder selbstgesteuerten Lernformen wenig offen. Die „Spaßorientierung“ nimmt in den weniger modernen und traditionellen Werten verpflichteten Angehörigen aller Schichten deutlich ab. Hier dominieren Lernbereitschaft, Zielorientierung, Anspruch an Qualität und gute Dozenten sowie – bei der mittleren und bei der Oberschicht – der Wunsch nach autodidaktischer Vertiefung des Gelernten.*

Die Leistung/das Produkt Bildung ist nicht greifbar, denn die **Bildungsleistung**, die Weiterbildungseinrichtungen anbieten, ist oft nicht materieller Art. Meist können die Teilnehmenden nur bedingt „etwas mit nach Hause nehmen“, denn schlussendlich sind sie Co-Produzent/inn/en in einem offenen Lehr-Lern-Geschehen. Die eigentliche **Qualität komplexer Lehr- und Lernprozesse** und damit auch das Resultat dessen, was erreicht werden konnte, entziehen sich bislang mangels objektiver und valider Instrumente der Prüfung. Gerade diese, der Fluidität des Gegenstands innewohnende Unsicherheit führt jedoch bei einem halbwegs gelungenen Lernprozess, so behaupten Weiterbildner, zu einer verstärkten Kundenbindung:

> *„Die Immaterialität des Angebots sowie die darauf zurückzuführende Beurteilungsunsicherheit führen zu einer im Vergleich zu Konsummärkten hohen Kundentreue, d. h. wer einmal gute, positive Erfahrungen mit einer Weiterbildungsinstitution gemacht hat, wird beim nächsten Mal oft den gleichen Anbieter berücksichtigen“ (Martial/Fankhauser 1994, S. 155).*

Bildungsprodukte und Leistungen haben kein garantiertes Haltbarkeitsdatum, keine in Monaten oder Jahren messbare Garantieleistung. Für die Haltbarkeit – im Kontext von Bildung spricht man eher von **Nachhaltigkeit** – des Bildungsprodukts sind die Konsument/inn/en wesentlich mitverantwortlich. In begrenztem Maß kann die Bildungseinrichtung die Rahmenbedingungen der Nachhaltigkeit mit beeinflussen (z. B. indem im Anschluss an den Kurs für Fragen der Teilnehmenden eine Hotline eingerichtet wird oder über offene Werkstätten zur Ergebnissicherung und -stabilisierung beigetragen wird).

Ein Indikator für Nachhaltigkeit einer Bildungsmaßnahme kann der berufliche Erfolg sein. So wird in einigen Einrichtungen sechs Monate nach Kursbeginn überprüft, ob die Teilnehmenden beruflich erfolgreich oder erfolgreicher waren (Frankfurter Rundschau, 22.2.2003: „Die Bildungstester kommen", S. A 44).

Produkte der Weiterbildung müssen nicht um jeden Preis verkauft werden. Im Beratungsprozess kann Teilnehmenden von der Produktnutzung abgeraten werden, wenn das Bildungsangebot nicht den Vorkenntnissen, Bedürfnissen oder Intentionen der Nutzer/innen entspricht. Hier liegt das Vorgehen der Pädagogik quer zu dem der konsumorientierten Warenwelt. Diese entwickelte spätestens mit dem überbordenden Anbietermarkt eine Vielzahl von Kundenbindungsstrategien, die der ökonomischen Logik folgend auch dann greifen sollen und müssen, wenn der Interessent das jeweilige Produkt vielleicht gar nicht benötigt (Nittel 1997, S. 167 f.). **Qualitäts- und Werturteile** über ein Bildungsprodukt differieren mit Blick auf den Verwertungskontext oft in zweierlei Hinsicht:

- Zum einen differieren die Werturteile mit Blick auf die Inhalte, die selbst- und/oder fremdbestimmt sein können.

  So kann ein Unternehmen einen Teilnehmer für einen Web-Design-Kurs anmelden, in dem diese Inhalte vermittelt, aber auch andere Aspekte angesprochen werden, wie z. B. Fragen einer ergonomischen Softwaregestaltung. Der Teilnehmer kann mit dem Verlauf des Kurses durchaus zufrieden sein, das Unternehmen ist es u. U. nicht, da die für diese Fragen aufgewendete Zeit für praktische Anwendungsübungen fehlte.

  Das Kursurteil differiert damit je nach Verwertungskontext. Angermöller/Ehses (1997, S. 68) verweisen in diesem Zusammenhang auf die mehrdimensionalen Ziele von Bildung: Danach streben Individuen durch Bildung Emanzipation, die Gesellschaft Demokratisierung und die Wirtschaft Qualifizierung an.

- Zum anderen differieren die Werturteile mit Blick auf die Formen der Arbeit und der Ergebnissicherung. Die Weiterbildung unterscheidet prozess- und ergebnissichernde Seminartypen. In der Prozessorientierung hat der Kommunikationsprozess und der Gesamtverlauf die größere Bedeutung. Zertifikate zählen zu den ergebnisorientierten Formen, die eine hohe Verlässlichkeit mit Blick auf Qualitäts- und Werturteile beinhalten und formale Orientierung in einem für den Einzelnen durch Risiken, Offenheit und Unsicherheiten gekennzeichneten lebenslang erforderlichen Bildungsprozess geben.

Neuere Forschungen zeigen, dass gerade in Lernprozessen, die selbst reguliertes Lernen unterstützen sollen, der Prozessorientierung des Lernens ein hoher Stellenwert zukommt (Kaiser/Hof 2003). Dieses Wissen in Seminarbeschreibungen umzusetzen, die auch Teilnehmende ansprechen, die bislang vorwiegend ergebnisorientiert gearbeitet haben, stellt neue Herausforderungen an die Erwachsenenbildung.

In der Erwachsenenbildung lassen sich ***gesellschaftlich* notwendige** und ***wirtschaftlich* notwendige Produkte** unterscheiden. Zwar differenziert Rohlmann nicht in ein ökonomisch und ein pädagogisch begründetes Referenzmodell. Er spricht nur allgemein vom „Gut Weiterbildung“ und benennt aber einige Kategorien, die helfen, Fehlschlüsse zu vermeiden, die aus Vergleichen mit anderen Wirtschaftsgütern entstehen könnten. Im Einzelnen weist er darauf hin:

- *„... daß das Gut Weiterbildung nur konsumiert werden kann, wenn alle Nutzer eigene innen geleitete Motivationen und Denkleistungen einsetzen;*
- *daß das Gut Weiterbildung neben einem individuellen Nutzen für die einzelnen Teilnehmenden häufig auch einen gesellschaftlichen Nutzen stiftet;*
- *daß das Gut Weiterbildung eine Wirksamkeit entfaltet, die wirtschaftlich nicht eingeschätzt werden kann, die aber auf jeden Fall anthropologisch begründeten Notwendigkeiten und Bedürfnissen dient, die zumeist individuell definiert sind;*
- *daß das Gut Weiterbildung einer Effizienzmessung unterzogen werden kann, bei der auch nicht-monetäre Aspekte eine zentrale Rolle spielen“ (Rohlmann 1997, S. 56).*

Hier setzt die Kritik von Sloane (1997) ein. Er unterstellt, dass **Effizienzmessungen**, die auch nicht-monetäre Aspekte mit einbeziehen, in der Weiterbildung bislang wenig erfolgreich sind. Sloane bringt mit seiner Untersuchung „Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive“ eine Kategorie ein,

die die Fragestellung zuspitzt. Er unterscheidet das Bildungsmarketing im ökonomischen Modell vom Bildungsmarketing im pädagogischen Modell. Während man im ökonomischen Modell mit Blick auf das Produkt Bildung von einer „normativ-leitenden Funktion des Marketings“ (Sloane 1997, S. 38) sprechen kann (in dem Sinne, dass alle unternehmerischen Entscheidungen konsequent auf die Wünsche der Kunden ausgerichtet werden), dominiert im pädagogischen Modell der **Bildungsauftrag** als Anliegen einer pädagogischen Betrachtung, die die Erziehungssubjekte in den Mittelpunkt rückt. Dabei geht die Ausrichtung am Erziehungssubjekt vom Menschen als erziehungsbedürftigem und erziehungsfähigem Wesen aus. Die Steuerungsverantwortung für gesellschaftlich notwendige, nicht über das Marktmodell abrufbare Produkte liegt für Sloane beim Staat. Er muss als Nachfrager von gesellschaftlich wichtigen Bildungsprodukten auftreten:

> *„Wenn aber die Frage der normativen Ausrichtung sowie der inhaltlichen Gestaltung von Bildung auf dem Markt über den Austauschprozess von Angebot und Nachfrage reguliert werden soll, so wäre es schon eine Aufgabe des Staates, ein Angebot an solchen Bildungsmaßnahmen, die er im Interesse seiner Bildungspolitik als wichtig erachtet, über eine entsprechende Marktpolitik zu garantieren. Hiermit ist v. a. gemeint, daß er als indirekter Nachfrager nach Bildung auftritt“ (ebd., S. 40).*

Damit verbunden ist die Frage, wie **gesellschaftlich notwendige Bildungsprodukte**, deren Vorhalten der Staat als gesellschaftlich und in vielen Fällen auch als wirtschaftlich notwendig voraussetzt (wie etwa die Bereitstellung von Seminaren zum Nachholen von Schulabschlüssen oder der Grundbildung im Sinne einer makroökonomischen Ausbalancierung der Lerngesellschaft), auf dem eingeschränkten Markt der nicht an direkt-monetäre, sondern zuerst einmal an gesamtgesellschaftliche Zielsetzungen geknüpften Erwartungshaltungen effizient präsentiert werden können. Weitaus schwieriger ist dies noch für Inhalte, die keine direkt nachweisbare monetäre Kompensation versprechen und die hochgradig abstrakt sind, etwa: Erhalt der Demokratie- oder Partizipationsfähigkeit bzw. Orientierung in einer globalisierten Welt durch Angebote der politischen Bildung.

> *„Nimmt man die normativ leitende Funktion eines Marketingkonzeptes ernst, so impliziert die Maxime der Kunden- und Marktorientierung vorrangig, daß das Produkt aus den Marktinformationen heraus generiert wird. Das Bildungsangebot legitimiert sich mithin über den Markt und aus den Interessen der Nachfra-*

> *ger nach Bildung heraus. Dies bedeutet wiederum, daß eine bildungstheoretische Begründung pädagogischer Ideen und Maßnahmen nicht zwingend erfolgen muss. Im liberalen Marktmodell wird von den freien Entscheidungen der Anbieter und Nachfrager ausgegangen. Thematische und intentionale Konturierungen von Bildung, letztlich also auch die Frage des pädagogischen Anspruchs, werden zwischen den Marktteilnehmern ausgehandelt" (Sloane 1997, S. 39).*

Das heißt: Bildungsprodukte, die auf diesem Markt benötigt werden oder gewünscht sind, werden abgefragt und bedürfen gegebenenfalls keiner speziellen **Legitimation**. In diesem Spiel der Marktkräfte ist es vorstellbar, dass pädagogisch wichtige und notwendige Bildungsideen nicht realisiert werden.

> *„Man muß hierbei sehr genau festhalten, daß die Frage nach speziellen Bildungsideen im Rahmen der Produktpolitik eines Bildungsanbieters nur dann relevant ist, wenn diese Bildungsidee auf dem Bildungsmarkt von Bedeutung ist. Das pädagogische Ideal muss sich im Markt und somit in einem gesellschaftlich-politischen Kräftegefüge bewähren" (ebd.).*

Anbieter, die gesellschaftlich notwendige Produkte vorhalten, welche der Staat außerhalb des gängigen Bildungsmarktmechanismus subventioniert, sind dafür verantwortlich, den **Nutzermarkt** für diese Produkte zu erschließen. Das in Abbildung 6 dargestellte Raster zur Nachfragekonstellation und den damit verbunden Steuerungsinstrumenten kann hier eine Orientierung bieten.

Die Tatsache, dass die oft weiterbildungsabstinenten Gruppen, für die diese Angebote konzipiert werden, möglicherweise nicht erreicht werden, kann nicht als Legitimationsgrundlage dafür gelten, diese Produkte immer wieder vorzuhalten, ohne dass es zu einer nennenswerten Nachfrageaktivierung kommt. Es ist wesentlich einfacher, den kaufkräftigen, anreizgebundenen Bildungsmarkt zu bedienen, als jene Zielgruppen zu erschließen, die Bildung benötigen, dies aber (noch) nicht als relevant erkannt haben und denen man auch keine direkt monetär verwertbaren Effekte einer Bildungsanstrengung versprechen kann. In einer ausdifferenzierten Gesellschaft mit hochabstrakten, allgemein formulierten Bildungsideen ist es schwierig, segmentierte Milieus zu erreichen, die nicht mehr in gleichem Maß wie früher daran glauben, durch die **Effekte von Bildungsanstrengungen** ihre soziale Situation verändern zu können. Hier liegt die Problematik der Legitimationsgrundlage pädagogischer Produkte. Gesellschaftlich notwendige Produkte bereitzustellen, bringt in Zeiten

Abbildung 6: Nachfrageintentionen und Marketingaufgaben

Nachfragekonstellation →	Managementaufgabe →	Marketingaufgabe
Negative Nachfrage	Nachfrage umkehren	Konversionsmarketing
Fehlende Nachfrage	Nachfrage schaffen	Simulationsmarketing
Latente Nachfrage	Nachfrage entwickeln	Entwicklungsmarketing
Stockende Nachfrage	Nachfrage beleben	Auffrischungsmarketing
Schwankende Nachfrage	Nachfrage synchronisieren	Synchromarketing
Optimale Nachfrage	Nachfrage erhalten	Erhaltungsmarketing
Übersteigerte Nachfrage	Nachfrage reduzieren	Dämpfungsmarketing
Schädigende Nachfrage	Nachfrage eliminieren	Kontramarketing

Konversionsmarketing: Das Konversionsmarketing bezieht sich auf die negative Nachfrage. Wenn ein Großteil der Teilnehmer dem Bildungsprodukt nicht geneigt ist, müssen z. B. die angebotenen Seminare wegen mangelnder Teilnehmerzahl wieder abgesagt werden. Das kommt bei vielen Bildungsträgern nicht gerade selten vor. Je gründlicher das Bildungsmarketing solche Seminare vorbereitet, desto weniger negative Nachfrage entsteht. Das ist sicherlich eine schwierige Aufgabe, weil viele Kunden (z. B. Ungelernte und Lernschwache) nur ein latentes Bildungsbedürfnis besitzen. Sie müssen erst vom Nutzen eines Bildungsguts überzeugt werden. Das gleiche Problem haben wir beispielsweise bei älteren Teilnehmern, die in die EDV eingewiesen werden sollen.

Stimulationsmarketing: Die Zielgruppe ist in diesem Fall nicht am Bildungsangebot interessiert, steht ihm gleichgültig gegenüber. Das Stimulationsmarketing hat dann die Aufgabe, eine positive Nachfrage zu induzieren. Es müssen attraktive Anreize geschaffen werden wie Koppelung mit Wünschen, z. B. nach einem anerkannten Bildungsabschluss. Dann versprechen begehrte Zertifikate den Teilnehmern Nutzen und Anerkennung. Stimulation kann ferner erfolgen

- durch Verbindung von Spiel- und Erholungssequenzen mit dem Bildungsangebot (z. B. bei Lernschwachen),
- durch einen geeigneten Tagungsort (z. B. Hotel),
- durch völlig neue attraktive Angebote.

Entwicklungsmarketing: Wenn eine latente Nachfrage nach bestimmten Lernthemen und Bildungsangeboten besteht, aber noch keine Angebote dafür vorhanden sind, so können solche Bildungsprodukte eine große Nachfrage auslösen. Bildungsmanager müssen (als Marketingfachleute) „das Gras wachsen hören" und möglichst schnell am Markt sein. Ein Beispiel dafür ist, wie schnell EDV-Weiterbildung oder Lean-Management als Thema ihren Markt bzw. ihre Nachfrage gefunden haben. Wandel in Gesellschaft und Arbeitswelt schafft neuen Bildungsbedarf und neue Entwicklungsfelder für das Bildungsmanagement.

Auffrischungsmarketing: Jede Bildungseinrichtung wird für einzelne Bildungsprodukte früher oder später mit einer sinkenden Nachfrage konfrontiert. Dabei können Produktlebenszyklen oder konjunkturelle Faktoren die Ursache sein. Der Bildungsmarketer muss dann die wahren Gründe für die stockende Nachfrage untersuchen und feststellen, ob die Nachfrage durch neue Zielmärkte, neue Bildungsprodukte, andere Marketingstrategien wieder belebt werden kann. Die Nachfragesituation kann dann vielleicht durch kreatives Auffrischungsmarketing umgekehrt werden.

Synchromarketing: Viele Bildungseinrichtungen stehen vor dem Problem, dass sich die Nachfragesituation saisonal, täglich oder gar stündlich ändert (z. B. Sommerloch). Das führt dann zu ungenutzten oder zu überlasteten Kapazitäten (z. B. am Wochenende). Hier hat der Marketingmanager die Aufgabe, das Zeitmuster der Nachfrage anzupassen. So findet berufsbegleitende Weiterbildung häufig abends und an Wochenenden statt. Dies ist eine gute Ergänzung zu Tagesseminaren, um z. B. die Räume optimal zu nutzen. Flexible Preisgestaltung, Promotionsaktionen und andere Anreize können eine bessere Auslastung erreichen. Das ermöglicht das Synchromarketing.

Erhaltungsmarketing: Wenn die Bildungseinrichtung mit ihrer Auslastung zufrieden ist, hat das Bildungsmarketing die Aufgabe, durch kontinuierliche Marktanalysen und Beeinflussung diesen optimalen Angebot-Nachfrage-Zustand durch Fortentwicklung des Bildungsprogramms zu erhalten. Nichts ist so gefährlich wie das Gefühl, sicher am Markt zu sein. Auch hier gilt: *Wer nicht mit der Zeit geht, der geht mit der Zeit. Deshalb muss das Programm ständig verbessert werden.*

Dämpfungsmarketing: Wenn das erreichte Nachfrage- und Beteiligungsniveau höher ist, als man verkraftet, so muss der Bildungsmarketer nach Wegen suchen, um temporär Entlastung zu erhalten bzw. die Nachfrage zeitweise zu senken. So kann es sinnvoll sein, Wartelisten anzulegen oder zusätzliches Personal zeitweise zu beschäftigen. Eine Dämpfung wäre auch über die Beschränkung der Teilnehmerplätze oder die Raumgröße möglich. Die potenziellen Teilnehmer dürfen jedoch nicht entmutigt werden.

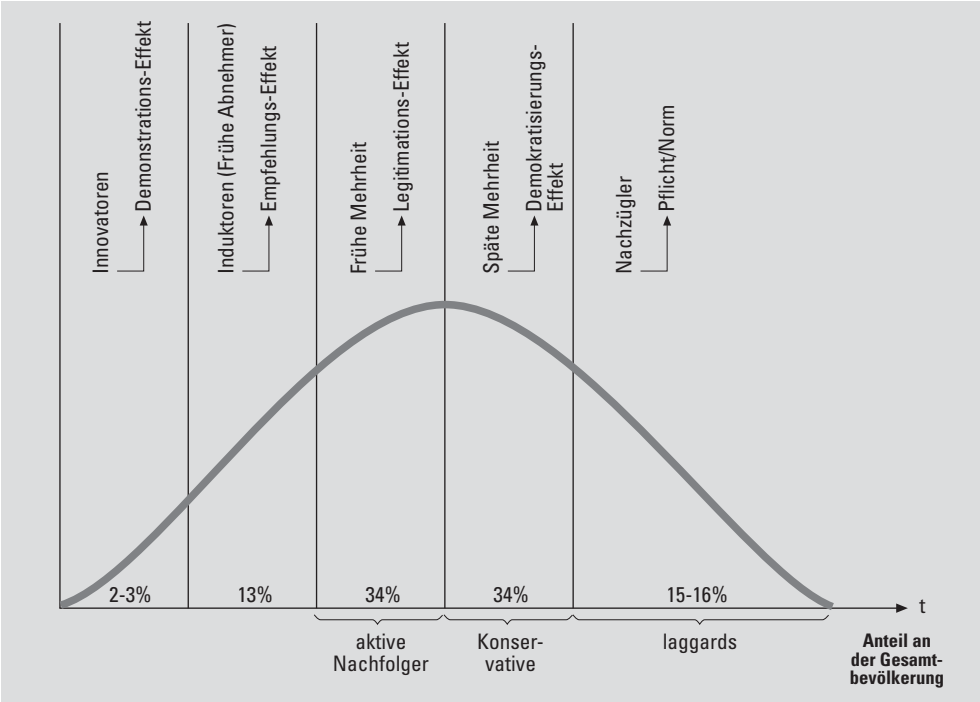
Kontramarketing: Weiterbildungsangebote können schädigende Wirkungen auf Teilnehmer, Öffentlichkeit und Gesellschaft haben (z. B. manipulative Angebote, einseitige Angebote ohne Persönlichkeitsentwicklung und nur auf Verwendung ausgerichtete berufliche Qualifizierung). Bildungsmarketing sollte hier einen Ausgleich schaffen oder gar mit Kontramarketing das Bildungsprodukt abbauen.

(Quelle: Decker 2000, S. 170 ff.)

verschärfter Ressourcenverteilungsprobleme verschärfte Legitimationsanforderungen mit Blick auf die gesellschaftliche Effizienz dieser Investitionen. Das Vorhalten wirtschaftlich notwendiger Produkte (wie Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose) wird dann zum Problem, wenn sie im Ergebnis – z. B. aus strukturellen Gründen, die von der Weiterbildungseinrichtung nicht zu beeinflussen sind – nicht zum gewünschten Erfolg führen. Lange Zeit hat der Staat auf diese Art und Weise in gesellschaftlich notwendige Produkte investiert, denn er hat **Weiterbildung als gesamtgesellschaftlich notwendiges Produkt** im Sinne des Erhalts der employability definiert und finanziert, auch wenn kein direkter beschäftigungspolitischer Effekt ableitbar war. Dies entfällt mit dem Paradigmenwechsel in der Beschäftigungsförderung und darin zeigt sich eine weitere Legitimationskrise für das Vorhalten gesellschaftlich notwendiger Produkte.

Bislang warteten viele Einrichtungen der Weiterbildung meist mehr oder minder tatenlos ab, bis eine Angebotswelle ihren Höhepunkt erreicht hatte, dann abebbte und danach möglicherweise versiegte. Den **Produkt-Lebenszyklus** und die Lebensdauer von Produkten analysieren nur wenige Einrichtungen syste-

Abbildung 7: Lebenszyklus und -dauer von Produkten



(Quelle: Bloos 1987, S. 76)

matisch. Hier hat das werbliche Marketing einige Erfahrungen und Ideen, auf die beim Etablieren innovativer Angebote zurückgegriffen werden kann.

- Zum einen muss die Lebensdauer eines Produkts beobachtet und bewertet werden (vgl. Bernecker 2001, S. 199 f.).
- Zum zweiten gibt es Kreativitätstechniken (Brainstorming, Brainwriting) und weitere Methodensets, die für das Wecken innovativer Ideen und vorausschauende Planung genutzt werden können (vgl. z. B. Müller-Hagedorn 1990; Sellnow 1994).
- Und drittens kann die Weiterbildung aus der Produkteinführung des werblichen Marketings lernen. Denn die Nachfrage für neue Produkte und Angebote ist nicht immer von Beginn an groß. Ein neues Produkt wird in der Regel zu Beginn nur von einer Minderheit angenommen und positiv kommuniziert. Damit ist meist ein längerer Einführungszeitraum zur Durchsetzung innovativer Ideen erforderlich.

Exkurs: Innovation

Die Einführung des Innovationspreises des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. u. a. DIE 1997; Schlutz 1999) hat das Augenmerk auf die Auspreisung pädagogischer Innovationen gelenkt. Durch das Einreichen von Beiträgen und auch durch die intensive Debatte über konstitutive Merkmale von Innovation wurde das Bewusstsein dafür geweckt, dass Innovationen auch in der Bildung nötig sind und eingefordert werden müssen. Im werblichen Marketing sind wir gewohnt, sie einzufordern und auch zu nutzen. Im pädagogischen Bereich musste das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Innovationen in den letzten Jahren erst geschärft werden. Dabei muss die Einführung eines neuen Produkts auch in der Weiterbildung professionell begleitet und ausgewertet werden.

