

EB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



Professionalität in der Erwachsenenbildung



Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Regina Egetenmeyer Professionalisierung in Einrichtungen der Weiterbildung | Ingeborg Schüßler, Annkatrin Simmendinger Zugang Quereinstieg | Andreas Martin Professionalität in einem schwierigen Umfeld | Hildegard Schicke, Ortfried Schäßter, Thomas Hartmann Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 64. Jahrgang | 2018
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953
DOI 10.3278 / EBZ1503W

Herausgegeben von der **Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)**

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim a. d. Ruhr (verantwort. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen

Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden. Einzelheftpreis: € 11,-/11,40 (A). Bezugspreis jährlich print + online: € 36,-/37,10 (A). Inst.-Preis print + online: ab: € 71,-/73,- (A). Vorzugsabo für Studierende: € 28,80/29,70 (A), jeweils einschließlich MwSt., zuzüglich Versandkosten. Preisänderungen vorbehalten. Die Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wenn keine Abbestellung bis zum 1.10. erfolgt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen; E-Mail: v-r-journals@hgv-online.de, Tel.: 07071/9353-16 (für Bestellungen und Abonnementverwaltung).

Verantwortlich für die Anzeigen: Anja Küttemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Druck- und Bindearbeiten: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Titelfoto: **In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für mich, die individuelle Lernerfahrung jedes/-er Einzelnen zu berücksichtigen und gleichzeitig ein gemeinschaftliches Lernen in der Gruppe zu ermöglichen.« Agnes Birner / Planung einer Unterrichtseinheit**

Professionalität in der Erwachsenenbildung

Konzeption: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner



Karikatur: Mester

97

Aus der Redaktion

Internationale Konferenz »Basic Skills« in Berlin. Eine unglaubliche Hitze. Mitglieder aus unserer Redaktion betreuen im Rahmen des europäischen Projekts »Let Europe Know about Adult Education« eine Arbeitsgruppe: Journalismus- und Medieneinsatz in der Grundbildung. Unsere Working Group hat sich unter einen riesigen Sonnenschirm verzogen und analysiert Tageszeitungen. Hier und da gibt es Relevantes in Daily Mirror & Co über Adult Learning. Der heiße Wüstenwind lässt die kleinen Zeitungsschnipsel fast in Flammen aufgehen. Unsere Moderatorin gibt sich Mühe, schnell kommt eine lebhaftere Diskussion in Gang. Da meldet sich eine Niederländerin zu Wort und blickt fast mitleidig auf die sich langsam einrollenden Papierrelikte: Ihrer Bildungseinrichtung mit rund 150 Mitarbeitenden habe rund 20 Leute, die sich ausschließlich um Medienarbeit kümmern: Facebook, WhatsApp und Co. Niederschwellige, zielgerichtete, milieutypische Ansprache, Beauty, Kindererziehung, Kochen, Autos, Fußball. Verschiedene Sprachen. Vertrauen gewinnen. Dann Einladung zu Alpha- oder Sprachkursen, on- oder offline. Bewunderung macht sich breit. Ein Modul über den Einsatz von Onlinemedien in der Grundbildung hatten wir natürlich auch in unserem Curriculum-Programm. Da hätte man nur nichts so schön haptisch in einem Workshop unterm Sonnenschirm ausschneiden können.

Vorschau

Heft 4/2018: Digitalisierung

Autor/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichten wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden.

Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com, für institutionelle Abonnenten unter www.vr-elibrary.de/loi/erbi abrufbar.

Thema

- 99 Zum Thema: Professionalität in der Erwachsenenbildung
- 100 Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Regina Egetenmeyer
Professionalisierung in Einrichtungen der Weiterbildung
 Diskurse um Kompetenzentwicklung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen
- 105 Ingeborg Schüßler, Annkatrin Simmendinger
Zugang Quereinstieg
 Die meisten Beschäftigten in der Erwachsenenbildung haben keinen pädagogischen Abschluss
- 108 Andreas Martin
Professionalität in einem schwierigen Umfeld
 Merkmale und professionelle Kompetenzen eines heterogenen Bildungsbereichs
- 112 Hildegard Schicke, Ortfried Schäffter, Thomas Hartmann
Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung
 Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Professionalisierung von Programmplanung und Angebotsentwicklung

Bildung heute

- 116 **Kompetenzmodell GRETA.** BMBF-Projekt Ergebnisse zum Anerkennungsverfahren / Statements
- 118 **Eine Landesstrategie für die Weiterbildung in NRW.** Neuorientierung der Finanzierung

Aus der KEB

- 120 **Digitale Mündigkeit für eine starke Demokratie.** Dialog der Wissenschaft, Politik und politischen Bildung im Bonifatiushaus Fulda
- 121 **Wo bleibt die Wahrheit?** Gemeinsames Podium auf dem Katholikentag
- 122 Elisabeth Vanderheiden: **Kosten für Professionalisierung gerechter verteilen.** Position

Österreich

- 123 Georg Radlmair, Ingrid Pfeiffer: **Über den Tellerrand hinaus.** Gemeinsam Bildungsarbeit professioneller machen: Drei Lehrgänge mit Geschichte
- 124 Martina Reder, Christian Dandl: **Leitplanken für qualitätsvolle Bibliotheksarbeit.** »Q-Bib« – Qualitätssicherungsverfahren für Bibliotheken
- 126 Karin Kulmer: **erwachsenenbildung.at: Wissen vernetzt, Bildung wirkt.** Das Portal erwachsenenbildung.at leistet einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich – und darüber hinaus.

Umschau

- 128 Ulrich Steuten, Jens Korfkamp: **Ein Leben ohne Schrift – Stigma oder Utopie?** Die sich wandelnde Schriftkultur im Zeichen steigender Illiteralität

Praxis

- 132 Christine Höppner: **Wie handeln, wenn man das Morgen noch nicht kennt?** Professionalisierung – Überlegungen der Diözese Rottenburg-Stuttgart
- 134 Michael Sommer: **Lass es Europa wissen!** Journalismus und PR: Qualifizierung für Erwachsenenbildner/-innen
- 135 Ute Holm: **Kontaktstudium Erwachsenenbildung.** Angebot der Weiterbildungs-Akademie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- 136 Christian Kühn, Steffi Robak, Berbel Unruh, Martin Dust: **Nachwuchs gewinnen und Professionalisierung unterstützen.** Traineeprogramm in der niedersächsischen Erwachsenenbildung
- 137 Stefanie Löw: **GOPROfessional.** Ein Qualifizierungsangebot für Erwachsenenbildner/-innen

Material

- 139 **Online-Praxishilfen**
- 140 **Rezensionen**

Bildserie

Wie sieht professionelle Erwachsenenbildung eigentlich aus? So, wie in unserer Bildserie **In Aktion**. Mehr auf Seite 104.

Zum Thema: Professionalität in der Erwachsenenbildung

Die Frage nach der Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird aktuell intensiv diskutiert. Dies belegen zahlreiche aktuelle Publikationen zum Thema. Zudem läuft derzeit eine hohe Anzahl an Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts InnovatWB. Aber auch die Bemühungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zur Entwicklung um ein trägerübergreifendes Validierungsverfahren für Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung belegen den hohen Fokus auf das Thema. Auch bildungspolitisch wird das Thema nicht übergangen. Das