Arnold (2003, S. 224) hofft:

> *„... die Preisverleihung hebt die deutsche Erwachsenenbildung – zumindest für einen Tag – etwas mehr in das Licht der Öffentlichkeit, die sonst mit Labeln wie ‚Wissens'- und ‚Lerngesellschaft' vollständig gesättigt zu sein scheint. Und noch wichtiger scheint mir: Erwachsenenbildungsträger, nicht unbedingt nur große und prominente Einrichtungen, werden als professionelle Institutionen sichtbar, von denen Neues bzw. Impulse für den Wandel der Lernkultur ausgehen. Diese mutmaßlichen Bildungs- und Ideenmarketingwirkungen sollten – dies ist meine Anregung für die Zukunft – noch stärker ausgebaut, gefördert und entwickelt werden."*

Die systematische Beobachtung des Lebensdauerzyklus bestimmter Produkte (vgl. Abb. 7) sowie die Portfolio-Analyse (vgl. Abb. 8) sind interessante Instrumente zur Umsetzung zukunftsweisender Ideen, die dazu beitragen, im Produktions- und Kreativitätsdruck des Weiterbildungsalltags strukturiert und langfristig neue Im-

Abbildung 8: Produkte im Portfolio

pulse zu setzen. Dass die Einführung neuer Produkte im Bildungsbereich von weniger planbaren und verlässlichen Parametern ausgehen kann als im werblichen Produktmarketing, resultiert nicht zuletzt aus der Fragilität des angebotenen Guts und seiner spezifischen Rahmenbedingungen (vgl. Bernecker 2001; Schöll 2004).

6.1.3 Produktnebenleistungen

Ist die Hauptleistung, das heißt der angebotene Kurs oder das ausgeschriebene Seminar, in der Ergebnissicherung stark von der **Teilnehmerleistung** abhängig, so muss die Bildungseinrichtung dafür Sorge tragen, dass das diesen Prozess begleitende Umfeld durch standardisierte und verlässliche Parameter abgesichert wird, sprich: dass die Nebenleistungen stimmen und in einer definierten Qualität ständig wiederholbar angeboten werden. Sie dürfen die Hauptleistung nicht dominieren, sondern sie sollen dazu beitragen, dass der an fragile Mechanismen gekoppelte „Produktionsprozess“, das Kursziel, möglichst optimal erreicht wird. Sie stimmen auf den Prozess ein und begleiten das Umfeld.

Bei einer Marketingstrategie auf dieser verfahrensnormierenden Ebene spielen „schlichte“ Alltagsfragen im Umfeld des Produkts eine Rolle. Diese lassen sich

- beschreiben und darstellen,
- müssen umgesetzt werden und
- bedürfen stetiger Kontrolle, Verbesserung und Rückkopplung mit den Kund/inn/en (= Teilnehmenden bzw. Finanzpartnern) und Überprüfung der entsprechenden Qualitätsmanagementstrategien und -prozesse.

Nachfolgend werden einige Beispiele für wichtige Produktnebenleistungen genannt.

Produktberatung

Die Produktberatung ist für einige Autoren eng mit der Distribution verknüpft (vgl. Möller 2002). In unserer Systematik wird sie in den direkten Produktzusammenhang integriert. **Produktberatung** – entweder persönlich oder über EDV-gestützte Elemente – findet sich im Alltag vieler Weiterbildungseinrichtungen auf der übergeordneten Ebene, etwa

- im regionalen Bezug, durch Leistungsverbünde und -zusammenschlüsse, die gemeinsam werbend und beratend auftreten,
- auf der Ebene des Datenbankzugriffs, etwa durch die Datenbanken der Kammer, des Arbeitsamtes, regionaler und/oder sektoraler Verbünde,
- im Bereich der weiterführenden Schulabschlüsse, die einen spezifischen und meist sehr individuellen Beratungsbedarf haben,
- oder im Sektor weiterbildungsspezifischer Stufen- und Kursangebote – wie beispielsweise EDV, Sprachen, Wiedereinstiegsangebote für Frauen, lokale längerfristige Fortbildungsmaßnahmen.

Der weitaus größte Teil der **Beratungsleistung** vollzieht sich nicht während der gezielten Fachberatungen, sondern während der unzähligen Telefonate und Auskunftsgespräche in den Weiterbildungseinrichtungen. Entscheidend ist hier der breite institutionelle Beratungsbedarf, der pädagogische, organisatorische und allgemeine Felder umfasst. Auch wenn das Internet zunehmend mengenmäßig unbegrenzte Auskunftsmöglichkeiten zur Verfügung stellt (die in sukzessiven Ausbaustufen genutzt werden sollten, s. u.), so ist die persönliche Auskunft über Telefon oder im direkten Gespräch immer noch diejenige, die eine direkte Interessentenbindung ermöglicht. Um diese Bindung aber auch dauerhaft wirksam werden zu lassen, muss die **Beratungsqualität** möglichst umfassend sein (vgl. Abb. 9).

Für alle, die in einer überschaubar großen Weiterbildungseinrichtung arbeiten, ist es empfehlenswert, sich ein- oder mehrmals im Jahr die Zeit zu nehmen, eine Stunde in der Auskunft oder an der zentralen Telefonvermittlung zu verbringen. Nur dann kann man abschätzen, welche Leistungen von Mitarbeitenden erbracht werden, die tagtäglich und nicht immer durch Spezialisten (Fachbereichsleitung, Verwaltungsleitung, Kursleitung) abgesichert, eine Vielzahl differenzierter Auskünfte geben müssen. Hinzu kommt, dass das Informationssystem zwischen hauptamtlich Tätigen und zentraler Auskunftsstelle lücken-

Abbildung 9: Beratung von A bis Z

Eine Verwaltungskraft, die in der Auskunft/Anmeldung einer Weiterbildungseinrichtung tätig ist, sollte ...

a) allgemeine Auskünfte zum Programm und zum Anmeldeverfahren geben

b) auf übergreifende Beratungstermine (Fremdsprachen etc.) verweisen

c) ein Gespräch mit dem Fachbereichsleiter vermitteln

d) externe Ansprechpartner (Wirtschaftsförderung, Gleichstellungsstelle u.ä.) benennen und vermitteln

e) auf die im Bereich der Schulabschlüsse oder anderer staatlicher Abschlüsse angebotenen Beratungstermine hinweisen und ggf. die Telefonnummer des einschlägigen Fachberaters vermitteln

f) kooperierende Einrichtungen kennen und benennen

g) gegebenenfalls die Telefonnummer eines Dozenten bzw. Dozententeams weitergeben, wenn es sich um Spezialfragen handelt

h) Rückrufe in Aussicht stellen, wenn Zusatzinformationen nachgereicht werden müssen (etwa für Studienreisen und -fahrten oder für Bescheinigungen, die ausgestellt werden müssen etc.)

i) institutionelle Beratungsfragen zu Spezialproblemen beantworten

j) rechtliche Beratungsfragen beantworten (etwa zum Procedere der Bildungsfreistellungsgesetze)

k) organisatorische Beratungskompetenz zeigen (beispielsweise zum Rabattsystem, zur Gebührenbefreiung, zu den unterschiedlichen Zahlungsmodi für verschiedene Veranstaltungstypen)

l) fachbereichsspezifische Spezialfragen – soweit möglich – auf der allgemeinen Ebene beantworten (etwa nach Kosten für Lehrbücher o. Ä.)

m) die Infrastruktur einer Bildungseinrichtung kennen, einschließlich des Verweises auf dezentrale Unterrichtsstätten

n) Aktualitäten im Blick haben (wenn Sonderaktionen wie Ausstellungen, Lesungen o. ä. geplant sind und zusätzlich Referent/inn/en gewonnen werden konnten)

o) kurzfristige „logistische" Entscheidungen treffen (ein Kurs ist belegt; Stammhörer rufen an, wollen noch hinein; Wartelisten müssen angelegt, verwaltet werden)

p) auf einen Zeitungsartikel reagieren können (auch dann, wenn man selbst noch nichts davon weiß)

q) Multiplikatoren in der eigenen Einrichtung benennen können (Teilnehmervertretung, Dozentenvertretung, Außenstellenleitung u. a. m.)

r) gegebenenfalls auf Nachbareinrichtungen verweisen können, wenn die eigene kein Angebot vorhält (Telekolleg, Funkkolleg o. Ä.)

s) die Übersicht über eventuell verfügbares Zusatzmaterial haben, um detaillierte Infos verschicken zu können

t) auf Zusatztermine, auf das neue Semester verweisen; das Erscheinungsdatum des nächsten Programmhefts benennen können

u) Sonderverfahren in der Anmeldung (vorgezogene Sprachenanmeldung für Stufenkurse) im Blick haben und begründen können, warum dies nicht für alle Kurse gilt

v) Auskunft über neue Arbeitsmöglichkeiten geben (so erkundigen sich Teilnehmende oft in der Vermittlung, wenn es darum geht, Neues über Räume/neue Ausstattung etc. zu erfahren)

w) übergeordnete Werbemedien kennen (viele Einrichtungen werben in überörtlichen Broschüren und anderen Beratungssystemen)

x) eine grobe institutionelle Kenntnis über die Struktur der Institution besitzen, um wichtigen politischen Multiplikatoren erste Auskünfte zu geben

y) wichtige Institutionen der Einrichtungen kennen, die mit ihr verbunden sind (wie z. B. ein Förderverein)

z) in eingeschränktem Maße, aber durchaus systematisch, bestimmte Kursprozesse im Auge behalten, die institutionell schädigend wirken können (gehäuft auftretende Absagen in bestimmten Bereichen; Dozentenkompetenz, Räume etc.).

haft ist (ein Kurs wurde verlegt, fällt aus, hat einen anderen Ort), dann kann man sich unschwer vorstellen, dass hier die wesentliche beratungspolitische „Arbeit“ geleistet wird, die das Bild prägt, das Kunden von der Vertrauenswürdigkeit und Informiertheit, vom Service und der Flexibilität einer Einrichtung mitnehmen. Der „Endverbraucherkontakt“ der pädagogischen Ebene zu den Teilnehmenden ist vergleichsweise gering. Daher ist ein Optimum an Kommunikation zwischen allen Ebenen wichtig, um diese breite Beratungsleistung abzusichern. Durch regelmäßige Besprechungen und durch kurzfristigen Informationsaustausch zwischen allen in einer Weiterbildungseinrichtung Beschäftigten kann eine **kommunikative Transparenz** hergestellt werden, die diesen Alltagsberatungsbedarf gewährleistet. Die Heterogenität der Produkte einer Weiterbildungseinrichtung erfordert es, den Informationsaustausch auf allen Ebenen sicherzustellen.

Der Stellenwert der **elektronischen Kommunikation** in Bezug auf die Produktnebenleistungen lässt sich nicht hoch genug einschätzen; so z. B. für:

- eine Kurzdarstellung des Leistungsprofils jedes Fachbereichs (Kursangebote, Zeitfenster, Abschlüsse, Lehrbücher usw.),
- einen Hinweis auf das jeweilige Dozentenprofil (dafür reicht in vielen klassischen Printmedien oft der Platz nicht aus),
- einen Hinweis auf Zusatzleistungen der Einrichtung (Studienfahrten, Incentives etc.),
- einen Hinweis auf Evaluationsinstrumente (Teilnehmerfragebögen etc.),
- einen Hinweis auf die zur Verfügung stehenden Seminarorte,
- einen Hinweis auf Kooperationspartner.

Insgesamt bieten die elektronischen Kommunikationsmedien auf der Beratungsebene eine Menge zusätzlicher Möglichkeiten. Zudem erfordern sie Systematisierung und Standardisierung, die ein wesentlicher Baustein zur Herstellung eines validen Qualitätssicherungssystems ist. Ein gut aufbereitetes Informationsangebot, das die aus den Beratungen bekannten Fragen aufgreift, erspart viele zeitraubende und fehleranfällige Auskunftsprozesse. Bei steigender Internetnutzung kann die möglicherweise sinkende Auskunftszeit am Telefon für arbeitsoptimierende Maßnahmen genutzt werden; zudem reduziert sich die Fehlerhäufigkeit, denn die oben aufgelistete A–Z Darstellung (vgl. Abb. 9) hat gezeigt, dass es in einer Weiterbildungseinrichtung fast unmöglich ist, alle organisatorischen und pädagogischen Fragen jederzeit informationssicher beantworten zu können. Dafür sind Inhalte und Abläufe zu komplex und in den meisten Fällen auch standardisierungsresistent.

Kooperation

Kooperationsvorhaben bringen neben dem möglichen Imagegewinn vielfach auch handfeste finanzielle Vorteile, die jeder Weiterbildungsprofi kennt.

- *Bei Kooperationen können die Lasten auf mehreren Schultern verteilt werden. Dies trifft besonders aufwändige Projekte mit potenzieller oder real abschätzbarer Fehlbedarfsfinanzierung. Vor die Frage gestellt, diese oft auch in der Öffentlichkeit als wichtig angesehene Meilensteine gar nicht oder nur mit Partnern durchführen zu können, fällt die Entscheidung immer öfter für kooperierendes Auftreten, bei dem meist für jeden etwas vom „öffentlichen Wahrnehmungseffekt" übrig bleibt.*
- *Verwaltungstechnisch aufwändige Vorgänge können durch Kooperationen minimiert werden. Zwar arbeiten viele Weiterbildungseinrichtungen mit kaufmännischer Buchführung, nichtsdestotrotz erleichtern Kooperationen heute noch Abrechnungsmodalitäten, die – allein verantwortet – allzu komplex werden können.*
- *Rechtliche Unsicherheiten können und müssen durch Kooperationen ausgeräumt werden. Dies trifft besonders für durch Weiterbildungseinrichtungen organisierte Fahrten und Reisen zu. In der Außendarstellung muss dabei die jeweilige organisatorische und pädagogische Verantwortung erkennbar getrennt dargestellt werden.*
- *Wichtige Themen – etwa der politischen Bildung – können in einen spezifischen Kooperationskontext eingebettet werden und vom Kooperationspartner mit beworben werden. Dies kann in Zusammenarbeit mit Medien, mit Schulen, mit konfessionellen Trägern, mit Museen oder anderen Partnern geschehen.*
- *Attraktive Räumlichkeiten für größere Veranstaltungen können durch Kooperation angemietet und mitgenutzt werden. Sie ermöglichen nicht nur, dass breiter geworben werden kann, weil beispielsweise der Saal/die Unterbringungsmöglichkeiten schlichtweg besser sind.*

Natürlich liegt in der Kooperation immer die Gefahr der Profilverwischung. Kooperationsfähig ist daher nur eine Einrichtung mit ausgeprägtem Profil, die anhand eigener Zieldefinitionen einschätzen kann, dass eine Kooperation einen Imagegewinn und neue Teilnehmergruppen bringen kann, ohne alte zu gefährden oder die Stärken des eigenen Tätigkeitsfeldes zu überlagern (Weiß 1988; Meisel 1990). Gottmann attestiert beispielsweise Volkshochschulen im Jahr 1985 zwar insgesamt ein reges Kooperationsbemühen, bemängelt jedoch, dass sich dies auf klassische Partner (Kirchen, Vereine, Bibliotheken) konzentriere und dass „kaum Kooperationsbeziehungen mit Parteien, Gewerkschaften und mit Unternehmen

der Industrie, des Handels und/oder des Handwerks“ (Gottmann 1985, S. 340) bestünden. Über mögliche Ursachen solcher **Kooperationsschwierigkeiten** gibt eine ältere Studie aus Baden-Württemberg Anhaltspunkte (Volkshochschulverband Baden Württemberg 1990). Für das Bibliothekswesen beschreibt Wolfgang Reuther ganz neue **Kooperationsformen** und gleichzeitig auch damit verbundene Regeln zum lauteren Wettbewerb, etwa zwischen Bibliothek und Einzelhandel:

> *„Bei der Einrichtung der ‚Trendthemen‘ im Erdgeschoss bedienten wir uns häufig der Hilfe örtlicher Einzelhändler, die sich im Gegenzug für die Erlaubnis zu dezentraler Werbung bereit erklärten, zum Teil sehr wertvolle Ausstellungsstücke wie Autos und Einbauküchen zu Dekorationszwecken auszuleihen. Diese sehr bescheidene Form der Kooperation ist sehr wohl ausbaufähig und könnte den Bibliotheken neue Handlungsspielräume eröffnen, vielleicht sogar neue Einnahmen kreieren. Ein Ehrenkodex ist dabei natürlich zu beachten. Der gute Ruf der Bibliothek als neutral, sachgerecht und unparteiisch informierende Instanz könnte durch unseriöse Werbung leicht beschädigt werden. Dieses hohe Ansehen und die hohe Akzeptanz in der Bevölkerung ist aber gerade das Pfund, mit dem die Bibliothek wuchern kann. Es ist nicht frevelhaft, wenn die Bibliothek den Bekanntheitsgrad eines Anbieters erhöhen hilft, sofern sie sich davon überzeugen konnte, dass die Informationen, die sie verbreiten hilft, sachlich zutreffend sind. Die in dieser Art Partnerschaft viel versierteren Angelsachsen in Kanada, USA und Großbritannien haben für ihre Bibliotheken entsprechende Verhaltenscodices herausgegeben“ (Reuther 2002, S. 288).*

Produktkontrolle

Eine wichtige Möglichkeit direkter Produktkontrolle – als unmittelbare Qualitätskontrolle – sind die **Abmeldungen** nach dem ersten Kursbesuch. Die Abmeldung kann in vielen Einrichtungen persönlich oder telefonisch geschehen. Hier kann man, soweit möglich, nachfragen, warum die Abmeldung erfolgte. Wenn dies dann auch systematisiert und schriftlich festgehalten wird, dann zeigt sich oft folgendes Bild:

- Die **Dozentenleistung** ist immer noch das A und O für Enttäuschung und Abmeldung. Nicht ausreichend geheizte Hallen werden ebenso angeführt wie zu hohe Teilnehmendenzahlen in den einzelnen Kursen. Niveau und Leistungsstand sind dann Ursache für eine Abmeldung, wenn kein Alternativangebot vorhanden ist.
- Ein weiterer Grund für Abmeldungen sind die meist telefonisch, manchmal aber auch schriftlich eintreffenden Beschwerden über Kursinhalte, denen jeweils nachgegangen werden muss. Dabei ist es meist

weniger die Ausschreibung selbst, die zu falschen Erwartungen hätte führen können. Oft ist es das Lerntempo der Kursleitenden, die Räumlichkeiten, manchmal auch – in persönlichkeitsbildenden Seminaren – die Lerngruppe.

- Natürlich geben auch die Anwesenheitslisten Aufschluss über die Seminarleistung. Nur spielen hier derart viele externe Faktoren eine Rolle, die vermuten lassen, dass das Zeitmanagement (die zunehmende Schwierigkeit großer Personengruppen, die überlastete Freizeit zu organisieren) vielleicht mittlerweile ein dominierendes Moment für den Kursabbruch ist – weit mehr als eine schlechte Dozentenleistung (vgl. u. a. Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992).

Fachbereichskonferenzen sowie die Mitwirkungsgremien der Kursleitenden und der Teilnehmenden sind ein qualitativer Filter, um solche und ähnliche Mängel aufzudecken. Weiterbildungseinrichtungen praktizieren heute oft ein **Beschwerdemanagement**. Dies beinhaltet neben einer Beobachtung des Kursverlaufs auch ein offensives Kommunikationsverhalten, wenn es darum geht, Fehler zu beseitigen. Bernecker (2001, S. 205) sieht in diesem Bereich daher auch Chancen:

> *„Materiell erwartet der Kunde in aller Regel die Behebung der Mängel. Neben dieser materiellen Lösung möchte er häufig auch eine Erklärung oder Entschuldigung und eine Entschädigung für seine Mühen und seinen Ärger. Genau in diesem Aspekt besteht ein großes Potenzial zur Steigerung der Kundenzufriedenheit. Eine passive Reklamationslösung führt lediglich zur Behebung des Problems und damit zur Abwendung eventueller rechtlicher Konsequenzen. Negative Assoziationen des Kunden mit der Leistung werden dadurch unter Umständen nicht behoben. Eine aktive, kreative Reaktion auf eine Reklamation kann zu einer Steigerung der Kundenzufriedenheit führen und die Kundenbindung verstärken."*

6.1.4 Produktqualität als Personalqualität

Die zumeist auf Freiberuflichkeit basierende Organisation der Erwachsenenbildung trägt dazu bei, dass die Kursleiterbindung an die jeweilige Einrichtung immer nur eine fragile ist und es auch bleiben wird, zumindest dann, wenn das Grundsalär nicht ausreicht, um eine fehlende Festanstellung zu kompensieren. Dies ist umso problematischer, weil die Mitarbeitenden angesichts der „schwankenden Leistungsqualität des Produkts Bildung ‚wichtige Ressourcen' sind" (Bernecker 2001, S. 195). Die Bindungen an die Weiterbildungseinrichtung können nur in seltenen Fällen ausschließlich auf monetärem Wege erreicht werden und unterliegen zudem zyklischen Schwankungen – je nachdem, wie

angespannt der „Markt“ für Kursleitende gerade ist. Nicht-monetäre Maßnahmen, die zur Verbesserung der **Kursleiterbindung** beitragen, können daher unter anderem in folgenden Initiativen bestehen:

- Informelle Treffen mit Incentive-Charakter und der Möglichkeit, Kontakte der Kursleitenden untereinander und auch zwischen Kursleitenden und hauptamtlichem Personal zu vertiefen (vgl. Möller 2002, S. 203),
- ein erweitertes, auch computergestütztes Informationssystem für alle Kursleitenden, mit regelmäßigen Informationen über die Volkshochschule und über didaktisch-methodische Neuerungen,
- erweiterte Selbstdarstellungsmöglichkeiten und Profilbeschreibungen für Kursleitende – im Programmheft und/oder über das Internet,
- Zusatzaufgaben im Randbereich der Kurstätigkeit (Prüfungstätigkeit, Curriculum-Entwicklung etc.),
- regelmäßige Abfrage der Zufriedenheitsindikatoren (Arbeitsbedingungen, Kontakte mit Ansprechpartnern etc.).

Wohl kaum ein Thema ist in den letzten Jahren so erschöpfend behandelt worden, wie die Maßnahmen, die notwendig sind, um den **Kontakt zwischen festangestellten und freien Mitarbeitenden** zu verbessern. Im Zuge der Herausbildung der Gruppe der so genannten Gehaltsdozenten (Personen, die aus kumulierter Freiberuflichkeit für mehrere Bildungseinrichtungen ihren Lebensunterhalt finanzieren) entstanden neue Strukturprobleme auf der Angebotsseite (vgl. Schrader 1998) sowie, durch die Auswirkungen der neuen Sozialgesetzgebung, auf der finanziellen und sozialen Seite. Kursleitende, die von einer Kurstätigkeit leben, bieten oft Seminare an, die eine möglichst hohe Durchführungssicherheit haben. Jedes neue Angebot ist risikobehaftet in der Durchführung; daher läuft man bei dieser Gruppe Gefahr, Massengüter „einzukaufen“.

> *„Freie Mitarbeiter entwickeln aufgrund ihrer unzureichenden organisatorischen Einbindung ein nur metaphysisches Zugehörigkeitsgefühl, ohne eine organisationsbezogene Identität auszubilden, ja geradezu unter Abwehr einer hierarchischen Mitarbeiterrolle. Sie beziehen ihre Identität als Kursleiter wesentlich aus ihrem Hauptberuf und ihrer fachlichen Qualifikation mit hohen Ansprüchen an die eigene Persönlichkeitsentfaltung, die sie auch auf ihre Teilnehmer projezieren. So begreifen sie sich als partnerschaftlich agierende Themenspezialisten mit primär fachorientierten, situationsbezogenen Ich-Leistungen; die Teilnehmererwartung eines geschulten Erwachsenenpädagogen wird nur von Lehrkräften mit pädagogisch ausgerichtetem Hochschulabschluß für möglich gehalten“ (Bechberger 1990, S. 303).*

Die Personalrekrutierungs- und damit auch die **Personalentwicklungsfragen** im Bereich der freien Mitarbeitenden lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Heterogene Ausbildungssituation (oft ohne andragogische Erfahrung),
- mangelnde Fortbildungsbereitschaft (wenn externe Zertifizierungspartner wie im EDV- oder im Gesundheits- und Sprachenbereich keine expliziten Vorgaben machen),
- Probleme bei der Qualitätsüberprüfung (Fragebögen oder Monitoring),
- relative Unverbindlichkeit der jeweiligen schriftlichen Vereinbarungen (in der Regel Werkverträge) und mangelnde Bindungsklauseln an die Einrichtung auf Grund gesetzlicher Vorgaben,
- Rekrutierungsprobleme für Fachbereiche oder für bestimmte zeitliche und/oder räumliche Angebotssegmente (Tageszeiten, Anfahrtswege etc.),
- Kommerzialisierung innovativer Angebote (problematisch für diejenigen, die als Gehaltsdozenten Durchführungssicherheit benötigen).

Barz/Tippelt (2004) weisen für alle befragten Milieus nach, dass die **Dozententätigkeit** und alle mit dieser Aufgabe verbundenen fachlichen und extrafunktionalen Funktionen einen hohen Stellenwert bei der Beurteilung von Seminaren haben. Je nach Milieu dominiert der fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische oder der Edutainment-Anspruch an die Kursleitenden. Dass sie aber – mit jeweils unterschiedlichen Erwartungshaltungen – im Fokus der Beurteilung von Seminarqualität und -effizienz stehen, ist unbestritten. Für viele Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung muss zudem berücksichtigt werden, dass der direkte Kontakt zu Multiplikatoren (Kursleitenden) und Kunden (Teilnehmenden) nach der Anmeldephase in vielen Weiterbildungseinrichtungen verloren geht.

Für das Marketing einer Weiterbildungseinrichtung ist es schwierig, mit Diskontinuitäten und rechtlich fragilen Konstrukten leben zu müssen. Fachlich herausragende Dozenten können gegebenenfalls auf Grund finanzieller Restriktionen nicht gehalten werden oder sie verlassen die Weiterbildungseinrichtung ohne Angabe von Gründen und ohne dass jene die geringsten Sanktionsmöglichkeiten hat. Die vertragliche Freiheit in der Zusammenarbeit zwischen einer Weiterbildungseinrichtung und ihren nebenamtlichen Dozenten zwingt die Einrichtung dazu, alle ihr zur Verfügung stehenden motivationalen und nicht-monetären Incentives einzusetzen, um Dozenten an die Einrichtung zu binden und den Identifikationsprozess mit ihr zu forcieren.

Zur Reflexion

- **Skizzieren Sie Besonderheiten des Produkts Bildung gegenüber herkömmlichen Produkten des Konsumgütermarkts. Worin liegen die besonderen Legitimationsprobleme des Bildungsprodukts?**
- **Nennen Sie Beispiele für *gesellschaftlich* notwendige und *wirtschaftlich* notwendige Bildungsprodukte und reflektieren Sie deren Verhältnis.**
- **Interpretieren Sie die Verlaufskurve zu Lebenszyklus und -dauer von Produkten (Abb. 7) mit Blick auf die Einführung eines neuen Angebots.**
- **Beschreiben Sie die Bedeutung der Kursleitenden für die Produktqualität. Welche Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung sind in diesem Bereich denkbar?**

6.2 Der Preis als Marketinginstrument

Bereits bei der Produktgestaltung wurde festgestellt, dass sich die Hauptleistung nicht so einfach mit den Marktmechanismen anderer Produkte des Konsumgütermarktes vergleichen lässt. Bei der Preisgestaltung gelten ähnliche Unterschiede. Hasitschka/Hruschka (1982, S. 112) differenzieren die „mit einer Gegenleistung (Preis oder immateriellem Gut) verbundene Mühe auf Seiten des Abnehmers“ in Ausgaben, Zeit und psychische Kosten. Auch Sarges/Haeberlin (1980, S. 43) stellen nicht nur finanzielle, sondern auch zeitlich-örtliche und ausgangsbezügliche Bedingungen als teilnahmerelevant dar. Zu den **zeitlich-örtlichen Bedingungen** gehört der mit der Teilnahme verbundene Zeiteinsatz, einschließlich des Aufwandes für die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes, zu den **ausgangsbezüglichen Bedingungen** gehören motivationale, persönliche und milieuspezifische Faktoren. Die finanziellen Bedingungen werden durch Gebührenfestsetzung definiert.

Marktwirtschaftliche Preise werden erzielt, wenn eine Weiterbildungseinrichtung auf privatwirtschaftlicher Basis mit Gewinn- bzw. Überschussorientierung arbeitet. In der Regel wird bei Non-Profit-Organisationen eine Kostenbeteiligung festgelegt, die sich an den Zielen der Institution orientiert. Decker verweist auf die Risiken, die bei Non-Profit-Organisationen in einer nicht investiv, sondern ausschließlich **betriebskostenorientierten Preispolitik** bestehen und merkt an:

> *„Manche Bildungseinrichtungen zielen bisher immer nur noch auf die Deckung der Betriebskosten ab. Für notwendige Investitionen und eine Expansion haben sie sich oft zu lange auf Spenden und Kreditaufnahme verlassen. Bei manchen*

> *so finanzierten Bildungseinrichtungen wächst der ‚Schuldenberg'. Die Preise sind oft nur durch Tradition und die öffentliche Meinung bestimmt. Eine solide Preiskalkulation und eine Preispolitik, die auf kostendeckenden Preisen beruht – ohne dass Teilnehmerzahl und Qualität sinken – ist eine wichtige Marketingaufgabe, die allerdings nur schrittweise zu verwirklichen ist" (Decker 2000, S. 156).*

An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die terminologischen Unterschiede zwischen Kontrahierungspolitik, Gegenleistungspolitik, Gebühren und Preisen zu vertiefen. Diese resultieren teilweise aus der Marketingdebatte in der Erwachsenenbildung (vgl. u. a. Rogge 1990; Bernecker 2001, S. 241), teilweise auch aus den Unterschieden, die das kommunale Haushaltsrecht in dieser Frage definiert. Wir adaptieren die Marketingterminologie und sprechen im Sinne des Marketingmix weiterhin von Preisen.

Das Problem einer richtig kalkulierten Preispolitik liegt unter anderem darin, dass Weiterbildungseinrichtungen nach wie vor zu wenig über die Kaufkraft ihrer unterschiedlichen Zielgruppen wissen. Somit war die **Preisfestlegung** für Veranstaltungen der öffentlichen Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen, lange eher eine Frage möglichst optimaler Schätzung (der Anreiz zu Mehreinnahmen auf Grund des kameralistischen Systems gering).

> *„Traditionell ist an vielen Volkshochschulen die Festsetzung der Gebühren oder Entgelte eine Schätzfrage, in die als Bezugsgrößen die (angenommene) Verträglichkeit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die vermutete politische Durchsetzbarkeit in der Kommune und die Notwendigkeit einzunehmender Mittel eingehen" (Nuissl 1994b, S. 152).*

In den letzten Jahren ist der Preis immer stärker zum Regulativ geworden, um den **Kostendeckungsgrad** zu verbessern und die Kostenbelastung zwischen Einkommensstärkeren und -schwächeren besser zu verteilen. Dabei unterliegt die Frage, welche Leistungen in den Preis mit einkalkuliert werden dürfen, einem ständigen Wandel, nicht zuletzt bedingt durch die im Fluss befindliche Diskussion um verschiedene Deckungsbeitragsebenen (vgl. Möller 2002, S. 215 ff.). Eine **flexible Gebühren- und Honorarordnung** wird – anders als früher – zum zentralen Steuerungsinstrument gegenüber den Teilnehmenden – besonders aber gegenüber der sich in wachsender Finanznot befindlichen Kommune. Zudem wird der Preis zur Imagefrage. Hohe Preise sind bildungsbewussten Mittelschichten längst vertraut; sie gelten in vielen Bereichen unserer Konsumgesellschaft als Zeichen für Qualität.

> *„Generell verfügen private Lehrveranstalter über ein positives Image bei den potentiellen und realen Nutzer/innen (‚gutes Geld für gute Ware') – wobei uns aber nicht klar ist, ob der überdurchschnittlich hohe Marktpreis für diese Weiterbildungsgüter nur zu einfachen Umkehrschlüssen hinsichtlich der Gütequalität führt oder ob sich der Marktpreis direkt aus der Güte des Angebots ableiten lässt" (Friebel 1993, S. 17).*

Möller (2002, S. 39) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die „Besonderheit der Entgelt- oder Gegenleistungspolitik in der öffentlichen Erwachsenenbildung" darin besteht, „dass auf Grund des Bildungsauftrags keine Marktpreise, sondern sozialverträgliche Entgelte festgesetzt werden". Dies führt zu Wahrnehmungsproblemen bei den jeweiligen Nachfragern. Passt eine Volkshochschule ihre Preise beispielsweise maßvoll an, sieht sie sich trotzdem meist mit dem Vorwurf konfrontiert, für die bildungsfernen Schichten bald zu teuer und für die bildungsbewussten, wohlhabenden Teilnehmerkreise immer noch zu preiswert zu sein. Ein Großteil der Weiterbildungskunden beherrscht mittlerweile im Bildungssektor die Logik der Wettbewerbsgesellschaft, hat also unter mehreren Anbietern zu wählen und Leistungen und Preise miteinander vergleichen gelernt.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Die Weiterbildung muss differenzierte Preis-Antworten geben und muss – Profil und Auftrag wahrend – unterschiedliche Preise begründen. Dabei müssen die Preise wirtschaftlich und gesellschaftlich rentabler Produkte miteinander ausbalanciert werden.

6.2.1 Preisdifferenzierung

Preis- bzw. Gebührendifferenzierung wird heute unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Bernecker (2001, S. 244 f.) führt unter anderem verwendungsbezogene, preisliche, qualitative und räumliche Differenzierungsmöglichkeiten an. Diese Kategorisierung lässt sich unter anderem mit folgenden Beispielen belegen:

- Es gibt interne Faktoren, die in der Kurs- und Lernorganisation und der Optimierung von Lernprozessen liegen, so beispielsweise in den Sprachkursen, und da nicht nur in den höheren.
- Es gibt ausstattungsbedingte Faktoren (beispielsweise das Bereitstellen notwendiger Computerausrüstungen in der kaufmännischen bzw. technischen EDV-Weiterbildung).
- Es treten lern- und unterrichtsorganisatorische Fragen auf, die der Beobachtung bedürfen (das kann in Gesundheitskursen, etwa zur Wirbel-

säulengymnastik, genauso wichtig sein wie in Zeichenkursen, in denen der Wunsch nach gezielter Betreuung artikuliert wird).
- Es gibt förderrechtliche Aspekte (nicht jedes Angebot, das früher gefördert wurde, wird heute nach der Novellierung vieler Weiterbildungsgesetze noch finanziell unterstützt).
- Es gibt gruppendynamische Aspekte, die große Gruppen unzweckmäßig erscheinen lassen.

Die Liste ließe sich fortsetzen, aber sie macht bereits deutlich: Keine Weiterbildungseinrichtung wird mittelfristig ohne Preisdifferenzierungen auskommen. Viele praktizieren bereits verschiedene **Formen der Preisdifferenzierung**:
- sei es, durch *komplette Neufestsetzung der Preise* für einen gesamten Kurs (etwa bei Kursen, die nicht länger gesetzlich gefördert werden).
- sei es, durch *interne Differenzierung* (der technisch vorbereitungsintensive EDV-Kurs ist teurer als das Grundlagenseminar),
- sei es durch *Differenzierung der Angebotsformen* (das Kompaktwochenende ist teurer als der Normalkurs),
- sei es durch *Gruppengrößen bezogene Individualberechnungen* bei Sprachkursen,
- sei es, durch *Sondertarife* für zusätzlich geförderte Kurse (etwa im Gesundheitsbereich, wo die Kassen einen Teil der Gebühren erstatten),
- sei es, durch *höhere Preise* für kürzere und kompaktere Abendveranstaltungen mit kleinerem Teilnehmerkreis usw.

Damit kommt auch Gerechtigkeit in das Angebotssystem einer Weiterbildungseinrichtung. Es lässt sich zunehmend weniger rechtfertigen, warum ein Kurs im Autogenen Training (der aus lernorganisatorischen und vielleicht auch aus Raumgründen auf zwölf Teilnehmende beschränkt werden muss) genauso viel kosten soll, wie ein Buchführungskurs, in dem sich eine gute Klassenstärke von 20 Teilnehmenden zusammenfindet. **Preisdifferenzierung** verdeutlicht, dass lernorganisatorische und/oder ausstattungsbedingte Fragen einen erhöhten Aufwand und damit auch erhöhte Kosten nach sich ziehen. Sie schafft aber auch einen Anreiz, diese Angebotsformen wahrzunehmen. Auch wenn es manche Erwachsenenbildner (noch) nicht wahrhaben wollen: In einer überreizten Freizeitgesellschaft, in der der Einzelne mit Blick auf eine selbstbewusste, selbst bestimmte und sinnvolle Freizeitgestaltung zunehmend überfordert scheint, können Preisregularien den Wert eines Angebots verdeutlichen und damit eine minimale Teilnahmedisziplin gewährleisten. Dass sich dies alles in sozial vertretbaren Grenzen einer begründbaren **Rabatt- und Ermäßigungspolitik** wiederfinden muss, versteht sich von selbst.

6.2.2 Kaufkraft, Preisnachlässe und Rabatte

Wohl kaum ein/e Leiter/in einer Weiterbildungseinrichtung benutzt in politischen und anderen öffentlichen Gremien nicht das Argument der sozialen Bedürftigkeit, warnt vor Ausgrenzung breiter Bevölkerungsschichten, wenn die Kurspreise zu hoch sind, mahnt, dass Weiterbildungswillige nicht bestraft werden dürften, insbesondere dann nicht, wenn die Weiterbildung beruflichen Zwecken dient. Das Argumentationsmuster ist allen bekannt: allein, es fehlt oft nicht der Glaube, wohl aber die Nachweismöglichkeit, dass niedrige Preise Lernwillige positiv beeinflussen.

Was aber passiert, wenn die sich seit Jahren nur nach oben drehende Preisspirale einmal kippt? Welche Folgewirkungen hat dies für eine oft auf kalkulatorischen Ausgleich bedachte Preispolitik einer Weiterbildungseinrichtung? Die im Jahr 2000 erstmals **rückläufige Teilnahme** an Angeboten der allgemeinen Weiterbildung (Kuwan/Thebis 2003) könnte ein Indiz dafür sein, dass die Investitionsbereitschaft in den Sektor Weiterbildung nach langen Jahren des Wachstums sinkt. Dies kann mit den stetig gestiegenen Preisen zusammenhängen. Auch hier hat die Weiterbildung bislang zu wenig aussagekräftige Untersuchungen.

Zwanzig Prozent der Bevölkerung und mehr geraten durch eigenes Verschulden und auch durch die aktuelle Krisenentwicklung unversehens in wirtschaftliche Not, darunter Menschen, die mit einer solchen Entwicklung vielleicht nie (mehr) gerechnet haben. Solche Personengruppen benötigen sozialen Halt. Den kann die Weiterbildung durch ihr vielfältiges und weitgehend anonymisiertes Kursangebot geben. Nur ist es wichtig, den Kursbesuch durch entsprechende Ermäßigungen weiterhin zu ermöglichen und die Bearbeitung einer Preisermäßigung gleichzeitig in einer äußeren Form ablaufen zu lassen, die keinen aus sozialem Schamgefühl vom Kursbesuch abhält (vgl. Möller 2002, S. 207). Dabei muss die **Rabatt- und Ermäßigungspolitik** regelmäßig überprüft werden. Nicht alle Zielgruppen, die früher Ermäßigungen erhielten, waren bedürftig. Auch um die mit einer undifferenzierten Tiefstpreispolitik verbundenen Imageprobleme gegenüber der oft höherpreisigen, nicht immer qualitativ besseren Konkurrenz in den Griff zu bekommen, wenden sich öffentliche Weiterbildungseinrichtungen diesem Thema mit einer differenzierten Betrachtungsweise zu. An diesem Beispiel zeigt sich zum wiederholten Mal, dass der Umgang mit der privaten Konkurrenz in vielen Bereichen, besonders aber im Marketing und in der Qualitätssicherung, optimierend wirken kann, denn aus den Vergleichen mit privaten Einrichtungen gewinnen öffentliche Einrichtungen wertvolle Hin-

weise für die ausdifferenzierten Begründungszusammenhänge des eigenen Handelns (vgl. Bernecker 2001, S. 247 ff.).

Kommunikation von Preiserhöhungen

Wird in der gewerblichen Wirtschaft ein Preis erhöht, dann spielt das **Preis-Leistungsverhältnis** in der Argumentationskette eine gewichtige Rolle. Meist wird mit einem verbesserten Leistungsangebot geworben, mit einer neuen Entwicklungsstufe, deren Kosten vielleicht in das Produkt hineinfließen, nicht selten auch mit einem veränderten Produktdesign. Die großen öffentlichen Dienstleister – etwa die Deutsche Bahn – versuchen, durch einen Preismix notwendige Erhöhungen zu kaschieren, in ein komplexes Rabattsystem einzubinden, kurz: manchmal sogar eine fällige Preiserhöhung durch ein neues Rabattsystem als Gewinn für die Kund/inn/en herauszustellen. Weiterbildungseinrichtungen müssen, wie andere Dienstleister auch, ihre Kosten nicht selten anpassen, ohne einen konkreten, werbemäßig griffigen Leistungsanreiz präsentieren zu können. Oft sind es die „gestiegenen Gesamtkosten", die zu einer Preiserhöhung führen, was sich in dieser Pauschalität zumeist schlecht verkaufen lässt.

Das häufigste Argument zur Preisanhebung ist die „Honorar-Spirale". Anpassungen im Honorarbereich bedingen zumeist Anpassungen bei den Preisen. Und dann gilt es, eine komplexe Begründungspalette aufzubauen. Warum „verdienen" Kursleitende plötzlich mehr? Ist das nötig, wo doch viele bei sicherem Einkommen an der Volkshochschule ein abendliches Zubrot erhalten, denken sich Teilnehmende. Andere wissen vielleicht, dass der qualifizierte EDV-Dozent von den Honoraren diverser „Aufträge" unterschiedlichster Weiterbildungseinrichtungen lebt und akzeptieren eine Anpassung, da Steuern, Sozialversicherung und vieles andere mehr aus dem freiberuflich erwirtschafteten Salär bestritten werden müssen (vgl. Bechberger 1990; Dröll 1993). Wieder andere hören, dass Dozenten zu Einrichtungen, die besser zahlen, abgewandert sind.

Es ist und bleibt schwierig, in einer von solch heterogenen Arbeits- und Funktionszusammenhängen gekennzeichneten Einrichtung ein für die große Mehrzahl aller Kurse gültiges Argumentationsmuster zu entwickeln, wenn es darum geht, Preiserhöhungen nach außen zu verkaufen. Aber „verkauft" werden müssen sie, denn die Teilnehmenden reagieren ungehalten, wenn eine in großen Teilen gleiche Leistung auf einmal zu einem deutlich höheren Preis angeboten wird. Deutlich machen, dass neue Angebote in einer anspruchsvollen Freizeitgesellschaft ihren Preis kosten, wenn sie langfristig in gewohnter Qualität vorgehalten werden sollen, ist eine Linie, die sich kommunalpolitisch und image-

bildend rechnet. In diesem Zusammenhang kann auf die mittlerweile in operationalisierbarer Form vorliegenden Argumentationsmuster der Qualitätsdebatte zurückgegriffen werden (vgl. Hartz/Meisel 2004).

Kommunikation der Preisgestaltung in der Kommune

Angesichts knapper kommunaler Kassen und offener Drohungen mit drastischer Kürzung oder gar Schließungen im Kultur- und Weiterbildungssektor wird der argumentative Umgang mit der **Preisgestaltung in der Kommune** immer wichtiger. Die Erhöhung des Kostendeckungsgrads kommunal vorgehaltener Serviceleistungen wird allenthalben eingefordert:

- Kommunen oder kommunale Interessenvertretungen beschaffen sich durch Umfragen in Nachbarstädten Vergleichsmaterial,
- Politiker sehen, welche Preise private Einrichtungen für Freizeit- und Weiterbildungsangebote verlangen oder welche Summen heute für elektronische Freizeit- und Kommunikationsartikel ausgegeben werden.

Die finanzielle Situation kommunal mitfinanzierter Einrichtungen, die nennenswerte Einnahmen verzeichnen, wird seit geraumer Zeit beobachtet. Damit entsteht für alle in diese Strukturen eingebundenen Weiterbildungsorganisationen verstärkter Erklärungsbedarf:

- Honorar- und Preisgefüge müssen erläutert und die Säulen der Finanzierung müssen dargelegt werden.
- Gleichzeitig muss deutlich werden, dass die öffentliche Verantwortung der Weiterbildung Grenzen der Übernahme betriebswirtschaftlicher Referenzsysteme aufzeigt und zwar sowohl mit Blick auf die Faktoren, die in die Kostendeckung mit einfließen als auch mit Blick auf spezifische Inhalte und Zielgruppen.

Der soziale und **gesellschaftliche Korrektivauftrag** einer öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung bedingt, dass auch in Zeiten knapper Kassen nicht alles unter dem Diktum der Kostendeckung oder der Deckungserwirtschaftung in lukrativeren Bereichen gesehen werden kann. Nötig ist vielmehr, die großen „Produktlinien“ der jeweiligen Institution offen zu legen und die nicht kostendeckend vorzuhaltenden, im öffentlichen Auftrag der Einrichtung aber festgeschriebenen Bildungsangebote festzuschreiben. Dabei gilt es, die lokalen und/oder regionalen Entwicklungsziele in die Argumentationsstrukturen mit einzubeziehen. In Deutschland gibt es eine wachsende Kluft zwischen armen und vergleichsweise reichen Regionen. Der **Eigenfinanzierungsanteil** öffentlich mitverantworteter Weiterbildungseinrichtungen in Süddeutschland lag lange Zeit

deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Dies war und ist auch gegenwärtig noch in den teilweise kaum vergleichbaren regionalen Kaufkraftentwicklungen und -unterschieden begründet. Auch in diesem Zusammenhang liefert die **Milieuforschung** einen Beitrag für die Begründungsraster differenzierter Preispolitik.

Traditionelle Milieus in früher von der Schwerindustrie dominierten Regionen beispielsweise sind seit geraumer Zeit in der Auflösung begriffen. Die sich aus diesen alten, Jahrzehnte lang auch relativ bildungsstabilen Milieus heraus bildenden neuen gesellschaftlichen Gruppen sind oft weniger weiterbildungsoffen. Sie stellten die Sinnhaftigkeit der Weiterbildung angesichts fehlender persönlicher und/oder beruflicher Perspektiven eher in Frage als andere Milieus und sind daher nicht nur über niedrige Preise ansprechbar. Trotzdem müssen sie für die Weiterbildung gewonnen werden. Stellt der Preis dann bereits eine erste Zugangshürde dar, sind auch alle weiteren motivational erforderlichen Schritte gefährdet.

6.2.3 Der Preis aus Sicht der Kund/inn/en

Barz/Tippelt (2004) haben erfragt, welche **Preisvorstellungen** die verschiedenen Milieus mit Blick auf Weiterbildungsangebote artikulieren. Nicht überraschend ist die Tatsache, dass die in der Oberschicht angesiedelten Milieus Hochpreisigkeit als Indikator für Qualität ansehen und dass fast überall die Bereitschaft besteht, hochpreisige Angebote in Anspruch zu nehmen. In der Mittelschicht gibt es eine differenzierte Wahrnehmung: Teuer gilt hier nicht unbedingt immer als qualitativ gut, man orientiert sich bei der Auswahl von Seminarangeboten an den Preisen institutioneller Anbieter und ist fast durchweg preis-leistungsbewusst. Teile der Mittelschicht sind dabei eher bereit, in berufliche statt in allgemein orientierte Angebote zu investieren. In der unteren Mittelschicht und in der Unterschicht wird der Preis immer mehr zur Teilnahmebarriere. Es fehlt nicht nur an finanziellen Ressourcen, sondern es fehlt häufig auch an der Bereitschaft, die oft knappen Mittel in Weiterbildung zu investieren. Wenn eine betriebliche und/oder öffentliche Finanzierung nicht greift, dann wird in der unteren Mittelschicht bzw. in der Unterschicht aus Ressourcengründen oder auf Grund anderer Prioritätensetzung auf Investitionen in die Weiterbildung verzichtet. Diese im Sinne des lebenslangen Lernens bedenkliche Entwicklung spiegelt sich auch in der 2004 erschienenen Studie zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (Expertenkommission 2004) wider.

Die **Milieuforschung** gibt Anbietern, die einen privatwirtschaftlich orientierten und keinen öffentlich verantworteten Auftrag haben, Aufschlüsse darüber, wo über

hochpreisige Angebote Gewinne zu realisieren sind. Sie verdeutlicht auch, dass öffentliche Anbieter, mit dem oben skizzierten, sozial verorteten **Preisprofil**, bestimmte obere Schichten kaum oder gar nicht mehr erreichen, in der Mittelschicht relativ gut positioniert sind, aber Gefahr laufen, die Unterschicht kaum oder gar nicht mehr zu gewinnen. Im Umkehrschluss heißt dies aber auch, dass gesellschaftlich notwendige Produkte bestimmte **Schwellenpreise** haben: Zum einen ist die Kaufkraft nicht mehr vorhanden, zum zweiten erzielen die oft freizeitbezogenen Substitutionsangebote in diesen Schichten eine beachtliche Wirkung, wohl auch deshalb, weil der Nutzen allgemeiner und/oder beruflicher Weiterbildung hier ohnehin nicht als sehr relevant eingeschätzt wird.

Die Tatsache, dass der Preis für mindestens 20 Prozent der Bevölkerung heute ein Grund dafür ist, auf die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu verzichten, stellt besonders für die öffentlich finanzierte Weiterbildung seit geraumer Zeit ein Problem dar. Man kann nicht gleichzeitig permanent den Kostendeckungsgrad erhöhen und dabei erhoffen, dass die gesellschaftlich notwendigen Angebote für bildungsferne und -abstinente Schichten finanzierbar bleiben. Wenn es ein gesellschaftliches Anliegen ist, dass diese Schichten dauerhaft in Bildungsprozesse eingebunden bleiben, dann muss sich dies auch in einem entsprechenden Preisgefüge niederschlagen. Das Robin-Hood-Prinzip der Weiterbildung: „Von den Reichen nehmen und den Armen geben“ funktioniert so lange, wie die ausgabewillige und -fähige Mittelschicht diese Umfinanzierung leisten kann und will. Zudem wurde deutlich, dass ein niedriger Preis allein noch keine Teilnahme garantiert. Nutzenargumente müssen in dieser anfälligen Zielgruppe noch weitaus besser kommuniziert werden als bisher, denn nicht nur, aber besonders für bildungsferne Schichte gilt zunehmend:

> *„Das subjektiv empfundene Opfer einer für Weiterbildung eingesetzten Zeiteinheit stellt selbst bei bestehendem Teilnahmeinteresse und guter Zugänglichkeit das Haupthindernis für einen positiven Ausgang des Auswahlprozesses in Richtung Teilnahme dar: In Ansehung der immens starken Verlockung durch alternative Freizeitangebote und überstark habitualisierte ‚Zerstreuungsfreizeit‘ stellen die psychischen Kosten mit das größte Problem für die Erwachsenenbildung dar“ (Gottmann 1985, S. 229).*

Individueller und gesellschaftlicher **Nutzen von Bildung** können dabei anders wahrgenommen und interpretiert werden. Eine Alphabetisierungskampagne kann für den Einzelnen möglicherweise keinen direkt verwertbaren beruflichen Nutzen bringen. Sie bringt ihm aber ein Maß an sozialem und gesellschaftlichem

Zugewinn, das sich nicht monetär quantifizieren lässt. In der Gesamtgesellschaft wiederum muss der Nutzen kollektiver Bildungseffekte bewertet werden:

> *„Der amerikanische Bildungsökonom McMahon z. B. hat auf der Basis von Daten aus über 70 Entwicklungsländern ermittelt, dass sich Bildungsinvestitionen nach 20, 30 Jahren etwa in einer größeren Stabilität der demokratischen Ordnung, in geringerer Kriminalität, in größerer sozialer Kohäsion der Gesellschaft niederschlagen. Und über diese anderen Effekte vermittelt entstehen zusätzliche Wachstumserträge" (Alheit/Weiss 2004, S. 27).*

In diesem komplexen Beziehungsgeflecht darf der Preis eines Bildungsguts dann keine Einstiegshürde sein, die die langfristig angelegte bildungsevozierte Wertschöpfungsmöglichkeit gleich zu Beginn gefährdet.

Zur Reflexion

- **Nennen Sie Kriterien der Preisdifferenzierung bei Bildungsangeboten und überlegen Sie, wie sich diese den Kund/inn/en gegenüber kommunizieren lassen.**
- **Reflektieren Sie das Verhältnis von Preis, Qualität und Nutzen von Bildungsangeboten in der öffentlich geförderten Weiterbildung.**

6.3 Distribution im Marketingprozess

Die zentrale Frage der Distributionspolitik lautet: Welche Entscheidungen müssen bezüglich des Weges zwischen Abnehmer und Anbieter getroffen werden. Raffee/Gottmann (1982, S. 30 ff.) präzisieren diese Frage dahingehend, dass sie die Terminwahl, die Standortwahl, die Streuung der Angebotsorte, die Kursgröße und die Absatzwege für die Weiterbildung als Kategorien benennen. Es geht also wesentlich um die Frage, welche Orte welchen Terminen und Lernformen zugeordnet werden können (Meisel 2001, S. 50). Möller (2002, S. 260) ergänzt den Distributionsbegriff um „Öffnungszeiten, Anmeldemodalitäten und Serviceleistungen".

6.3.1 Zeitliche Angebotsplatzierung

„Postmoderne Gesellschaften ... werden zunehmend zu Zeitgesellschaften. Zeit oder Zeitfenster treten vor Geld und Kapital. Geld ist – in reichen Industriegesellschaften – prinzipiell immer – vorhanden. Prime Time wird wichtiger. Wann

> *ist wer wofür wieviel Geld auszugeben bereit? Darauf spitzen sich immer mehr und häufiger Fragen des Marketings wie der Didaktik zu" (Nahrstedt 1997, S. 68).*

Was Wolfgang Nahrstedt 1997 in der Zeitfenster-Studie des Bielefelder IFKA-Instituts konstatierte, ist seit langem Realität in den Weiterbildungseinrichtungen. Glaubte Nahrstedt damals noch, dass besonders Volkshochschulen den Trend zur **Zeitdiversifizierung** verpasst hätten (ebd., S. 70), so lässt sich heute feststellen, dass es kaum Zeitfenster gibt, die die Weiterbildung nicht erschlossen hat. Individualisierte und flexibilisierte Lernformen tragen zudem dazu bei, dass ständig neue hinzukommen. Es besteht vielmehr die Gefahr, dass die Zeitfenster-Debatte die Inhalte überlagert, dass es zu Zeitkonkurrenzen in einem immer dichter werdenden Freizeitmarkt kommt, die zu Lasten ergebnisorientierter pädagogischer Stringenz gehen.

Bildung erfordert eine bewusste Zeitentscheidung für ein festes Zeitfenster und erlaubt in der Regel keine Paralleltätigkeiten. Viele Weiterbildungseinrichtungen arbeiten seit langem mit Vormittagsangeboten, Nachmittagskursen (über einen kürzeren, stundenintensiveren Zeitraum als ein komplettes Semester), Wochenendseminaren, Wochenangeboten, verlängerten Wochenendseminaren, Samstagsseminaren, Sonntagsveranstaltungen, Sandwich-Angeboten (zweimal wöchentlich plus einige Samstage/Wochenenden), Ferienseminaren, Frühaufsteherangeboten, Kombiseminaren von Selbstlern- und Gruppenelementen. **Zeitmix** mit Blick auf die vielen Zielgruppen heißt die Devise (vgl. Brinkmann 1997; Groppe/von Gehren 1997; Nuissl 2000; Bernecker 2001, S. 240 f.). Bildungspolitisch gesehen haftet vielen dieser neuen Formen hektischer Verwertungsdruck an. Das sichere Merkmal der Kontinuität und Langfristigkeit, das die Arbeit vieler Weiterbildungseinrichtungen lange Zeit prägte, scheint für einige Bereiche passé:

> *„Immer weniger Menschen sind bereit, Weiterbildungsbemühungen mit einer eher mittelfristigen Zeitperspektive anzugehen, immer mehr Menschen neigen dazu, kurzfristige, kompakte, intensive Bildungsmaßnahmen wahrzunehmen. Kontinuität ist unter diesem Blickwinkel uninteressant, wichtiger ist die kurzfristig verwertbare und abrufbare Einzelmaßnahme" (Nuissl 1993, S. 108).*

Für Schlutz (1997, S. 13) zeigt die „Veränderung von Lernzeiten und Veranstaltungsformen ..., dass die Volkshochschule bessere Anschlussmöglichkeiten an die Lebensumstände ihrer Teilnehmer sucht". Gerade die Flexibilisierung von Arbeitszeit mag dazu führen, dass aus der oft aus beruflichen Flexibilisierungs-

prozessen erwachsenden Zeitnot heraus Zeitmuster präferiert werden, die nicht immer gegenstandsadäquat sind. Hier gilt es, mit Marketingstrategien zu arbeiten, die „Produkt“ und „Zeitfenster“ in einem inhaltlich und didaktisch-methodisch glaubwürdigen Rahmen präsentieren. „Fast Food“-Lernangebote können möglicherweise glaubhaft vermarktet werden, wenn es darum geht, eine fest umrissene Anpassungs- oder Aufbauqualifizierung im EDV-Bereich anzubieten. Doch schon beim Sprachenlernen zeigt sich, dass der Anfängerkompaktkurs am Wochenende allenfalls ein Einstieg sein kann, keineswegs jedoch mit der Botschaft halbwegs sicherer Kommunikationsfähigkeit verknüpft werden darf. Bildungseinrichtungen müssen in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, dass Lernen Zeit erfordert, dass dies sinnvoll investierte Zeit ist, und dass sich der Zeiteinsatz lohnt. Wie beim finanziellen Einsatz spielt auch beim zeitlichen Einsatz die Vermittlung des **Nutzens von Bildung** eine wichtige Rolle.

Zielgruppen und Zeitpräferenzen

Die zeitliche Passung des jeweiligen Bildungsangebotes muss sich, so haben Barz/Tippelt festgestellt, immer stärker an den Bedürfnissen der jeweiligen Milieus orientieren. Sie wird damit zu einem zentralen Bestandteil innerhalb der distributionspolitischen Maßnahmen einer Weiterbildungseinrichtung. Kinderbetreuungsmöglichkeiten, unflexible oder zu flexible Arbeitszeiten, all dies können Gründe für eine Kursauswahl bzw. Nicht-Wahl sein.

> *Barz/Tippelt stellen fest, dass insbesondere die klassische bürgerliche Mitte und die Traditionsverwurzelten den Seminarbesuch davon abhängig machen „ob ich das irgendwie mit meinen Arbeitszeiten in Verbindung kriege“ (Barz/Tippelt 2004, S. 175). Familienorientierte Milieus, die sich mehrheitlich ebenfalls in der oben beschriebenen Gruppe befinden, lehnen die Teilnahme an Wochenendkursen meist ab: „Ich würd’ den Kurs schon mal nicht aufs Wochenende legen, da ist mir einfach die Familie zu kostbar“ (ebd.). In den Milieus der Modernen Performer, der Experimentalisten und der Postmateriellen dominiert die didaktische Überlegung. Effizienz und eine zeitliche Überschaubarkeit führen dazu, dass man Zeiten akzeptiert, die zwar auf der einen Seite familienfeindlich sind, auf der anderen Seite aber keine längerfristige Bindung erfordern. Diese Zielgruppen präferieren „Intensiv- und Blockseminare, in denen man in relativ kurzer Zeit sehr kompaktes Wissen vermittelt bekommt“ (ebd.). Einig sind sich alle in der Wertschätzung der räumlichen Nähe des Veranstaltungsortes: „Die Maxime ‚je näher, desto besser‘ erweist sich verständlicherweise über alle Milieus hinweg als bedeutsam für die Entscheidung zwischen zwei ähnlichen Kursangeboten“ (ebd.).*

Grundsätzlich gilt: Je erkennbarer der Nutzen, desto eher die Bereitschaft, Zeit, egal in welcher Form, in allgemeine und/oder berufliche Weiterbildung zu investieren. Stärker selbstgesteuerte Lernprozesse, mit vergleichsweise großen frei wählbaren Zeitfenstern und einem – wenn überhaupt vorhanden – geringen Anteil fest verplanter Seminarzeit sind momentan fast nur in den modernen und vergleichsweise wohlhabenden Milieus zu finden. Wer Angebote für diese Zielgruppe unterbreitet, erreicht in der Regel kaum ein Viertel der Gesamtbevölkerung.

6.3.2 Räumliche Angebotsplatzierung

Eine gute Ausstattung ist heute für viele Weiterbildungseinrichtungen ein Rückversicherungsfaktor, der zusätzliche und „sichtbare" Argumente für – oder gegen – die Solidität des fragilen Produkts „Bildung" liefert:

> *„Die Wahrnehmungen des Bildungsnachfragers erstrecken sich auf die Geschäfts- und Unterrichtsräume. Die Gesamtzufriedenheit mit einer Bildungsleistung hängt wesentlich von dieser Dimension ab. Alle Modelle zur Messung der Kundenzufriedenheit erfassen auch diese Dimension. Die interne Standortgestaltung scheint allerdings den Charakter eines Hygienefaktors bzw. einer Basisanforderung zu haben. Liegt eine akzeptable Raumausstattung vor, dann hat dieser Faktor keinen positiven Einfluss auf die* ***Kundenzufriedenheit****. Liegen allerdings Mängel vor, dann beeinflusst die Raumausstattung die Kundenzufriedenheit negativ. Es sollte zusätzlich beachtet werden, dass bedingt durch die Immaterialität der Kernleistung Bildung, der Nachfrager zur Qualitätsbeurteilung Hilfsindikatoren heranzieht. Einer dieser Hilfsindikatoren ist die Raumausstattung des Bildungsanbieters" (Bernecker 2001, S. 238 f.).*

Damit schlägt der Imagekiller **Raumausstattung** bei vielen öffentlichen Raumnutzungen voll zu Buche. Mitunter ist noch nicht einmal sichergestellt, dass eine erwachsenengerechte Bestuhlung zur Verfügung steht. Dass perspektivisch wichtige Zielgruppen (junge Berufstätige, kaufkräftige Zielgruppen etc.) nur begrenzt bereit sind, einen solchen „Statusverlust" zu akzeptieren, versteht sich von selbst. In der Erwachsenenbildung hat sich gezeigt, dass die Form zumindest auf den ersten Blick nicht selten den Inhalt dominiert:

> *„Vielen Menschen ist es heute mindestens ebenso wichtig, in ästhetisch anspruchsvollen, technisch gut ausgestatteten Räumen mit einer Tasse Kaffee oder Tee zu lernen, wie eine hochwertige inhaltliche Darstellung eines Bereichs oder eine entsprechende Diskussion zu führen" (Nuissl 1993, S. 108).*

Diese nicht ganz neue Entwicklung trat in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus marketingbezogener Überlegungen. So beschreibt ein Fachbereichsleiter einer Volkshochschule, dass er sich gerne als Artist in einer Bildungsmanege fühlen möchte; nicht zuletzt, um die Teilnehmenden auch ein wenig zu „verzaubern". Doch die Realität holt ihn bald ein:

> *„Leider ist es aber so, dass es mir nur selten gelingt, den Zauber der Manege bei den vielen Vorträgen, Kursen und Seminaren glitzern zu lassen. Die Rahmenbedingungen tragen doch sehr zur Entzauberung bei. Es tut mir in der Seele weh, wenn ich sehe, wie sich Erwachsene auf den Stühlen in Klassenräumen quälen oder sie in unsinnlichen Räumen Entspannungstechniken einüben" (Schützendorf 2002, S. 32).*

Hinzu kommt, dass sich parallel zur zeitlichen auch eine **räumliche Flexibilität** entwickeln musste, die viele Weiterbildungseinrichtungen vor große Probleme stellte. Denn man kann kaum ein noch so perfektes pädagogisches Produkt verkaufen, wenn die räumlichen Rahmenbedingungen nicht stimmen. Und man kann auch nicht die Palette aller sich an den heutigen Zeitfenstern orientierenden Produkte vorhalten, wenn die Raumstrukturen suboptimal sind. Extrafunktionale Anforderungen an das Umfeld der eigentlichen Seminarräume gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung. Mag man beispielsweise am Stadtrand noch so gut parken können, so wird dann doch häufig die fehlende gastronomische Infrastruktur, in der Mittagspause wie abends, beklagt. Umgekehrt können hohe Parkgebühren im Zentrum ein Hinderungsgrund für die Teilnahme an einem noch so gut konzipierten Seminar sein.

Abbildung 10: Aspekte zur räumlichen Angebotsplatzierung

- angenehme Pausenräume für Teilnehmende und Dozenten/innen
- Gutscheine bzw. Preisnachlässe für „treue" Hörer/innen
- Schwarzes Brett für Zimmer, Wohnung, Leih-Opa-Oma-Vermittlung
- Verkauf sonstiger Leistungen wie Fahrscheine, Second-hand-Shops, Kunstgewerbeladen der Teilnehmerprodukte
- auch abends Cafeterien geöffnet
- Sitzecken und Getränkeautomat als kommunikative Ecken
- Handbibliothek integriert
- Kinderspielecke/-raum
- eigene Unterrichtsräume, Neubau „erwachsenengerecht"
- gut ausgestattete Unterrichtsräume – optimales Lernklima
- freundliches Gebäude in zentraler Lage (Treffpunkt VHS)
- VHS als „Ort": ideell, materiell

(Quelle: FB-Konferenz Berufliche Bildung 1990)

Zentralität versus Dezentralität

Kaum eine große Bildungseinrichtung – vor allem keine Volkshochschule – ist heute in der Lage, alle Angebote „unter einem Dach“ zu platzieren. Viele Volkshochschulen müssen 50 bis 100 oder noch mehr dezentrale Unterrichtsorte vorhalten und auch kommunizieren. In einigen Fällen, zumeist in der Gesundheitsbildung oder im Kreativbereich, können **fachspezifische Raumangebote** bereit gehalten und einfacher vermarktet werden als multifunktionale Seminarräume. Für **multifunktionale Seminarräume** spricht der Wunsch vieler Teilnehmender nach ortsnahen Angeboten. Dass dies dann jedoch auch mit Qualitätseinbußen verbunden sein kann, muss den Planenden und auch den Teilnehmenden klar sein. Hinzu kommt, dass bei ausgeprägter Dezentralisierung oft auch nicht alle Zeitformen abgedeckt werden können. Manchmal fehlt es an zweckmäßigen Räumen für Kompaktangebote, manchmal ist aber auch der Einzugsbereich für ein dezentrales Angebot einfach zu klein. Bedenkt man, dass familienorientiert ausgerichtete Milieus häufig nicht für kompakte Angebotsformen zu gewinnen sind, dann müssen Planende in Betracht ziehen, dass kompakte und ortsnahe Seminarangebote in Stadtteilen mit vorzugsweise junger, familienorientierter Bevölkerung auch dann nicht angenommen werden, wenn vergleichsweise gute Räume zur Verfügung stehen. Wenn Familienzeit das kostbarere Gut ist, werden diese Zielgruppen möglicherweise „normale“, nicht kompakt ausgelegte Seminarformen in vielleicht weniger optimalen Räumen besser annehmen als die räumlich ansprechendere, aber kompaktere Variante. Gibt es gar kein dezentrales Angebot für diese Gruppen, dann kann ein zentral angebotenes Kompaktseminar unter dem Aspekt sinnvollen Zeitressourceneinsatzes oft die bessere Variante sein, als der familienfreundliche, aber dann in der Regel mit längeren Fahrzeiten verbundene Besuch eines einmal wöchentlich stattfindenden Abendseminars. Aber auch Dezentralität erfordert einen gewissen Qualitätsstandard. Sie kann nicht um jeden Preis aufrechterhalten werden. Die Forderung nach flächendeckender Versorgung mit Bildungsangeboten darf nicht dazu führen, basale räumliche Standards preiszugeben. Bildung ist lange kein Gut mehr, dass jedwedem strukturellen Kompromiss standhält. Auch im Bildungsbereich greifen die **Kundenbindungsstrategien**, die wir als Konsumenten aus anderen Sektoren lange kennen: „Es ist fünf- bis sechsmal teurer, einen neuen Kunden zu gewinnen, als einen Stammkunden zu halten. Ein unzufriedener Kunde erzählt sein Negativerlebnis ungefähr zehn weiteren potenziellen Kunden“ (Götz/Mihailovic 2004, S. 166).

Das Aufrechterhalten eines räumlich nicht optimal platzierten dezentralen Angebots bindet daher in der Regel nur die **Stammkunden**. Die Gleichgültig-

keit, die Stammkunden gegenüber unzureichenden Rahmenbedingungen entwickelt haben, darf daher nicht mit Zufriedenheit verwechselt werden. Denn Neukunden können auf diesem Wege kaum gewonnen werden. Die Kompromisse, die Stammkunden auf Grund des möglicherweise bindend wirkenden extrafunktionalen Kontextes eines eingespielten Kursklimas einzugehen bereit sind, können Neukunden meist nicht locken. Dies kann möglicherweise nur dann anders sein, wenn die Angebote in einem Milieu platziert sind, dem der Inhalt eines Kurses wichtiger ist als das Ambiente. Traditionsverwurzelte beispielsweise zeigen sich meist überfordert bei der Beurteilung der Qualität individueller Lernorte: „... ja mei, ich kenn halt nur die alten Klassenräume, und da geh ich ja nach ein oder zwei Stunden wieder raus … das stört mich nicht …“ (Reich/Tippelt 2004, S. 31). Da dieses Milieu in der Regel sehr preisbewusst ist und wenig finanzielle Spielräume besitzt, spielen „Ansprüche an Lage, Ausstattung ... kaum eine Rolle: Zugunsten der Qualität verzichtet man nur allzu gern auf Komfort (‚das Äußere ringsrum spielt alles keine Rolle ... Ich will ja was lernen')“ (Reich/Tippelt 2004, S. 34).

Milieus und räumliche Präferenzen

Barz/Tippelt (2004) weisen auf die **selektive Funktion der Tagungsorte** und -häuser hin. Die moderne Oberschicht, für die der Preis eines Angebots keine, die zeitliche Angebotsplatzierung aber oft eine entscheidende Rolle spielt, zeigt sich in der Wahl des Tagungsorts nicht kompromissbereit: Gefordert wird beste technische Ausstattung, manchmal sogar „Urlaubsambiente“, eine Lage „im Grünen“ mit entsprechenden Freizeitmöglichkeiten, ein ansprechendes Angebot in besonderem Ambiente und mit kommunikativem Charakter bei dem dann auch die Entfernung keine zentrale Rolle spielt. Viele klassische Angebote kommunaler Weiterbildungseinrichtungen können dem kaum Rechnung tragen, denn auch wenn sie modern und kommunikativ sind, so fehlt ihnen in der Regel im innerstädtischen Kontext der geforderte Freizeitausgleich oder das „Urlaubsambiente“.

> *Im mittleren Mittelschichtsmilieu dominiert das gepflegte, aber funktionale Ambiente, die Praktikabilität, Funktionalität, Sauberkeit und Ordnung eines Tagungsraums spielt dabei eine große Rolle. Schulklassenatmosphäre wird in aller Regel abgelehnt. In den unteren Mittelschichten spielt die gute Erreichbarkeit eine große Rolle, auch der informelle Rahmen für Kontaktpflege und ein nicht näher spezifiziertes „Wohlfühlambiente“ wird wertgeschätzt. Im Gegensatz zu den modernen Oberschichtmilieus schätzt man bei den Traditionsverwurzelten, die dem mittleren und unteren Mittelschichtsmilieu sowie teilweise auch der Unter-*

schicht angehören, „Regelmäßigkeit und Wohldosierung: Befürwortet werden klassische, allwöchentlich stattfindende Veranstaltungen – vornehmlich am Vor- und Nachmittag, da man am Abend nicht mehr so gerne aus dem Haus geht und man am Nachmittag durchaus noch ‚mehr in den Kopf bekommt' als zu später Stunde" (Reich/Tippelt 2004, S. 31).

Während der Preis für die weniger kaufkräftigen Schichten eine Fluchtkategorie darstellt, die zur Ablehnung eines Angebots führen kann, ist es für die wertebewusste Oberschicht das Ambiente. Ein Angebot kann noch so rar gesät sein, findet es sich im falschen räumlichen Kontext wieder, dann wird es von den gesellschaftlichen und in der Regel auch finanziellen Eliten nicht wahrgenommen.

Öffentliche Verantwortung – auch mit Blick auf den Einbezug der milieuspezifischen Vermarktungserfordernisse – hat dort ihre Grenzen, wo sie mit dazu beiträgt, **Angebotsnischen** für ohnehin kaufkräftige Schichten zu schaffen. Wer diese Zielgruppen bedienen will, etwa über die Anmietung eines entsprechenden Tagungshauses, der muss sich darüber im Klaren sein, wie viel Prozent der Bevölkerung er/sie mit diesem Angebot anspricht, ob die Klientel dieses Angebot bei diesem Anbieter erwartet (Image) und mit welchen konkurrierenden Angeboten diese finanziell umworbene und für das Image vieler Weiterbildungseinrichtungen daher interessante Zielgruppe konfrontiert wird.

6.3.3 Öffnungszeiten, Anmeldemodalitäten und Serviceleistungen

Mit der Elastizität der Zeitfenster in der Angebotsplatzierung wächst auch der Anspruch der Kunden an die **Serviceleistungen** einer Weiterbildungseinrichtung. Kundenfreundliche Öffnungszeiten, verlängerte Servicezeiten während der Anmeldung, die Verfügbarkeit von Anrufbeantwortern oder Rufumleitungen auf außerhalb der Kernarbeitszeit besetzte Telefone, Servicenummern, Rufumschaltungen auf mobile Telefone, diese Kommunikationswege gehören heute zur modernen Kundenorientierung. Mit der Einführung internetgestützter Anmeldemöglichkeiten haben sich zwar teilweise die Besuchergewohnheiten verändert, trotzdem bleibt die telefonische Erreichbarkeit für Nachfragen, Anmeldungen etc. immer noch das A und O. Die Möglichkeiten zur **Anmeldung** in Weiterbildungseinrichtungen sind heute vielfältig. Gängig sind

- persönliche Anmeldung,
- schriftliche Anmeldung,
- Anmeldung per Fax,
- Anmeldung per Telefon,
- Anmeldung über das Internet (in abgestuften Varianten).

Dabei werden unterschiedliche **Zahlungswege** gewählt. Neben der Barzahlung gibt es immer noch die Überweisung, zunehmend wird aber auch der Abbuchungsweg – oft in Kopplung an netzgestützte Anmeldeformen – gewählt. In Kontakten mit Firmenkunden und/oder Drittmittelgebern muss auch eine Rechnungslegung möglich sein. Für die Serviceleistungen einer Weiterbildungseinrichtung ist es wichtig, Kundengewohnheiten zu beobachten. Viele Ältere sind den ablauforganisatorisch relativ einfach handhabbaren Abbuchungswegen gegenüber wenig aufgeschlossen. Nicht alle Teilnehmenden haben Zugriff auf ein eigenes Konto. Nicht alle möchten, dass Dritte über einen Abbuchungsweg von einem anderen Konto vom Kursbesuch erfahren. Beim Übertragen von Kontonummern auf einer Abbuchungsermächtigung können Eingabefehler passieren, die die Weiterbildungseinrichtung zu verantworten hat (z. B. durch Übertragungsfehler bei der Eingabe) und die möglicherweise zu ungerechtfertigten Mahnungen führen. Ein Kartenlesegerät ist eine halbwegs sichere Variante, da die Dateneingabe entfällt und viele Teilnehmende mit diesem Medium vertraut sind. Bei Überweisungen und Barzahlungen wiederum kommt es oft zu aufwändigen und zeitraubenden Prozeduren bei der Rückerstattung. Viele Weiterbildungseinrichtungen werben daher damit, dass eine Abbuchungsermächtigung erst greift, wenn Durchführungssicherheit gegeben ist. Passieren jedoch Fehler und wird die Kursgebühr abgebucht, obwohl ein Kurs abgesagt wurde (dies kann passieren, wenn er im System nicht oder zu spät gelöscht wurde), dann entsteht ein Kundenmisstrauen, das in Vertrauen umzuwandeln oft mit viel Aufwand verbunden ist. Funktioniert aber alles, hat man ein breites Spektrum an Anmelde- und Zahlungsmöglichkeiten und Kunden, die mit diesen Serviceleistungen zufrieden sind – dann gilt möglicherweise: „Jeder zufriedene Kunde bringt mindestens drei weitere Kunden“ (Götz/Mihailovic 2003, S. 166).

Unter die Serviceleistungen fallen laut Möller Beratung (die in Anbindung an das Thema Produkt bereits dort ausführlich dargestellt wurden, vgl. Kap. 6.1.3, und die sich natürlich nicht nur auf pädagogische, sondern auch auf servicebezogene Bereiche erstrecken muss) und das Vorhalten raumbezogener **Zusatzleistungen** wie eine Cafeteria, eine Kinderbetreuung oder ein Rollstuhl gerechter Zugang (Möller 2002, S. 273 ff.). Decker erweitert diesen Aspekt noch um eine Vielzahl **kommunikationsbezogener Serviceleistungen**: Er regt zudem an, zu überprüfen, warum und an welchen Orten es Angebotslücken gibt. Wenn es für bestimmte Zielgruppen keine ortsnahen Angebote gibt, dann müssen diese geschaffen werden. Oder es müssen Mobilitätslücken geschlossen werden, um bildungsferne und aus unterschiedlichen Gründen wenig mobile Zielgruppen zu gewinnen.

Aus der Bildungslandschaft sind Konzepte mit mobilen Lernorten (etwa Busprojekte mit werbenden oder informierenden Schwerpunktthemen, so zum Beispiel Umwelt, Sprachen, Alphabetisierung, EDV) bekannt. Zunehmend gewinnt auch die aufsuchende Bildungsarbeit, etwa in Altentagesstätten oder Seniorenheimen, an Bedeutung, denn nicht alle bildungswilligen Älteren sind mobil oder in der Lage, ihre gewohnte Lebensumgebung noch zu verlassen.

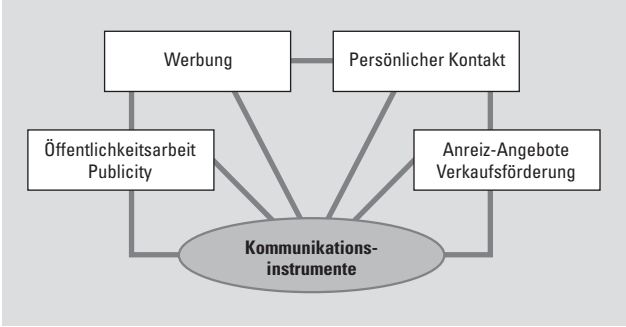
Zur Reflexion

- **Überlegen Sie, welche unterschiedlichen Zeitpräferenzen verschiedene Zielgruppen haben und wie dies bei der Angebotsplanung berücksichtigt werden kann.**
- **Diskutieren Sie die Erkenntnisse der Milieuforschung mit Blick auf das Angebot und die Gestaltung von Räumen. Was erscheint realisierbar für eine öffentlich geförderte Einrichtung?**

6.4 Kommunikation im Marketingprozess

Die Kommunikationsaufgabe einer Bildungseinrichtung im Marketingbereich geht weit über die reine Öffentlichkeitsarbeit, die oft auf das Herstellen, Kommunizieren und Verteilen von Seminarprogrammen fokussiert ist, hinaus. **Kommunikationspolitik** und damit der Aufmerksamkeitswert für eine Bildungseinrichtung bezieht sich auf Umwelt und Öffentlichkeit. Decker unterscheidet vier Kommunikationsinstrumente (vgl. Abb. 11).

Abbildung 11: Die klassischen Kommunikationsinstrumente



(Quelle: Decker 2000, S. 161)

6.4.1 Werbung

Wichtigster Bestandteil einer guten Kommunikationspolitik ist die Werbung. Sarges/Haeberlin (1980, S. 38 f.) plädierten schon vor einem Vierteljahrhundert in der Weiterbildung dafür, die Werbung erfahrenen Werbefachleuten zu übertragen, denn „der Umfang des Know-how ist wichtiger als die Höhe des Werbeetats. Dies schon allein deshalb, weil die Werbung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in den verschiedenen Medien mit der gesamten Konsum-

werbung vertikal konkurriert und sich ganz besonders bemühen muss, sich von dieser abzuheben".

Streibl (1993, S. 106) weist in einem Aufsatz zur Öffentlichkeitsarbeit der Wiener Volkshochschulen darauf hin, dass die Menschen im täglichen Leben in unserer Gesellschaft unter zwei Millionen Produkten wählen können. Er schlussfolgert: „Die bloße Publizierung der Feststellung, dass es ein Produkt gibt, wird wohl nicht ausreichen, damit ein Produkt auch gekauft wird. Dies verhält sich bei Rama genauso wie bei Englisch-Frühstückskursen." Werbung tritt auf

- als *Dienstleistungswerbung* für Kurse oder Seminare oder
- als *Sozial- oder Imagewerbung* für eine soziale Idee oder für eine Bildungskampagne (z. B. Europäisches Jahr der Sprachen).

Werbung kann geschrieben, gesprochen, als Bild oder Zeichnung oder in kleinen Give-aways umgesetzt werden.

Programmhefte

Das klassische Werbemittel einer Bildungseinrichtung, das **Programmheft**, kommt in Schriftform, gedruckt oder elektronisch, auf den Markt und wird von den anderen oben genannten Werbeformen begleitend unterstützt (vgl. hierzu ausführlich von Rein/Sievers 2005, S. 89 ff.).

Nach wie vor in der Diskussion ist die Frage der Menge der zu verteilenden Programmhefte. Verschiedene Landesverbände der Volkshochschulen haben diesbezüglich Umfragen durchführen lassen und Kennzahlen ermittelt. Dabei registriert man immer noch große Unterschiede: Dort, wo eine **Schutzgebühr für Programmhefte** verlangt wird, unterschreitet die Zahl der verkauften Hefte oft die der registrierten Teilnehmenden um ein Vielfaches. Umgekehrt übertrifft die Zahl der verteilten Programmhefte die Zahl der letztlich Teilnehmenden dort nicht unwesentlich, wo Programmhefte gratis und in großer Zahl vorgehalten werden. Eine gewisse „kontrollierte Knappheit" des Programmkontingents wirkt oft attraktiver, als Wochen nach Semesterbeginn im Volkshochschulgebäude hunderte größtenteils veralteter Programme vorzufinden – der typische **Ladenhüter-Effekt**. Bönig (1995, S. 42 f.) moniert zu Recht:

> *„Ein Programm, das den Kunden nicht erreicht, ist eine vertane Geldausgabe und eine vertane Informationschance. Es darf nicht passieren, daß gedruckte Programme irgendwo ‚vergammeln', d. h. es ist sicherzustellen, daß sie ihr Publikum erreichen. Die zum Teil beliebte Auslage in Kreditinstituten oder Schlach-*

tereien mag dort, wo sie erfolgreich ist, so beibehalten werden, zielgenau eingesetzt ist solch eine Form der Programmauslage auf gar keinen Fall. Stattdessen ist die Verteilung an alle Haushalte und Aus- und Fortbildungsabteilungen von Unternehmen so zu planen, daß sie die Adressaten auch erreicht. Darüber hinaus schlage ich vor jedem Semesterbeginn eine Presseaktion mit dem Titel: ‚Sie wollen unser Programmheft. Wir schicken es Ihnen zu!' zu starten. ... Grundsätzlich wichtig für die effiziente Programmdistribution ist aber das Bewußtsein innerhalb der Institution Volkshochschule, daß sie hier eine ‚Bringschuld' gegenüber dem Publikum hat. Die Optimierung der Programmverteilung ist eine dauerhafte Aufgabe, an der sich alle Mitarbeiter der Volkshochschule beteiligen müssen, insbesondere durch eine dauerhafte und kritische Eruierung, wen das Programm und warum nicht erreicht hat."

Rezeption

Menschen, die sich über das Angebot einer Weiterbildungseinrichtung informieren wollen, können dies – je nach **Rezeptionsgewohnheiten** – auf sehr unterschiedliche Weise tun. Der Blick ins Programmheft kann unterschiedliche Reaktionsweisen zur Folge haben: Für viele Ältere ist es eine lieb gewordene Gewohnheit, ihr Wissen über Weiterbildungsangebote durch intensives Programmheftstudium aufzufrischen bzw. zu ergänzen. Sie nehmen sich die Zeit und sie sind ausreichend bildungserfahren, um ein Programmheft nutzen zu können und nutzen zu wollen. Moderne Milieus, die konkurrierende Freizeitaktivitäten schätzen oder über knappe Zeitressourcen verfügen, schätzen den Auswahlcharakter eines umfangreichen Programmhefts nicht unbedingt und wünschen sich kurze und präzise Informationen. Sie geben nicht selten offen zu, dass sie „zu faul" sind „den ganzen Katalog durchzublättern" (Barz/Tippelt 2004, S. 172). Texterprobte und bildungsgewohnte Mittel- und Oberschichten legen zudem Wert auf die präzise Ankündigung eines Weiterbildungsangebots. Traditionsverwurzelte Milieus besorgen sich Kursinformationen gezielt und wenden dabei auch Zeit für die „Lektüre von Informationsbroschüren und Katalogen auf. Geschätzt werden knappe, übersichtliche und zielgenau dargebotene Informationen" (Reich/Tippelt 2004, S. 33). Thematische oder regional bezogene Auskopplungen aus Programmheften, die die Lesbarkeit erleichtern, empfehlen sich nur dann, wenn sich das Gesamtangebot zusätzlich im Komplettprogramm wiederfindet. Alles andere zeitigt nicht zu unterschätzende Probleme in der Kommunikation und im Absatz (vgl. Möller 2002, S. 193). Das Programmheft ist werbepsychologisch gesehen ein ausschließlich kognitiv orientiertes Medium. Milieus, die andere **Kommunikations- und Informationswege** präferieren, werden damit nicht direkt angesprochen (vgl. Bernecker 2001, S. 218).

Internet und elektronische Kommunikation

In vielen Weiterbildungseinrichtungen werden seit geraumer Zeit **elektronische Programmhefte** vorgehalten, entweder in Form kompletter und/oder ausgewählter Fachbereiche, die bei Bedarf an Einzelpersonen, Multiplikatoren, Firmen gemailt oder für das Intranet von Unternehmen bestimmt sind. Diese kostengünstige Werbeform wird in Zukunft wahrscheinlich noch weiter ausgebaut. Das Internet gilt besonders den modernen Milieus als praktische und jederzeit verfügbare Informationsalternative. Den traditionellen Milieus erscheint die Suche im Netz oft zeitraubend und wenig effizient: „Im Internet schnell zufällig was finden, das ist eher unwahrscheinlich, da muss man schon wissen, was man will." Eine Weiterbildungseinrichtung, die diese Klientel künftig über das Internet ansprechen will, muss sich daher um eine einprägsame **Internetadresse** bemühen. www.stadtverband-saarbruecken.de/vhs ist genauso ein Eingabeproblem wie www.bonn.de/vhs. Der Slash ist für viele gelegentliche Nutzer bereits ein Hindernis bei der Eingabe. Wenn schon der umständliche Weg über www ... /vhs gewählt werden muss, dann sollten die Eingaben www.vhs-bonn.de oder www.vhs-saarbruecken.de als zweite Adresse gesichert und entsprechend verlinkt sein. Es ist manchmal nicht einfach, kommunale Ansprechpartner davon zu überzeugen, dass eine Abweichung von der kommunalen Internet-Hierarchie sinnvoll sein kann. Doch die Mühe lohnt sich: Gut konzipierte und gut kommunizierbare Internetadressen sind im wörtlichen Sinne Geld wert. Sie ersparen Zeit und Kosten, denn die Kund/inn/en erledigen viele Vorgänge rund um das Anmeldeverfahren selbst. Automatisierte Antwortverfahren geben eine Rückversicherung, die postalisch nicht immer gewährleistet werden kann.

Die Internetadresse darf daher auf keinem Programmheft, auf keiner Visitenkarte, in keiner elektronischen Signatur, in keinem Presseartikel, auf keinem Faltblatt und auf keinem Plakat fehlen. Natürlich müssen auch alle denkbaren Möglichkeiten der **Verlinkung** (zu Kooperationspartnern, Dachorganisationen) und sonstige professionelle Kommunikationswege genutzt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, möglichst wenige statische Seiten zu bedienen. Statische Seiten bedürfen der permanenten Pflege und oft vergisst man bei einer Vielzahl von Internetkontakten die Anpassung aller einrichtungsrelevanten Daten. Das Internet kann zudem als zusätzliches und erweitertes Informationsmedium genutzt werden. Es erhöht die **Servicequalität**. FAQs, Sprachtests, Hintergrundinformationen zu Kursen und Dozenten, kurzum: alle informativen, aber oft seitenaufwändigen Informationen, die im Printmedium keinen Platz finden, können hier platziert werden. Die Internet-Anmeldezahlen wachsen ständig. Die Menge der **Internetanmeldungen** kann Rückschluss geben über

- den Informatisierungsgrad und Bildungsstand der jeweiligen Region (bildungsgewohnte Mittel- und Oberschichten wenden sich dem Medium eher zu),
- die Handhabbarkeit und Sicherheit der Internetdarstellung, die Güte der Datenbank, der Such- und Servicequalität („mit drei Klicks zum Kurs“).

Stagnierende Anmeldezahlen im Internet sollten daher überprüft werden. Eine schlecht kommunizierte Adresse, eine überwiegend computerferne Bevölkerungsstruktur oder ein fehlerhafter bzw. überkomplexer Darstellungsmodus können Ursache dieser Entwicklung sein. Eine Gegensteuerung ist dann unbedingt erforderlich. Angebote, die sich an jüngere Menschen richten, werden heute kaum noch wahrgenommen, wenn sie sich nicht im Internet wiederfinden.

Aufsuchende Bildungswerbung

Aufsuchende Bildungswerbung über Plakate, Flyer und Postwurfsendungen wird von bildungsferneren Adressatengruppen eindeutig bevorzugt. Diese Gruppe wünscht sich komplementäre Werbeaktionen über Radio und Fernsehen. Je bildungsaffiner das Publikum, desto distanzierter verhält es sich gegenüber jeder Form von aufsuchender Bildungswerbung. Diese wird zeitweise sogar schon als aufdringlich empfunden, da ihr durch den intendierten Massencharakter das Spezifische und damit die Individualität fehlt. Diese Leitmilieus wollen nicht an „öffentlichen Plätzen“ mit plakativ verkürzten Slogans konfrontiert werden, denn „da fällt schon jede Exklusivität raus ... Stattdessen plädiert man für **exklusive Werbung** beispielsweise in speziellen Fachzeitschriften oder Internetforen, die lediglich von ‚qualifiziertem’ und ‚interessiertem’ Publikum in Anspruch genommen werden“ (Barz/Tippelt 2004, S. 173). Ganz andere Vorstellungen hat das bildungsferne Unterschichtmilieu, das durch einfache Bilder und ansprechend gestaltete Überschriften angesprochen werden möchte: „Zum Beispiel ein Foto mit alten Sandalen und dem Spruch: ‚Komm in die Puschen Alter’“ (ebd., S. 171).

Was für das Programmheft gilt, hat auch für alle **begleitenden Werbemedien** Gültigkeit: Massenhafte, gut sichtbare, prägnante und vielleicht sogar provozierend-witzige Werbung schreckt wohlhabende Leitmilieus eher ab. Zurückhaltende, eher informativ denn provokativ wirkende Informationspolitik über Werbung – dabei noch über die klassischen Printmedien kommuniziert – erreicht die bildungsfernen Unterschichtmilieus kaum. Differenzierte Ansprache-

formen, wie die Alphabetisierungskampagne des Bundesverbandes Alphabetisierung, scheinen nötiger denn je.

6.4.2 Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit einer Weiterbildungseinrichtung kann sich in einer Vielzahl von Möglichkeiten widerspiegeln, die dazu beitragen, das Image einer Bildungseinrichtung und aller von ihr angebotenen Bildungsprodukte im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu fördern (vgl. hierzu ausführlich von Rein/Sievers 2005). Klassisches Mittel ist eine vorausgeplante **Pressepolitik**. Im Gegensatz zur klassischen Werbung, etwa der Anzeigenwerbung in Zeitschriften, Radio oder Fernsehen, manifestiert sich die Öffentlichkeitsarbeit über Personen, in der Berichterstattung, über Sonderveranstaltungen und Events etc. Hinzu kommen Berichte über Reden und Vorträge, Sponsoring-Aktivitäten, Geschäftsberichte u. a. m. Kurzum: Es sind nicht-monetäre Maßnahmen, die einer Imageverbesserung oder Imagekorrektur dienen.

Zur Öffentlichkeitsarbeit gehört insgesamt eine **offensive Kommunikation** mit allen der Einrichtung direkt und indirekt verpflichteten Gruppen. Hier sind auch Initiativen notwendig, die keinen direkten Benefit bringen. Ein Empfang einer Bildungseinrichtung für ihre Kooperationspartner, ein gut platziertes Dozententreffen, bei dem deutlich wird, wie vielfältig die Gruppe derer ist, die sich in der Weiterbildungseinrichtung engagiert haben, eine gut vorbereitete Jubiläumsfeier, die Präsenz im Lokalradio, ein Semester- oder Jahresempfang, all dies gehört zu einer offensiven Öffentlichkeitsarbeit, die sich meist nicht direkt, wohl aber langfristig auszahlt (vgl. Kraus-Weysser 2002).

6.4.3 Persönlicher Kontakt

Der persönliche Kontakt als Mittel der Kommunikationspolitik bezieht sich

- zum einen auf die wichtigen **Multiplikatoren** einer Weiterbildungseinrichtung (beispielsweise Vertreter aus der Politik, Sponsoren, Kooperationspartner, Konkurrenten, Firmenkunden, Meinungsträger etc.),
- zum anderen auf **Kursleitende** (als Mittler zwischen Einrichtung und Kurs) und die Endverbraucher, die Kunden einer Weiterbildungseinrichtung.

Wer sich Zeit nimmt, persönliche Kontakte zu pflegen und alle dabei wichtigen Kommunikationsinstrumente wirkungsvoll einsetzt, der kann wesentlich zur Imageverbesserung einer Einrichtung beitragen. Kommunikationszeit für persönliche Kontakte ist ein wichtiges Gut, wenn es um Imagepflege, um Er-

weiterung von Kooperationsbeziehungen, das Erreichen von Finanzzielen oder auch um die Verbesserung des Qualitätsmanagements geht.

6.4.4 Verkaufsförderung/Anreize

Unter dieses Aktivitätsspektrum fallen Initiativen und Kampagnen, die viele Weiterbildungseinrichtungen bereits seit längerem praktizieren, ohne sie vielleicht unter dieser Begrifflichkeit zu subsumieren. Preisausschreiben oder Werbeaktivitäten in Zusammenarbeit mit Bonuscard-Systemen beispielsweise tragen zur Verkaufsförderung bei. Warum soll nicht auch der Besuch einer Bildungsveranstaltung mit dem Sammeln von Rabatt- und Bonuspunkten verbunden sein, wenn dieses System von Restaurants, Freizeiteinrichtungen und anderen Dienstleitern erfolgreich praktiziert wird? Auch der Stand auf einer Fachmesse kann verkaufsfördernd wirken. So können Berufswahlveranstaltungen für ältere Schüler/innen genutzt werden, um dort beispielsweise für Sprachen- oder Computerzertifikate zu werben. Verschiedene Publikationen des Instituts der Deutschen Wirtschaft haben gezeigt, dass hier Bedarfe sind (vgl. Schöll 2003). **Verbundangebote** mit Sponsoren oder Kooperationspartnern können ebenfalls werbend genutzt werden. Eine Gutscheinaktion (als Geschenkersatz) oder ein Rabattsystem für Stammkunden wirkt ebenfalls anreizfördernd.

Auch hier noch einmal ein kurzer Blick auf die **Milieuforschung**: Nicht alle Milieus sind für die bewährten und sehr textzentrierten Anspracheformen der Bildungswerbung offen. Viele wollen unverhofft und an Orten oder Treffpunkten, an denen sie nicht damit rechnen, mit Bildungswerbung konfrontiert werden. Dies trifft nicht auf die bildungsgewohnten oberen Mittelschichten und Oberschichten zu. Für die meisten dieser Milieuangehörigen ist diese Anspracheform eher aufdringlich und lästig. Die Bildungsungewohnten oder Bildungsfernen sehen in solchen Aktivitäten allerdings eine Anspracheform, die hilft, emotionale oder psychische Barrieren zu überwinden, die einer Teilnahme im Wege stehen (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 168 ff.).

Top-down-Aktivitäten in der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Eine der größten Weiterbildungseinrichtungen der Schweiz, die **Migros Clubschule**, arbeitet seit vielen Jahren mit drei wesentlichen Angebotssegmenten: Freizeit, Sprachen sowie Aus- und Weiterbildung/Informatik. Die Werbung wird über ein Top-down-Konzept realisiert, d. h. die Geschäftsstelle in Zürich setzt über zentrale Werbe- und Öffentlichkeitsarbeitsstrategien die Außendarstellung des Gesamtverbandes um.

In ihren Werbebotschaften spricht Migros grundsätzlich jedermann an, ist sich jedoch der Problematik dieser universellen Publikumsansprache für gezielte Werbestrategien bewusst. In den Strategieüberlegungen heißt es: Die drei Hauptsektoren sprechen oft dasselbe **Individuum als Bedürfnisträger** an, aber in unterschiedlichen Bedürfnis-Mixen, die sich überlappen können. Jede/r kann, so die Migros-Überlegungen, im Laufe der Zeit zu verschiedenen Motivationsgruppen gehören. Die Motivationsgruppen werden – so die Schweizer – generell von ihren Bedürfnissen her angesprochen. Gängige Versuche, den Weiterbildungsmarkt etwa soziodemographisch zu segmentieren haben sich – so glaubt man in dieser Schweizer Einrichtung – als wenig praktikabel erwiesen. In der **Bedürfniskategorie** werden angesprochen:

- Lernbedürfnisse,
- ökonomische Bedürfnisse,
- Prestigebedürfnisse,
- Geselligkeitsbedürfnisse,
- Unterhaltungsbedürfnisse.

Die Wirkungsziele im Bereich der Produktgruppen bestehen darin, die einzelnen Angebotssektoren so bekannt zu machen, dass Befragte den drei Segmenten Sprachen, Freizeit, berufliche Aus- und Weiterbildung/Informatik jeweils ein möglichst einheitliches Profil zuordnen können. Alle Image- und Werbekampagnen der letzten Jahre orientieren sich an gesellschaftlichen Megatrends. Eine Projektleiterin der Migros Clubschulen berichtet:

> *„Stand in den siebziger und achtziger Jahren noch der Club-Gedanke und die sinnvolle Gestaltung der neu entdeckten Freizeit (sich entfalten, die Freizeit gestalten) im Mittelpunkt, hieß es Ende der neunziger Jahre: „Mach mehr aus dir!" und im Schuljahr 2002-03 konnte man auf den Migros-Tragetaschen lesen: Wer Erfolg hat, kann sich mehr leisten" (Hagenow-Caprez 2003, S. 187).*

Migros geht in seinen Kampagnen mediale Wege, die in Deutschland eher ungewöhnlich sind. So wirbt eine PR-Firma mit ihrem Kunden Migros Clubschulen (vgl. Abb. 12).

In Anlehnung an die Migros Top-down-Kommunikations- und Werbestrategie entstanden auch in Deutschland Kampagnen, die Marken mit einheitlichen Slogans und einem abgestimmten **Corporate Design** durchzusetzen versuchten.

Abbildung 12: Werbekampagne für Migros Clubschule

Weber Harbeke: Neue Spots für die Clubschule Migros on air (10.08.2004)

„Wo isch de Roschee?"

Wer kennt das nicht? Das berufliche Umfeld bietet keine Herausforderung, man ist geistig nicht mehr gefordert, alles ist Routine, Monotonie stellt sich ein. Zeit, den nächsten Schritt zu machen. Hier setzt das Konzept des neuen Clubschul-Spots von Weber Harbeke an. Die emotionale Situation der potenziellen Schülerinnen und Schüler wird am Beispiel von drei sympathischen, aber etwas uninspirierten Männern gezeigt. Wie immer gehen sie ihrer Arbeit nach, trinken ihr Feierabendbier und fischen gemeinsam. Doch etwas ist anders. Waren sie nicht mal zu viert? Nach und nach fragt sich jeder: „Wo isch de Roschee?"

Man ahnt es, Roger hat sich weitergebildet, eine neue Herausforderung gefunden. Er ist dem Versprechen der Clubschule gefolgt: „Wir machen, dass Sie weiterkommen."

Denn die Clubschulen der Migros bieten neben den bekannten Kursen in den Bereichen Sprachen, Sport und Hobby auch ein breites Angebot an Lehrgängen für das berufliche Weiterkommen.

Klares Markenversprechen und gleichzeitig eingängiger Claim ist „Mehr Erfolg". Den Wahrheitsgehalt dieser Aussage bestätigen notabene die Clubschul-Absolventen jeweils an eidgenössischen Diplomprüfungen mit ihrer überdurchschnittlichen Erfolgsquote.

Der 30-sekündige Spot wurde von den beiden englischen Regisseuren Richard Hickey und Colin Howard in Zürich gedreht. Produziert hat der freie Agency Producer Cem Capanoglu mit Snap Film. Der Spot „feierte" seine Premiere im Kino am Berg und wird ab 2. August 2004 in weiteren Schweizer Kinos sowie im Schweizer Fernsehen und bei diversen Regional-TV-Sendern zum Einsatz kommen. Als Werbemittel kommen seit dem 16. Juli TV- und Kino-Spots zum Einsatz.

So präsentierten die Landesverbände der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Bayern und Nordrhein-Westfalen ihren Mitgliedern Grundgerüste eines Corporate Designs (CD), die mit geringen, individuellen Modifikationen übernommen werden konnten. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ergänzten diese CD-Aktivitäten um ein abgestimmtes Werbemittel-Set, Bayern verband die CD-Initiative nicht nur mit der Kommunikation des neuen Slogans „Wissen und mehr", sondern auch mit Marketing-Fortbildungen und dem Vertrieb eines Marketingkoffers. Alle bayerischen Mitgliedseinrichtungen waren in diesen Prozess eingebunden (vgl. Lößl 2000).

Auf Bundesebene ist es vor allem das Netzwerk „Berufliche Bildung" des Deutschen Volkshochschulverbandes, das die Kampagnenfähigkeit der Volkshochschulen voran bringt. Dies geschieht wesentlich auf zwei Ebenen: zum einen durch gemeinsame Plakataktionen mit den beteiligten Mitgliedsverbänden, zum anderen durch Medienpartnerschaften mit attraktiven Partnern aus dem Printbereich oder aus der Computerbranche.

Zur Reflexion

- **Skizzieren Sie eine Kommunikationspolitik, mit der eine Weiterbildungseinrichtung gezielt jüngere Teilnehmergruppen gewinnen könnte.**
- **Welche Möglichkeiten der Verkaufsförderung lassen sich aus dem kommerziellen Bereich auf den Weiterbildungsmarkt übertragen?**
- **Welche Kooperationspartner sind für eine Bildungseinrichtung auf kommunaler Ebene denkbar und wie könnte ein Imagegewinn für beide Seiten aussehen?**

7. Herausforderungen und Perspektiven in der öffentlichen Weiterbildung

7.1 Elastische und weniger elastische Nachfrage als Grundproblem

In der Produktpalette der Erwachsenenbildung gibt es Produkte, die vergleichsweise „einfach verkauft" werden und andere, die bei noch so differenziertem Marketingkonzept auf einen kleinen und zudem schwer motivierbaren Interessentenkreis treffen. Hier liegt die komplexe Aufgabe der öffentlichen Weiterbildung: Den elastischen Markt mit qualifizierten Leistungen bedienen und den weniger elastischen erschließen. Das heißt: Marktsegmentierung mit Optimierung des Kostendeckungsgrades wo möglich und gesellschaftliche Moderatorenfunktion ohne Kostendruck wo nötig. Siebert fordert ein traditionsbasiertes **Selbstbewusstsein öffentlicher Weiterbildung**, jenseits des Profildrucks der privaten Konkurrenz und auch jenseits des Anspruchs, milieuübergreifende Akzeptanz finden zu können:

> *„Alle Marketingexpert/innen stimmen darin überein, dass Profilierung und Profiltreue Fundamente einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit sind. Vielleicht kann das Profil der Volkshochschule auch eine gewisse Resistenz gegen wechselnde Moden sein, vielleicht ist das Insistieren auf didaktische Professionalität und Seriosität, auf Aufklärungstradition und einem zeitgemäßen Bildungsbegriff ein Markenzeichen der Volkshochschule. Zur Profilierung kann auch eine deutliche Abgrenzung zu kommerziellen Bildungsanbietern gehören. Notwendig ist zweifelsohne eine Analyse, welche ‚Milieus' nicht oder nur mit einem hohen Aufwand an Zeit und Kosten erreicht werden. Vermutlich gehören dazu auch die ‚Eliten' aus den Chefetagen. Zwar ist der Begriff des Volkes und der Volksbildung in Verruf geraten ... Vielleicht kann dieser Begriff in einem interkulturellen, nicht-nationalistischen Sinn pädagogisch neu erörtert werden, z. B. im Sinne einer politischen Allgemeinbildung ‚für alle gemeinsam'" (Siebert 1995, S. 125).*

Dabei wird deutlich, dass die einzelnen Programmteile unterschiedlichen Begründungszusammenhängen unterliegen. Im Sinne der bereits erwähnten Zweiteilung lassen sich unterscheiden:

- *finanziell rentable Programmteile* (auch im Sinne von Kosteneffizienz, Kostendeckungsgrad),
- *gesellschaftlich rentable Programmteile* (ohne dezidierte Berücksichtigung wirtschaftlicher, kosteneffizienter Gesichtspunkte).

In der Marketingliteratur wird darauf hingewiesen, dass Wirtschaftlichkeit eine monetäre (unternehmensinterne) und eine nicht-monetäre Dimension umfasst. Der Unterschied zwischen den **monetären Zielen** – also geldmäßig interpretierbaren – und den **nicht-monetären Zielen** einer Bildungseinrichtung liegt in der Zieldefinition. Dort, wo **nicht-monetäre Ziele** durch Bildungsarbeit umgesetzt werden sollen, ist die Zieldefinition von herausragender Bedeutung. Denn nur darüber kommt man mit den politischen Gremien zu Zielvereinbarungen, die jene Aufgabenfelder legitimieren und finanzierbar erscheinen lassen, die sich nur begrenzt an den marktwirtschaftlichen Kategorien der elastischen, breiten Nachfrage und des Preisregulativs orientieren. Dies ist besonders vor dem Hintergrund einer zunehmenden Skepsis gegenüber den Effizienzüberlegungen öffentlicher Mittelverwaltung notwendig.

Das **Wirtschaftlichkeitsprinzip** arbeitet im monetären wie im nicht-monetären Bereich nach den folgenden gleichen Grundsätzen:

- realistische Ziele benennen,
- persönliche Voraussetzungen/Fähigkeiten klären,
- optimale Motivation erzeugen,
- Rahmenbedingungen des Handelns aufzeigen,
- ausreichende Kontrolle garantieren (vgl. Klein 1994, S. 8).

***Ein Beispiel**: Es ist für den großen Bereich der allgemeinen Sprachkurse vergleichsweise einfach, realistische Ziele im Rahmen mittelfristiger Marketingüberlegungen aufzuzeigen. Der europäische Stellenwert des Sprachenlernens, weiße Flecken im Bildungssystem (Berufsschulen), das ausgereifte, aber nicht ausreichend bekannte Zertifizierungssystem, die Motivation der verschiedenen Zielgruppen etc. bieten – neben vielen anderen Argumentationsmustern – ein differenziertes Begründungsraster (vgl. Helm 1993; Pehl 1998; Möller 2004). Aber bereits mit Blick auf die Kurse „Deutsch als Fremdsprache" (DaF) wird es komplexer:*

- *Die erreichbaren Ziele hängen von den individuellen Perspektiven und Lebensbedingungen der Menschen in diesen Kursen ab.*
- *Die persönlichen Voraussetzungen/Fähigkeiten sind nicht nur finanziell, sondern auch lernbiografisch äußerst unterschiedlich.*

Was bleibt, ist die Erkenntnis: Obwohl die Zielgruppe DaF objektiv groß und der Lernbedarf immens ist, greift weder ein monetäres Regulativ, noch ist das soziale (die Sprache eines fremden Landes lernen) ein ausreichend verbindendes. Deutlich gemacht werden kann:

- *Worin besteht der gesellschaftliche und langfristig auch der demographische Zugewinn, wenn ausländische Mitbürger Deutsch lernen?*
- *Worin besteht der soziale Zugewinn, wenn sie darüber Mentalitäten sowie Lebensmuster des Aufnahmelandes kennen lernen?*
- *Worin besteht der politische Zugewinn, wenn sie im Lernprozess Identitätserhaltung mit Integrationsanforderung abgleichen?*
- *Worin besteht der Zugewinn, wenn der/die Einzelne Lernfortschritte erkennt, die berufliches, persönliches Fortkommen und damit Integrationsfortschritte ermöglichen?*

Solche Ziele sind langfristiger, abstrakter, schwerer quantifizierbar als absolvierte Computerpässe, Buchführungsprüfungen und Englischzertifikate. Doch nur durch differenzierte Begründungsstränge mit Blick auf den **gesamtgesellschaftlichen Bildungsfortschritt** ist es möglich, die Beibehaltung der nicht-monetär begründeten Angebotssegmente auch in Zeiten knapper Kassen zu postulieren, mit eindeutig formulierten Zielperspektiven (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, insbes. S. 85 ff.).

> *Alheit/Weiss (2004, S. 27) verweisen auf die langfristigen Vorteile präventiven Handelns und betonen, dass PISA gezeigt hat, dass „wir in Deutschland ein eklatantes Verteilungsproblem beim Bildungsnutzen haben … Es dürfte ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber bestehen, dass wir die erheblichen Chancenungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb in den Griff bekommen müssen. Frühzeitige Interventionen sind ein aussichtsreicher strategischer Ansatzpunkt. Je später Investitionsmaßnahmen ergriffen werden, desto schwieriger gestalten sich Korrekturen".*

Im Rahmen der Formulierung einer **Marketingstrategie für die monetär-quantifizierbaren Bereiche** werden nicht selten Aspekte der Preisdifferenzierung oder der zielgruppenspezifischen Öffentlichkeitsarbeit thematisiert. In der Formulierung von **Marketingstrategien für die nicht-monetären Bereiche** liegen die Ziele oft im gesellschaftlich-appellativen Raum, der Veränderungen und Zielkorrekturen ohne das direkte Preisregulativ anstrebt. Es handelt sich hier vor allen Dingen um ein Marketing für soziale Themen, die schwer verkäuflich sind, weil sie einen Bewusstseinswandel und Verhaltensänderungen bedingen. Aufgabe eines solchen Marketings ist es, „Nachfrage für einen objektiv notwendigen gesellschaftlichen Handlungsbedarf zu wecken" (Elser 1992, S. 17).

Mit Verweis auf Erfahrungen im skandinavischen Raum fordert Alheit: „Hierzulande scheint mir ein offensiver gesellschaftlicher Diskurs über das, was Bildung dieser Gesellschaft nützt, überfällig. … Dabei wäre ein enges ökonomisches Paradigma gehörig auszuweiten“ (Alheit/Weiss 2004, S. 29).

> *Peters/Tröster (1995, S. 137) erläutern am Beispiel der Alphabetisierungsarbeit, welchen gesellschaftlichen Zugewinn die Elementarbildung bringt. Sie arbeiten heraus, dass sich das Thema eines stetig hohen Medieninteresses erfreut: „Jede größere Zeitung, die etwas auf sich hält, hat in den letzten Jahren über ‚Analphabetismus‘ berichtet ... Das Thema ist Gegenstand von Talkshows ... und Bildungs- und Informationssendungen ... Auch als Film- und Krimi-Thema wurden Analphabeten und Analphabetinnen in den letzten Jahren entdeckt“ (ebd., S. 141). So geriet eine Zielgruppe in den Blick der Öffentlichkeit, für die die öffentliche Weiterbildung einen expliziten gesellschaftlichen Auftrag hat, denn „wenn durch Alphabetisierung erreicht wird, dass eine Gruppe von Menschen ihr negatives Selbstbewusstsein überwindet und soziale Ausgrenzung aufgehoben wird ..., dann ist der geleistete Aufwand keinesfalls zu hoch“ (ebd.).*

Motzko (1989) hat für die politische Bildung Konzepte und Denkanstöße entwickelt, die auch hier den **Nutzen von Bildung** stärker ins Blickfeld pädagogischer Überlegungen rücken. Er moniert, dass die Weiterbildung ignoriert, dass auch die politische Bildung dem Produktmechanismus und den persönlichen Verwertungsinteressen unterliege. Die Nutzer/innen erwarten auch in der politischen Weiterbildung echte Chancenverbesserungen. Hinzu kommt, dass das „Produkt politische Bildung ... oft völlig beliebig, weil zu abstrakt und zu allgemein“ ist und dass „die Zieldefinitionen im Feld der politische Bildung oft viel zu ungenau und zu diffus“ sind (ebd., S. 360 f.). Auch die Zielgruppe ist in der politischen Bildung meist nur diffus definiert. Motzko (1989, S. 361) stellt klar: „Es gibt nicht *die* Zielgruppe Bürger.“ Ähnliche Überlegungen finden sich bei Rudolf/Zeller-Rudolf (2004).

Dem **Selbstverständnis des öffentlichen Auftrags** folgend muss die Angebotsstruktur für wesentliche gesellschaftliche Aufgaben – wie die politische Bildung oder die Alphabetisierungsarbeit – flächendeckend vorhanden sein (vgl. Küchler 2004). Es darf nicht regionalen Zufälligkeiten unterliegen, ob ein gesellschaftlich notwendiges Angebot vorgehalten werden kann oder nicht. Die **Hauptaufgabe der öffentlichen Weiterbildung** wird – entlang der Linie monetär/nicht-monetär – darin bestehen, überzeugende Begründungszusammenhänge für die nicht-monetär begründbaren, weil finanziell oft nicht rentablen Teile der Arbeit zu finden und in

den monetär-begründbaren die Grenzen des Marktmechanismus aufzuzeigen. Hier liegt die künftige Herausforderung in den Marketingaktivitäten der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Nuissl/Pehl (2004, S. 43) warnen in diesem Zusammenhang vor **sozialer Exklusion** und kommentieren:

> *„Unter den Nichtteilnehmenden tragen gering- und unqualifizierte Arbeitnehmer/innen ohne schulischen und beruflichen Abschluss ein besonders hohes Risiko. Hier spiegelt sich die Risikokette von Defiziten in der schulischen Ausbildung über mangelnde berufliche Ausbildung zu gering qualifizierter Erwerbstätigkeit mit erhöhtem Arbeitsplatzrisiko wider. Vorbehalte gegenüber WB (zu hohe Kosten, Mehrbelastung und geringer Nutzen) sind bei einkommensschwachen Gruppen besonders ausgeprägt. Genderspezifische Risiken tragen Berufsrückkehrerinnen und Frauen mit zu betreuenden Kindern. Je höher die Kinderzahl, desto mehr schwinden die Weiterbildungschancen von Frauen. Langfristig Bildungsabstinente bezweifeln sowohl die Notwendigkeit als auch die Nützlichkeit von Weiterbildung und sind deshalb nicht zu einer Investition bereit."*

Schlutz (1994) spricht sich gegen eine völlige **Marktorientierung der Erwachsenenbildung** aus, die nur das anbieten würde, was stark nachgefragt ist. Er plädiert dafür, dass die öffentliche Erwachsenenbildung auch weiterhin solche Themen offeriert, die keine direkte Nachfrage haben oder nicht „in Mode" sind. Nur so werden Lernbedürfnisse entdeckt, Lernmotivationen geweckt und nur so werden bestimmte Bildungsdesiderate virulent. Ohne eine zielgruppen- und damit minderheitenorientierte Bildungspolitik im Sinne gesellschaftlicher Rentabilität – gibt er zu bedenken – wäre das Problem des Analphabetismus in der Bundesrepublik nie aufgedeckt worden.

Spreen (2004, S. 33) fordert, den gesellschaftlichen **Nutzen von Bildung** deutlich von ökonomischen Begründungszwängen abzugrenzen:

> *„Bildung auf ihre gesellschaftliche Verwendbarkeit bzw. Performativität hin zu bewerten, schließt notwendig ein, die Frage nach ihrem unmittelbaren wirtschaftlichen Nutzen zurückzustellen. Bildung verweist auf die gesamte kulturell-gesellschaftliche Umgebung des Ökonomischen. Dieser Umweg muss bei der nutzenorientierten Beurteilung von Wissenswerten mitgedacht werden; wer dies nicht kann oder nicht will, geht nicht nur einen falschen, sondern auch einen gefährlichen Weg, dessen soziale, kulturelle und politische Kosten wesentlich höher sein können als der ökonomische Nutzen – und auch der wird am Ende ausbleiben, weil Wissen delegitimiert wird."*

Zur Reflexion

- **Worin unterscheiden sich Marketingstrategien für monetär-quantifizierbare Bereiche und solche für nicht-monetäre Bereiche? Erläutern Sie dies anhand von Beispielen.**
- **Sammeln Sie Nutzenaspekte von Bildung. Welche Rolle spielen sie für die Diskussion um soziale Exklusion von Bevölkerungsgruppen?**

7.2 Marketing als Integrationsherausforderung

Die Marketingdebatte begleitet die Weiterbildung in unterschiedlichen Facetten seit mehr als zwei Jahrzehnten. **Makroökonomische Veränderungen**, eine **segmentierte Arbeitswelt** und **Milieugrenzen**, die mehr abbilden als eine monetäre Trennlinie zwischen ärmeren und wohlhabenden Schichten, stellen die Weiterbildung heute vor neue Herausforderungen. Abschließend daher einige Thesen zur Zuspitzung der Marketingdebatte für die öffentliche Weiterbildung.

Angebotspolitik bei zunehmender Differenzierung des Marktes

Die Marketing-Debatte der letzten Jahre hat gezeigt: Viele Weiterbildungseinrichtungen beherrschen die Instrumente und die kommunikativen Techniken des Marketings. Gleichwohl wird der Anspruch, „alles für alle" vorzuhalten und in einer milieudifferenzierten Gesellschaft erfolgreich zu kommunizieren, schwieriger. Das Konsumgütermarketing mit einem zunehmenden Markenbewusstsein prägt auch die Wahrnehmung der Kunden der Weiterbildung (vgl. Tietgens 1987; Bernecker 2001; Barz/Baum 2003).

In vielen Weiterbildungseinrichtungen funktioniert die angesprochene **Mischfinanzierung** momentan noch, das heißt, die wirtschaftlich rentablen Produkte tragen zur Quersubventionierung der gesellschaftlich rentablen bei. Sollte es zu Einnahmeverlusten oder zur Infragestellung der Relevanz wirtschaftlich rentabler Produkte kommen, darf dies nicht zur Aufgabe der notwendigen gesellschaftlich rentablen Bildungsprodukte führen.

> *Ein Beispiel: Die Zahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland steigt. Ob Angebote für diese Zielgruppe vorgehalten werden, darf nicht davon abhängen, ob mit EDV- oder Sprachkursen genügend Überschuss zu Quersubventionierung erwirtschaftet wird (vgl. Nuissl 2000, S. 90).*

Hinzu kommt die **differenzierte Nachfrage** für den gesellschaftlich rentablen und für den wirtschaftlich rentablen Produktbereich. Die sozialen Milieus, die finanziell in der Lage sind, die wirtschaftlich rentablen Produkte zu finanzieren, müssen nicht argumentationsintensiv davon überzeugt werden, das Produkt (im Sinne des Co-Produzenten) zu nutzen. Und so sind es vorwiegend die Mittel- und Oberschichten, die gesundheitsbewusst sind, die den nachhaltigen Wert von Sprachkenntnissen einzuschätzen vermögen oder die ihre EDV-Qualifikationen auf dem neuesten Stand halten. Die Nachfrage nach diesen drei Produktgruppen sinkt signifikant, wenn die unteren Mittelschichten oder die Unterschichten mit frei finanzierten Seminaren angesprochen werden. **Produkt- und Preisdifferenzierungsstrategien** mit allen damit verbundenen diversifizierten Anspracheformen in Kommunikation und Distribution sind – so zeigt es die Milieustudie von Barz/Tippelt (2004) – heute möglich. Mit einer an den kaufkräftigen Schichten mit einem vergleichsweise elastischen Nachfrageverhalten orientierten Angebotspolitik kann jede gut funktionierende Weiterbildungseinrichtung den kommunalen Haushalt entlasten. Der Preis einer solchen Politik ist **soziale Exklusion**. Denn es ist aufwändiger, teurer und outputunsicherer, Angebote für bildungsferne und lernungewohnte Zielgruppen vorzuhalten. Mindereinnahmen in diesem Bereich müssen vertreten werden bei einem nicht direkt vermittelbaren Output.

Nutzen von Bildung

Es ist der Nutzen von Bildung, im Allgemeinen wie im Beruflichen, der insbesondere von Bildungsfernen in Frage gestellt wird. Die Diskussion um die Relevanz und den **Stellenwert des lebenslangen Lernens** ist eine mittel- und oberschichtsorientierte geblieben und heute mehr denn je auch an die entsprechenden Bildungsbiografien gekoppelt. Sie ist gebunden an die Milieus, die über Arbeit und damit auch über ihren Sozialstatus in die Gesellschaft integriert sind. Wer keine Arbeit (in Aussicht) hat und damit nach Wegen suchen muss, seinen fragilen Sozialstatus zu sichern, der sieht in zeitlichen, physischen, psychischen und finanziellen Investitionen in Kampagnen zum lebenslangen Lernen erst dann einen Sinn, wenn sie finanziell und/oder sozial statussichernd wirken. Ist beides nicht der Fall, greift dieser allgemeine Appell kaum. Der **makroökonomische Nutzen von Bildung** ist in einer Zeit, in der alle Elemente des föderalen Systems betriebswirtschaftlich denken und kaum eine Ebene mehr volkswirtschaftlich argumentiert, schwer zu kommunizieren. Sind die Finanzmittel auf kommunaler Ebene, auf Landesebene und auch auf der Ebene der kooperierenden Bundeseinrichtungen (etwa der Agentur für Arbeit) budgetiert, dann unterbleiben Maßnahmen, die der langfristigen volkswirtschaftlichen Steu-

erung dienen und die keine kurzfristigen Effekte zeitigen. Die outputorientierte Steuerung der Agentur für Arbeit, die auf direkte Vermittlung und In-Wert-Setzung von Investitionen in Bildungsmaßnahmen setzt, ist vor dem Hintergrund der damit verbundenen individuellen Anreize für die jeweilige Agentur einfach kommunizierbar (internes Ranking, Benchmarking). Komplexer zu vermitteln und damit letztlich auch zu finanzieren sind jedoch seit längerem Maßnahmen, deren Input keinen direkten, sondern höchstens einen langfristigen strukturellen, makroökonomischen Output zeitigen. Wir werden in einigen Jahren wissen, dass **Investitionen in Qualifikationsdefizite** bildungsbenachteiligter Jugendlicher makroökonomisch gesehen eine präventive und sozial stabilisierende Wirkung haben. Die auf betriebswirtschaftlich ausgerichteter Jährlichkeit basierenden Budgets vieler Entscheidungsträger erlauben momentan kaum makroökonomische Entscheidungswege, mit möglicherweise langfristig fatalen Folgen.

Der erkannte und nicht erkannte Nutzen von Weiterbildung findet sich nicht nur auf der Ebene der Teilnehmenden, sondern teilweise auch auf der Ebene der finanzierungsrelevanten Multiplikatoren wieder, denen die Langfristigkeit und Sperrigkeit der Resultate des Produkts Bildung ein Hindernis bei der Kommunikation seiner Notwendigkeit sein kann. Ein neues Großbauwerk bringt einen greifbaren, sichtbaren und repräsentierfähigen Output.

Integration statt soziale Exklusion

Die Studie der **Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens** (2004) hat erneut deutlich werden lassen, dass öffentliche Weiterbildungseinrichtungen, die eine Politik der Entlastung des kommunalen Sektors durch Kaufkraftabschöpfung bei den finanziell noch stabilen Milieus praktizieren, zur weiteren Aufspaltung der Bildungsgesellschaft beitragen. Es ist bekannt, dass es für die Bildungsfernen Preisgrenzen gibt, die einen Ausschlussfaktor darstellen. Reagiert man darauf nicht, dann reagieren die Betroffenen: Nicht durch Protest, sondern durch Fernbleiben.

Wenn gesellschaftlich notwendige Produkte (wie Integrationskurse im Bereich Deutsch, Schulabschlüsse, Alphabetisierung) lokal nicht mehr vorgehalten werden, dann werden die damit verbundenen langfristigen sozialen Kosten auf alle zukommen. Die Verdrängung dieser langfristig unvermeidbaren **sozialen Folgekosten** führt momentan in einigen Fällen zu einer Vernachlässigung der teuren, aber notwendigen Bildungsinvestitionen. PISA hat gezeigt, dass unsere

Bildungskette nicht funktioniert. Bundesmittel, die in Nachqualifizierung investiert werden, könnten auch in einer vernünftigen Binnendifferenzierung im Primarbereich eingesetzt werden. Dem steht unsere föderal eingeschränkte Wahrnehmung dieses gesamtgesellschaftlichen Problems im Wege.

Damit verbunden ist die Forderung nach der Kampagnenfähigkeit der Bildungsgesellschaft. Die demographische Entwicklung zeigt als Frühwarnsystem, welche Probleme auf die Gesamtgesellschaft zukommen, wenn zum heutigen Zeitpunkt ein vergleichsweise hoher Anteil junger Menschen schlecht ausgebildet ist. Gleichwohl fehlt es an bildungsbereichsübergreifenden Kampagnen, die deutlich machen, dass Qualifizierung ungeachtet der aktuellen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsentwicklung ein Megathema bleiben wird. **Bildungsferne Schichten** werden bislang kaum oder gar nicht erreicht. Kann man sie punktuell für Bildungsmaßnahmen gewinnen, dann stellt sich immer noch die Frage, ob sie überzeugungswillig und -fähig sind für Argumente des lebenslangen Lernens. Ohne die Integration jener Gruppen bleibt Marketing in einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft eine relativ einfache kosmetische Operation an der Oberfläche Gewinn bringender Segmente. Die eigentliche Tiefenarbeit, die im Begriff des Öffentlichen verborgen ist (und) die keine direkten monetären, sondern nur langfristige gesellschaftliche Effekte zeitigen kann, wird vernachlässigt.

Damit verfehlt ein Marketingkonzept, das den Grundsätzen öffentlich verantworteter Weiterbildung verpflichtet sein soll, sein Ziel. Es ist darauf zu achten, dass die Rezeption der aktuellen Milieustudie nicht zur Zuspitzung der Debatte beiträgt: Bedienen wir vordringlich diejenigen, die wir kaum von der Relevanz unseres Produkts überzeugen müssen, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir damit zur zunehmenden Spaltung der Bildungsgesellschaft beitragen. Für ein Land wie Deutschland, das sich in den letzten Jahren erstmals der Frage einer komplexen und umfassenden **Integration bildungsferner Schichten** stellen muss (die wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Vorzeichen während der Integration der ersten Gastarbeitergeneration waren andere), mögen dies neue, da basale und vielleicht latent gesellschaftlich destabilisierend wahrgenommene Fragestellungen sein. Nur hat es keinen Sinn, sie länger zu verdrängen. Marketing im öffentlich verantworteten Sinne heißt daher: Integration. Dies zu kommunizieren ist nicht nur die Aufgabe der Weiterbildungseinrichtung, sondern aller mit ihr verbundenen Multiplikatoren – auf allen Entscheidungsebenen.

Glossar

Adressateninformationen
Informationen über all jene Personen, an die sich ein Angebot richtet. Im Gegensatz zur Teilnehmerforschung werden auch Informationen über Nicht- bzw. potenziell Teilnehmende einbezogen. Adressateninformationen umfassen soziodemographische Angaben (Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, beruflicher Status usw.) sowie Angaben zu Wünschen, Motiven, Wertorientierungen und Bildungsverhalten.

Aktionsinstrumente
Instrumente zur Marktgestaltung. Sie umfassen ein aufeinander abgestimmtes Konzept zu Fragen der Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik einer Einrichtung.

Desk Research
Sekundäranalytisches Verfahren zur Auswertung aller in Literatur, Statistiken, Datenbanken und Forschung vorliegenden Daten und Informationen.

Distributionspolitik
Entscheidungen, die bezüglich des Weges zwischen Abnehmer und Anbieter getroffen werden müssen, also zum Beispiel die Terminwahl, die Standortwahl, die Streuung der Angebotsorte, die Kursgröße und die Absatzwege.

Field Research
Primärdatenerhebung (z. B. in Form schriftlicher oder mündlicher Befragung) und -auswertung zur Erforschung eines bestimmten Feldes bzw. einer bestimmten Frage bspw. zur Marktsituation oder zum Bildungsverhalten.

Informationsinstrumente
Informationsinstrumente liefern Daten, auf deren Grundlage eine empirisch fundierte Marketingstrategie entwickelt werden kann. Sie umfassen Informationen über externe Bedingungen (Adressaten-, Markt-, Konkurrenzsituation) und interne Bedingungen (Selbstverständnis der Einrichtung, Kosten- und Kapazitätsfragen) einer Weiterbildungseinrichtung.

Kommunikationspolitik
Die Kommunikation einer Bildungseinrichtung im Marketingbereich geht weit über die reine Öffentlichkeitsarbeit hinaus. Sie kommuniziert Angebot und Ziele der Einrichtung und umfasst Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, die Pflege persönlicher Kontakte und Maßnahmen zur Verkaufsförderung.

Marketing
„Marketing ist die Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Unternehmensaktivitäten, die durch eine Ausrichtung des Leistungsprogramms am Kundennutzen darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen“ (Bruhn 1990, S. 13).

Milieu
Mit Milieu wird eine Gruppe von Menschen bezeichnet, die sich in Lebensstil und Lebensführung ähnelt und eine Einheit in der Gesellschaft bildet. Als Indikator für die Zugehörigkeit zu einem Milieu zählt neben der sozialen Lage die Grundorientierung (Wertorientierung). Das SINUS-Institut für Markt- und Wahlforschung in Heidelberg erforscht jährlich die Entwicklung der Milieus in Deutschland.

Non-Profit-Marketing
Analyse, Planung, Durchführung und Kontrolle „sorgfältig ausgearbeiteter Programme, deren Zweck es ist, freiwillige Austauschvorgänge in spezifischen Märkten zu erzielen und somit das Erreichen eines Organisationszieles zu ermöglichen. Das Marketing stützt sich dabei auf die Bedürfnisse und Wünsche von Zielgruppen sowie auf effektive Preisbildungs- und Kommunikationsmaßnahmen“ (Kotler 1978, S. 5).

Öffentlichkeitsarbeit
Systematische und bewusst gestaltete Kommunikation mit und in der Öffentlichkeit sowie für die Öffentlichkeit. Öffentlichkeitsarbeit ermöglicht es, das Image einer Bildungseinrichtung und aller von ihr angebotenen Bildungsprodukte im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu fördern.

Preis
Mit einer Gegenleistung (Preis oder immateriellem Gut) verbundene Mühe auf Seiten des Abnehmers in Ausgaben, Zeit und psychischen Kosten. In der Weiterbildung gehört zum zeitlich-örtlichen Aufwand der mit der Teilnahme verbundene Zeiteinsatz, einschließlich des Aufwands, den Veranstaltungsort zu

erreichen; zum ausgangsbezüglichen Aufwand gehören motivationale, persönliche und milieuspezifische Faktoren.

Produkt
Resultat ergebnisorientierten Handelns. Unter Produkt versteht Kotler (1978, S. 164) „alles und jedes, das einem Markt zwecks Wahrnehmung, Erwerb oder Konsum angeboten werden kann: konkrete, greifbare Gegenstände, Dienstleistungen, Personen, geographische Orte, Organisationen und Ideen“. In der Weiterbildung werden gemeinhin Fachbereiche als Produkt definiert, die sich in der Regel aus Teilprodukten oder -leistungen (einzelnen Kursangeboten) zusammensetzten.

Produkthauptleistungen,
Einzelne Leistungen (wie z. B. Kurse, Lehrgänge o. Ä.) als auch Kombinationen dieser Leistungen zu einem Leistungspaket (wie z. B. das gesamte Programm der Volkshochschulen oder Fachbereichsprogramme).

Produktnebenleistungen
Produkt- und programmbegleitende Serviceleistungen, wie z. B. ein nach Teilnehmergruppen differenziertes Anmeldesystem, die Einrichtung einer Kinderbetreuung oder die Ermöglichung eines Kurswechsels.

Teilnehmerinformationen
Im Gegensatz zu den Adressateninformationen werden hier ausschließlich Daten von Teilnehmenden ausgewertet. Nicht-Teilnehmende werden nicht erfasst.

Annotierte Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland.
Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
Die beiden Bände dokumentieren die Ergebnisse der bundesweit durchgeführten Milieustudie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der deutschen Bevölkerung.
Mit Band 1 wird erstmals der Versuch unternommen, Erkenntnisse der Milieuforschung auf den Marketingansatz in der Weiterbildung zu übertragen. Hierzu werden für die Praxis verwendbare Milieutypologien erstellt, auf deren Grundlage sich Marketingstrategien in Einrichtungen begründen und zielgerichtet weiterentwickeln lassen.
Band 2 dokumentiert die Ergebnisse der Repräsentativerhebung und der qualitativen Exploration zu Einstellungen, Interessen, Bedürfnissen und Ansprüchen sowie zu Teilnahme- und Nichtteilnahmegründen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen.

Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.) (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld
Der Sammelband beleuchtet Fragen der Wirtschaftlichkeit und der damit verbundenen Handlungslogik und Steuerungsrationalität in Weiterbildungseinrichtungen. Er enthält zahlreiche Einzelbeiträge zu Marketing- und Organisationsentwicklungsthemen, zur Leitbildentwicklung und zum Paradigmenwechsel bei der Definition des öffentlichen Auftrags der Weiterbildung.

Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Sternenfels
Die Arbeit verknüpft Erkenntnisse der Marketingtheorie und des strategischen Marketings sowie des Dienstleistungsmarketings und bereitet diese für die Entwicklung eines strategischen Marketingansatzes auf. Der Band enthält eine ausführliche Begriffsbestimmung, eine Informationsanalyse des Bildungsmarktes und zeigt Lösungsalternativen für kommerzielle Weiterbildungsanbieter auf.

Decker, F. (2000): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. 2. Aufl. Würzburg
Der Band gibt einen Überblick über die wichtigsten Managementprozesse in der Weiterbildung. Anfang 2000 erschien dieser bereits 1995 aufgelegte Band in einer neuen, gestrafften und praxisorientierten Auflage. Anhand zahlreicher Schaubilder und Arbeitshilfen behandelt der Autor die wichtigsten Fragestellungen, gibt Anleitungen und praktische Wege zur Umsetzung des Bildungsmarketings auf. Er eignet sich zur kurzfristigen Vor- und Nachbereitung des Themas.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld
Der Abschlussbericht der von Bundesbildungsministerin Bulmahn einberufenen Expertenkommission enthält eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungslandschaft in Deutschland und unterbreitet Vorschläge zur Förderung und Finanzierung Lebenslangen Lernens. Er enthält wichtige Ergebnisse für die Formulierung von Marketingzielen in der allgemeinen und beruflichen Bildung entlang der Trennlinie „elastische und weniger elastische Nachfrage“.

Geißler, H. (1997): Weiterbildungsmarketing. Neuwied
Ein Sammelband, der sich in verschiedenen Aufsätzen zum einen der Grundproblematik, der Vereinbarkeit von Bildung und Marketing bzw. von Pädagogik und Ökonomie, widmet und zum anderen einen Überblick über Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt gibt und dies anhand von Praxisbeispielen u.a. auch aus dem Volkshochschulbereich erläutert.

Lößl, H. G. (2000): Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Zum integrativen Marketingkonzept für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband. München
Auf der Grundlage des landesweiten Projekts „Integratives Marketing für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband“, das der Bayerische Volkshochschulverband (bvv) 1998/1999 durchgeführt hat, beschreibt der ehemalige Vorsitzende in diesem kleinen, praxisnah geschriebenen Bändchen die Werkzeuge des Bayerischen Marketingmodells und die künftigen Entwicklungslinien. Erläutert werden langfristige Ziele, Strategiekanäle sowie Marketinginstrumente, die für Weiterbildungseinrichtungen – auch über die bayerischen Landesgrenzen hinaus – von großem Interesse sind.

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Hohengehren
Ausgehend von einer Beschreibung der zentralen Umfeldveränderungen der öffentlichen Weiterbildung wird die Reichweite von Managementansätzen in der Weiterbildung umrissen. Mit den Schwerpunkten Management, Wirtschaftlichkeit und Marketing untersucht diese Arbeit praxisnah neue Handlungsfelder von Weiterbildungseinrichtungen und gibt gleichzeitig einen sehr guten Überblick über die wissenschaftliche Debatte der letzten Jahrzehnte.

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld
Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Zwei Jahre lang hat die Autorin vier Volkshochschulen begleitet und die Akzeptanz der Leitungspersonen gegenüber Marketing, den Wandel von der Teilnehmer- zur Kundenorientierung sowie den Realisierungsgrad von Marketing in diesen Einrichtungen untersucht. Die Autorin benennt sowohl Hindernisse als auch förderliche Faktoren bei der Einführung von Marketingkonzepten an Volkshochschulen.

Rein, A. v./Sievers, C. (2004): Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. Bielefeld
Der Studientext vermittelt sowohl eine grundlegende Orientierung als auch praxisbezogene Hinweise zum Thema. Vorgestellt wird ein an Konzepten zur Corporate Identity orientierter Ansatz von Öffentlichkeitsarbeit. Hierzu werden geeignete Kommunikationsformen, Medien und ausgewählte Maßnahmen vorgestellt. Ein Basistext für alle Weiterbildner/innen, die kreative, praxisnahe und kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit gestalten und einen Überblick über die wichtigsten theoretischen Fundierungen des Themas erhalten möchten.

Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen. Hannover
Der Band präsentiert ausgewählte Bereiche organisationalen Lernens (Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsunternehmen, politische Organisationen) und verdeutlicht notwendige Strukturanpassungen. Das Buch ist ein guter Einstieg für alle, die sich näher mit den organisationalen Rahmenbedingungen der Marketingarbeit in Non-Profit-Einrichtungen befassen wollen.

Literatur

Albach, H. (1967): Stand und Aufgaben der Betriebswirtschaftslehre heute. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, S. 446–449

Alheit, P./Weiss, M. (2004): Keine Chance für einen engen Nutzenkalkül. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H 3, S. 26–29

Angermöller, J./Ehses, Ch. (1997): Marketing als Bildungsprozess. In: Zech, R. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 63–89

Arbeitskreis Gesundheit der vhs-Landesverbände (Hrsg.) (2003): Qualitätsbausteine für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. 2. Aufl. o.O.

Arnold, R. (2003): Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 85–97

Barz, H. (2002): Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus Teilnehmer- und Adressatensicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 102–114

Barz, H. (2002a): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied/Kriftel

Barz, H./Baum, D. (2003): Wahrnehmung von Erwachsenenbildung (-institutionen) – Öffentlichkeitsarbeit, Marketing. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 153–164

Barz, H./Tippelt, R. (1997): Zum Wandel von Nachfragestrukturen – „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 16–27

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld

Bastian, H. (2002): Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 11–24

Baumeister, U. (1980): Öffentlichkeitsarbeit und Erwachsenenbildung. 2. rev. Aufl. Bonn: PAS/DVV

Bechberger, H. (1990): Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M.

Beer, W. (2002): Der andere Blick – Marketingstrategien für die Erwachsenenbildung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 25–43

Belz, Ch. (1993): Vom De- zum Konstruktiven: Strategisches Kunden-Marketing. In: Wilkes, M./Disch, W. (Hrsg.): Alternatives Marketing. Landsberg/Lech, S. 73–107

Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Sternenfels

Biehal, F. (Hrsg.) (1994): Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen. 2. Aufl. Bern/Wien

Bloos, J. (1987): Management Wissen Marketing. 3. Aufl. Würzburg

Bönig, W. (1995): Nachfrage-Options-Analyse für Volkshochschulen. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen e.V.

Börnecke, D. (Hrsg.) (2003): Basiswissen für Führungskräfte. 3. Aufl. Erlangen

Brinkmann, D. (1997): Kompakt, flexibel oder just in time. Zwischenergebnisse des Projektes „Neue Zeitfenster in der Weiterbildung“. In: Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld, S. 75–111

Bruhn, M./Tilmes, J. (1994): Social Marketing. 2. überarb. Aufl. Stuttgart

Budäus, D. (1996): Produktbildung als zentrales Element von Verwaltungsreform – Funktionen, Probleme und Kritiken. In: Deutscher Städtetag (Hrsg.): Produkte im Mittelpunkt. Städte auf dem Weg zu besseren Leistungen, DST Beiträge zur Kommunalpolitik, Reihe A, H. 23, S. 27–40

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf (11.10.2004)

Camerer, R. (1997): vhs vermarkten? oder: Wie die Hamburger Volkshochschule das Bildungsmarketing lernt. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 244–264

Decker, F. (2000): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. 2. Aufl. Würzburg

Demski, M./Lorenz, T. (1994): Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. Renningen

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (2003): Die Volkshochschulen: Kompetente Partner für Gesundheitsbildung. Bonn/Berlin

Dieckmann, J. (1993): Bildung und Ökonomie – ein Widerspruch? In: das forum, H. 2, S. 32–42

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1997): DIE Materialien für Erwachsenenbildung. 9. Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Dröll, H. (1993): Das Personal als Motor der Organisationsentwicklung. In: Hessische Blätter für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 118–126

Ehses, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Milieuanforderungen. In: dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13–57

Ehses, Ch./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–124

Elser, W. (1992): Das Marketing-Mix für die Bildungsarbeit. „Werben und Umwerben" als zentrale Elemente „kundenfreundlicher" Erwachsenenbildung. In: PAE-Mitteilungen 41/42, S. 17–21

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld.
URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_lll.pdf (11.10.2004)

Faulstich, P./Vespermann, P. (2002): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim/München

Fell, M. (2002): Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 153–160

Fluhr, K. H. (1995): Auch ohne Bürger sind wir sehr beschäftigt: Von der Schwierigkeit, die Verwaltung zu modernisieren. Frankfurt a.M.

Foschepoth, J. (1997): Qualität und Innovation. Das Dienstleistungsmarketing der Volkshochschule Münster. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 225–243

Friebel, H. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: ders. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1–54

Geißler, H. (1995a): Weiterbildungsmarketing II. Studienbriefe 0301/0302 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentl. Manuskript Kaiserslautern

Geißler, H. (1995b): Volkshochschule und Organisationslernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 369–375

Geißler, H. (1997): Weiterbildungsmarketing. Neuwied/Kriftel/Berlin

Gloger, A. (1998): Megatrends in der Weiterbildung. In: Managerseminare, S. 65–76

Gnahs, D. (1995): Analysen von Veranstaltungsverzeichnissen und -ankündigungen auf Informationsvielfalt und -genauigkeit. In: Bardeleben, R. v./Gnahs, D./Krekel, E. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bielefeld, S. 28–43

Götz, K./Mihailovic, S. (2003): Kundenorientierung in der betrieblichen Weiterbildung. In: GdWZ, H. 4, S. 166–169

Gottmann, G. (1985): Marketing für Volkshochschulen. Frankfurt a.M.

Groppe, H.-H./v. Gehren, F. (1997): Hamburg von unten. In: „Nachtarbeit". Neue Angebotsformen in der Hamburger Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 63–73

Grotlüschen, A. (2002): E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen – GATS. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 210–222

Hagenow-Caprez, M. (2003): Im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Bildungsmarkt. In: GdWZ, H. 3, S. 187–190

Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld

Hasitschka, W./Hruschka, H. (1982): Nonprofit-Marketing. München

Haslinger, S./Scherrer, Ch. (2004): GATS. Weiterbildung im internationalen Handelsregime. In: GdWZ, H. 4, S. 156–158

Haus der Geschichte Bonn (Hrsg.) (1996): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen für die Zukunft. Berlin

Heinrichs, W. (1995): Publikumsbefragungen im Kulturmarketing. Methodische Grundlagen zur Informationsgewinnung für Kulturinstitutionen. Handbuch Kulturmanagement, D 2.3, S. 1–22

Helm, R. (1993): Die vhs im Urteil von Teilnehmern und Dozenten. In: das forum, H. 3–4, S. 51–56

Hicken, B. (1976): Quantitatives Wachstum wichtiger als Ausgewogenheit im Programm. In: vhs im Westen, H. 4, S. 154 ff.

Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 51–59

Kahl, I. (1997): Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen. Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Kaiser, A./Hof, Ch. (2003): Selbstlernkompetenz: Individuelle Lernvoraussetzungen als Grundlage für den Erwerb von Fähigkeiten zu selbst reguliertem Lernen. In: GdWZ, H. 2., S. 57–61

Kil, M. (2002): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld

Klein, A. (1994): Wirtschaftlichkeit in der Betriebsorganisation. in: Handbuch Kulturmanagement, A 2.8, S. 1–24, hier S. 11

Knoll, J. (2002): Was geschaffen wird und entsteht. Vom Produkt zum Angebot. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 91–95

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 21.11.01, Kom (2001) 678 endgültig

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (Hrsg.) (1991): Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell. Köln

Kotler, P. (1978): Marketing für Nonprofit-Organisationen. Stuttgart

Kotler, P./Bliemel, F. (1995): Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung. Stuttgart

Kotler, P./Zaltman, G. (1976): Gesellschaftsbezogenes Marketing. Ein Ansatz für geplanten sozialen Wandel. In: Fischer-Winckelmann, W. F./Rock, R. (Hrsg.): Markt und Konsument: Zur Kritik der Markt- und Marketing-Theorie. 2. Teilband: Kritik der Marketing-Theorie. München, S. 191–216

Kraus-Weysser, F. (2002): Praxisbuch Public Relations. Weinheim/Basel

Küchler, E. (2004): Innovint. Innovation durch Integration. In: Diskurs, H. 1, S. 2–9

Künzel, K./Böse, G. (1995): Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied u.a.

Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 127–138

Kuwan, H. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer Nicht-Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen. Bonn

Kuwan, H./Thebis, F. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Ausgewählte Ergebnisse in Kurzfassung. In: GdWZ, H. 4, S. 159–163

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Die Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen im Meinungsbild 2004 (bearbeitet von Projekt:Contor; Dr. Christopher Hausmann). Dortmund

Lößl, H. G. (2000): Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Zum integrativen Marketingkonzept für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband. München

Martial, P./Fankhauser, K. (1994): Marketing für die Weiterbildung. Eine Einführung. In: education permanente, H. 3, S. 154–158

Martin, I./Sperling, U. A. (1998): Erfolgreiches Marketing. Freiburg

Meffert, H./Bruhn, M. (1995): Dienstleistungsmarketing. Grundlagen – Konzepte – Methoden. Mit Fallbeispielen. Wiesbaden

Meisel, K. (1990): VHS-Marketing: Worauf wir uns einlassen. In: Volkshochschule, H. 6, S. 14–16

Meisel, K. (1994): Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: ders. u.a. (Hrsg.): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 13–58

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Hohengehren

Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das „Öffentliche" in der öffentlich verantworteten Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 112–118

Meisel, K. u.a. (Hrsg.) (1994): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn

Merkle, E. (1976): Social Marketing. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, H. 1, S. 31–33

Meueler, E. (1998): Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 54–81

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung, Bielefeld

Möller, S. (2003): Empirische Studie zur Markt- und Kundenorientierung in Volkshochschulen. In: GdWZ, H. 4, S. 174–175

Möller, S. (2004): Marketing für seltener gelernte Sprachen. In: Lang, Ch./Handt, v. d. G. (Hrsg.): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld, S. 118–130

Motzko, M. (1989): Politische Bildung und Öffentlichkeit. In: Außerschulische Bildung, H. 4, S. 360–365

Müller-Hagedorn, L. (1990): Einführung in das Marketing. Darmstadt

Münnig-Gaedke, I. (2004): Der vergessene Bereich? Alltägliche didaktische Innovationsarbeit in der pädagogischen Praxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 51–56

Nahrstedt, W. (1997): Neue temporale Angebotsmuster in der Weiterbildung. In: Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld, S. 59–74

Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (Hrsg.) (1997): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld

Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines einheimischen Begriffs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184

Nittel, D. (1999): Von der Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied/Kriftel, S. 162–184

Nüßler, P. (1990/91): Erstellung einer Marketing-Konzeption für die Volkshochschule Velbert/Heiligenhaus auf der Grundlage einer empirischen Erhebung. Diplomarbeit, unveröffentl. Manuskript. Essen

Nuissl, E. (1993): Qualität – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 103–108

Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt a.M.

Nuissl, E. (1994a): Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung. In: Lenz, H.-J. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Männern. Frankfurt a.M., S. 135–147

Nuissl, E. (1994b): Wirtschaftliches Arbeiten an Volkshochschulen. In: Meisel, K. (Hrsg.): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 147–164

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied/Kriftel

Nuissl, E. (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: GdWZ, H. 4, S. 176–178

Nuissl, E./Pehl, K. (2002): Daten für die Adressaten: Informationsbasierte Bildungsentscheide und Lernprozesse. In: GdWZ, H. 4, S. 181–186

Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Portrait Weiterbildung Deutschland. 3. Aufl. Bielefeld

Orthey, F. M. (2003): Zuspitzung zum Konzept der Kundenorientierung. In: GdWZ, H. 2, S. 179–182

Passens, B./Schnoor, D./Rudolf, K. (2002): Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. Eine Repräsentativerhebung zu Potential, Bedarf und Erwartungen im Privatkundenmarkt. Gütersloh/Frankfurt: Bertelsmann Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Bezug über DVV per E-Mail: passens@dvv-vhs.de)

Pehl, K. (1998): Zum Umgang mit Kennzahlen. In: Meisel, K. (Hrsg.): Mit Kennzahlen arbeiten. DIE Materialien für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 7–28

Pehl, K. (2002): DIE-Projekt: Weiterbildungsstatistik im Verbund. In: GdWZ, H. 4, S. 161–164

Pehl, K./Reitz, G. (2003a): Volkshochschul-Statistik 2002. Bielefeld

Pehl, K./Reitz, G. (2003b): Mehr als Zahlen. Volkshochschul-Statistik – stabiles System in sich verändernden Welten. In: Diskurs, H. 4, S. 4–5

Peters, M./Tröster, M. (1995): Alphabetisierung und Öffentlichkeitsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 135–142

Pfeiffer, W. (1990): Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Münster

Pfeiffer, W. (1993): Bedarfserkundung – Voraussetzung für adressatenorientierte Bildungsarbeit. In: Volkshochschule, H. 2, S. 12–13

Plamper, H. (1996): Das Produktmodell der KGSt. In: Deutscher Städtetag (Hrsg.): Produkte im Mittelpunkt. Städte auf dem Weg zu besseren Leistungen. DST Beiträge zur Kommunalpolitik, Reihe A, H. 23, S. 23–25

Praetorius, M. (1993): Marketing und Ethik in der Realität. In: Disch, W. (Hrsg.): Alternatives Marketing. Landsberg/Lech, S. 29–64

Raffée, H./Gottmann, G. (1982): Marketing-Management von Volkshochschulen. Arbeitspapier Nr. 12 des Instituts für Marketing der Universität Mannheim. Mannheim

Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–36

Rein, A. v. (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung, Bielefeld

Rein, A. v./Sievers, C. (2005): Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. Bielefeld

Reuther, W. (2002): Marketingkonzept der Stadtbibliothek Gütersloh. Strategien im Wandel. In: Klein, A. (Hrsg.): Innovatives Kulturmanagement. Baden-Baden, S. 275–293

Rogge, K. I. (1990): Marketing konkret: Der Leistungsmix einer Weiterbildungseinrichtung. In: Volkshochschule, H. 6, S. 21–23

Rohlmann, R. (1997): Wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen des Weiterbildungsmarktes. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S. 55–69

Rudolf, K./Zeller-Rudolf, M. (2004): Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld

Runge, B. (2002): Niedersächsische Volkshochschulen als Beispiel; Statistik als Grundlage der Mittelvergabe. In: GdWZ, H. 4, S. 176–180

Salcher, E. F. (1995): Psychologische Marktforschung. 2. Aufl. Berlin/New York

Sarges W./Haeberlin, F. (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover

Schlehlein, K. (1999): Gewusst, wer ... In: das forum, H. 2, S. 27–29

Schlutz, E. (1994): Markt und Bildung. In: Meisel, K. u.a. (Hrsg.): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 181–191

Schlutz, E. (1997): Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 7–15

Schlutz, E. (1999): Lernkulturen. Frankfurt

Schlutz, E. (2000): Dienstleistung Weiterbildung – Koproduktion zwischen Vernetzung und Individualisierung, in: DVV Magazin Volkshochschule, H. 1, S. 7–13

Schmidt, M. (1997): Kundenorientierung = „Obertonsingen im Warmwasserbad?“ in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen, H. 1, S. 17 ff.

Schmidt, M. (1998): Marketing für Erwachsenenbildung – Auf der Suche. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 56–69

Schmithals, E. (1993): Dezentrale Ressourcenverantwortung. In: Volkshochschule, H. 2, S. 5–8

Schneider, H. (1994): Neue und mehr Männer braucht die Volkshochschule. In: Lenz, H.-J. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Männern. Frankfurt a.M., S. 148–156

Schöll, I. (1993): Profil, Profit, Produkte. Marketing als Steuerungsinstrument. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 340–351

Schöll, I. (1994): Die vhs im Blickwinkel des Marketing. In: Meisel, K. u.a. (Hrsg.): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn

Schöll, I. (1996): Marketing – ein Schlagwort erobert die Weiterbildung. In: Nellen, D./Strauch, R. (Hrsg.): Zukunft: Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule. Essen, S. 110–130

Schöll, I. (2002): Der Preis des Profils. Marketingüberlegungen an Volkshochschulen. In: Klein, A. (Hrsg.): Innovatives Kulturmanagement. Baden-Baden, S. 259–274

Schöll, I. (2003): Reparieren und Zertifizieren. PISA und die Herausforderungen für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68–80

Schöll, I. (2004): Risikoführungskultur als wesentliche Rahmenbedingung von Innovation. Ein Blick in die Erneuerungskultur von Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4

Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung. Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73–87

Schroerschwarz, H.-W. (1993): Bildung für alle ist „megaout". In: Kommunalpolitische Blätter, H. 2, S. 96–97

Schützendorf, E. (2002): Artist in der Bildungsmanege – Fachbereichsleiter an einer Volkshochschule. In: Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Neuwied/Kriftel, S. 27–39

Schuldt, H.-J. (1998): Vom Umgang mit ökonomischer Rationalität in öffentlichen Bildungseinrichtungen – Einige Wirkungen des neuen Steuerungsmodells. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 6–18

Seidel, S. (2002): Puzzlesteine oder Verwirrspiel? Zur Datenlage in der Weiterbildung – ein Überblick. In: GdWZ, H. 4, S. 155–160

Senett, R. (1998): Der flexible Mensch. 7. Aufl. Berlin

Siebert, H. (1995): Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 119–126

Sliwka, M./Seitz, P. (1989): Marketing in Sozialunternehmen. Saarbrücken

Sloane, P. (1997): Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 36–54

Spreen, D. (2004): Bildung als „regulative Idee". In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 31–33

Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Innovationen mit Multimedia. Frankfurt a.M.

Stauss, B. (1987): Grundlagen des Marketing öffentlicher Unternehmen. Baden-Baden

Streibel, R. (1993): Durchs Nadelöhr der Kommunikation. Öffentlichkeitsarbeit für die Wiener Volkshochschulen. In: Aufderklamm, K. u.a. (Hrsg.): No Sex, no Crime. Wien, S. 105–116

Tietgens, H. (1987): Anmerkungen zum Image der Volkshochschulen. In: das forum, H. 3, S. 2–7

Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Programmplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M., S. 61–136

Tintelnot, C./Voigts, G. (1998): Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Frankfurt a.M.

Tippelt, R. (1997): Soziale Milieus und Marketing der Weiterbildung. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 187–209

Tippelt, R. (2002): Bildung: wer will was? In: das forum, H. 2, S. 6–9

Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 48-56

Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interesse der Münchner Bevölkerung. Bielefeld

Volkshochschule Stuttgart (Hrsg.) (1987): Berufliche Weiterbildung an der Volkshochschule. Stuttgart

Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke (1996): Jugendprogramm der vhs Witten-Wetter-Herdecke. Endauswertung einer Fragebogenaktion 1996. Unveröffentl. Manuskript o.O.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (1990): Standortbestimmung: Rahmenbedingungen für Kooperationen. Unveröffentl. Manuskript Stuttgart

Weiß, K. (1988): Kooperation tut not. In: das forum, H. 1

Weiß, R. (2002): Befragung von Erwerbstätigen durch das Institut der Deutschen Wirtschaft: Private Aufwendungen für Weiterbildung. In: GdWZ, H. 4, S. 172–176

Wilkes, M./Disch, W. (1993): Alternatives Marketing. Landsberg/Lech

Zech, R. (1997): Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs. In: ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungserscheinungen. Bad Heilbrunn, S. 22–63

Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen. Hannover

Zöllner, P. (1994): Zwischen Sammelbüchse und PC? Dienstleistungsmanagement in sozial-karitativen Organisationen. In: Biehal, F. (Hrsg.): Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen. 2. Aufl. Bern/Wien, S. 176–192

Stichwortverzeichnis

Abmeldungen 77
Adressatenforschung *siehe auch Adressateninformationen*
Adressateninformationen 31, 118
Adressatenorientierung 23
Aktionsinstrumente 11, 29, 59 ff., 118
Angebot 44 f., 62, 67, 79, 97, 101
- dezentrales 95
Angebotsnischen 97
Angebotsplatzierung 33, 90 f., 93 f., 96
Angebotspolitik 24, 114 f.
Angebotsqualität 50
Angebotssegmente 8, 105, 111
Anmeldung 74, 97, 102
aufsuchende Bildungswerbung 103

Befragungen 50 ff.
Benachteiligtenförderung 47
Beratung 39, 65, 73 ff.
Beschwerdemanagement 78
Beziehungsmarketing 13
Bildungsauftrag 15, 42, 67, 83
bildungsferne Schichten 40, 83, 89, 98 f., 103, 105, 115 ff.
Bildungsmarketing 40, 67, 69
- Adressaten des 12
Bildungsprodukt(e) 65, 68 f.

Corporate Design 106 f.

Datenlage zur Weiterbildung 38 f.
Desk Research 31, 49, 52, 118
dezentrale Ressourcenverantwortung 56, 59
Dezentralität 95
Dienstleistung 8, 11, 16 ff.
Dienstleistungsmarketing 14, 17 f.
Distribution 11, 29, 73, 90 ff.
Distributionspolitik 90, 118
Dozentenleistung 77 f.
Dozententätigkeit 80

Effizienzmessungen 66
Eigenfinanzierungsanteil 47, 87
Erhebungsmethoden 49 ff.
Erreichbarkeit 31 ff., 51, 81, 96

Field Research 31, 49, 51
Finanzierung Lebenslangen Lernens (Expertenkommission) 111, 116, 121

Freiburger-Milieu-Studie 34

GATS-Verhandlungen 41
Gebühren 50, 81 ff.

Handlungsautonomie 55 f.

Image 11, 17, 29, 41 f., 97, 104
Informationsinstrumente 11, 29, 31 ff., 118
- zu externen Bedingungen 31 ff.
- zu internen Bedingungen 43 ff.
Internet 73, 102
Internetanmeldungen 102

Kaufkraft 82, 85 f., 88
Kernnutzen 60
Kommunikation 36, 75, 99 ff., 115
- elektronische 75, 101 f
- offensive 78, 104
- persönliche 104
Kommunikationsinstrumente 99
Kommunikationspolitik 11, 99, 119
Kommunikationswege 97, 101 f.
Konkurrenz 8, 18, 22, 27, 37 f., 85
Konkurrenzinformationen 37 f.
Kooperation 24, 76 f.
Kooperationspartner 31, 76, 105
Kosten 47, 86
Kosten- und Leistungsrechnung 47, 59
Kostenbeteiligung 81
Kostendeckung 82, 87, 89, 109
Kosteninformation 47 f.
Kunde(n) 31, 62, 88
Kundenbindung 60, 78, 95
Kundenorientierung 25, 56, 61, 64 f., 67, 97
Kundenzufriedenheit 25, 64, 78, 93
Kursleitende(n) 52, 78 ff., 104
- Befragung von 52
- Bindung von 79

Lernfähigkeit von Organisationen 56 f.

Marketing 9, 11, 14, 119
- als Steuerungsinstrument 21
- Definition von 11, 14 f.
- Handlungsmodell zum 28
- Herausforderungen für das 109, 114
- kommerzielles 13 ff., 16

- strategisches 13, 27
- strukturveränderndes 23
Marketingdebatte 21 f., 24 f., 114
Marketinginstrumente 11
Marketing-Mix 28
Marketingstrategie 12, 57, 72, 111
Marketingziele 11 f., 28, 45, 55, 57
Migros Clubschule 105 ff.
Milieu 34 f., 80, 96, 119
Milieuforschung 34 ff., 88, 105
Minimalmarketing 19
Mischfinanzierung 114
Modernisierungsanforderungen 7
Multiplikatoren 12, 80, 104, 117
- Befragung von 51

Nachfrage 39, 57, 67, 69, 115
- differenzierte 115
- elastische 109 f., 115
- weniger elastische 109
Nachfrageoptions-Analyse 50
Nachfragesteigerung 23
Nachhaltigkeit von Bildung 65
Nicht-Teilnehmende(n) 31, 33
- Befragung von 50
Non-Profit-Marketing 14 f., 57, 119
Non-Profit-Organisationen 15, 62, 81
Nutzen von Bildung 66, 89, 92 f., 111 ff., 115
- makroökonomischer 115
Nutzermarkt 68

Öffentliche(n) Weiterbildung 8, 27, 44, 116
- Auftrag der 36, 43, 45
- Hauptaufgabe der 112
- Selbstbewusstsein der 109
- Selbstverständnis der 43, 45
Öffentlichkeitsarbeit 99, 104, 119
Öffnungszeiten 97

pädagogisches Planungshandeln 26
Personalentwicklung 80
Personalqualität 78
Portfolio 72
Preis 81 ff., 119
- aus Sicht der Kunden 88
Preisdifferenzierung 83 f., 111, 115
Preiserhöhung 86
Preisgestaltung 82, 86 f.
Preis-Leistungsverhältnis 86
Preisnachlässe 85, 94
Preispolitik 81 f., 84 f., 88

Produkt(e/n) 59 ff., 16, 18, 25, 120
- Begriff 59, 63
- Definitionsproblematik 59
- gesellschaftlich notwendige 66 f., 68 ff., 89, 116
- Lebensdauer von 70 f.
- Lebenszyklus von 70
- neue 71
- pädagogische 18, 60, 63, 68
- wirtschaftlich notwendige 66, 70
Produktberatung 73
Produkthauptleistungen 61 ff., 120
Produktkontrolle 77
Produktnebenleistungen 61, 72 ff., 120
Produktqualität 19, 78
Produktumfeld 18, 61
Programmanalyse 52
Programmheft 100 ff.
- Befragungen zum 52

Qualität des Lehr-Lern-Prozesses 64
Qualitätsdenken 58
Qualitätsmanagement 62, 105

Rabatt 85 f., 105
Raumausstattung 93
Raumkapazitäten 48 f.
Rezeptionsgewohnheiten 101

Schwellenpreise 89
Serviceleistungen 97 f.
- produktbegleitende 60 f.
- programmbegleitende 61
Servicequalität 102 f.
social exclusion *siehe soziale Exklusion*
soziale Exklusion 40, 113, 115, 116
Sozialmarketing 14, 16 f.
Stammkunden 32 f., 95 f., 105
Steuerungselemente 7, 9
Strukturwandel des Öffentlichen 44

Tagungsorte 96
Teilmärkte 58
Teilnehmerbefragung 32, 50
Teilnehmerinformationen 120
Teilnehmerleistung 72
Teilnehmerorientierung 61
Trägerkonkurrenz 38, 55 f.

unique selling propositions 55

Verbundangebote 105
Verkaufsförderung 105

Weiterbildungsberichte 39
Weiterbildungsinteressen 34
Weiterbildungsmarkt 38
- Konkurrenz auf dem 27
- Pluralität des 55
- segmentspezifische Analyse 47, 106
Weiterbildungsteilnahme 22, 26, 55, 85
Werbung 99 f., 103 ff.
Wirkungsinformationen 41 f.
Wirtschaftlichkeitsprinzip 110

Zahlungswege 98
Zeitdiversifizierung 91
Zeitpräferenzen 92
Zusatzleistungen 75, 98
Zusatznutzen 60

Autorin

Ingrid Schöll ist Direktorin der Volkshochschule der Bundesstadt Bonn und war zuvor als Leiterin der Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken und Witten-Wetter-Herdecke tätig. Schwerpunkte ihrer Veröffentlichungen liegen in den Bereichen Weiterbildungsmarketing, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement und selbstgesteuertes Lernen. E-Mail: ingrid.schoell@bonn.de

Weiterbildung und soziale Milieus

Wie sind Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts ausgeprägt? Wer nimmt an Weiterbildung teil – und warum; wer nimmt nicht teil – und warum nicht? Was wünscht sich die Bevölkerung von den Anbietern?

Diesen Fragen widmet sich der Doppelband „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ mit einem Instrumentarium, das regional, soziodemografisch und lebensstilbezogen differenziert unter Rückgriff auf das SINUS-Modell sozialer Milieus.

Band 1

Praxishandbuch Milieumarketing

Band 1 des Doppelbandes bereitet den Befund für die Praxis auf: Hierzu hat die Düsseldorfer und Münchener Forschergruppe für alle zehn SINUS-Milieus Einstellungen zu weiterbildungsrelevanten Fragen erhoben, z. B. Ansprüche an Methode und Ambiente, Nutzung und Image von Anbietern, Haltung zur Persönlichkeits- und Gesundheitsbildung, typische Bildungserfahrungen und -verständnisse u. v. m. Diese strukturierten und für die Praxis verwendbaren Milieutypologien bilden ein differenziertes Instrumentarium, mit dem sich Marketingstrategien in Einrichtungen begründen und zielgerichtet weiter entwickeln lassen (»Milieumarketing«).

Band 2

Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen

Band 2 vereint die Ergebnisse einer Repräsentativerhebung mit einer qualitativen Exploration von Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. Die Studie leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Teilnehmer- bzw. Adressatenforschung in der Weiterbildung. Denn mit dem Milieuansatz gelingt es, die Lücke zwischen Zielgruppenansatz und Adressatenorientierung praxisrelevant und für die Forschung fruchtbar zu schließen.

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland

Reihe »DIE spezial«
Heiner Barz/Rudolf Tippelt (Hrsg.)

Band 1
Praxishandbuch Milieumarketing

Bielefeld 2004, geb., 192 Seiten, 39,90 €
Best.-Nr. 85/0001, ISBN 3-7639-1902-3

Band 2
Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen

Bielefeld 2004, geb., 144 Seiten, 39,90 €
Best.-Nr. 85/0002, ISBN 3-7639-1903-1

Bd. 1 & 2 im Paket

Bielefeld 2004, geb., 336 Seiten, 69,90 €
Best.-Nr. 85/0003, ISBN 3-7639-1904-X

Ihre Bestellmöglichkeiten:
W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: http://shop.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv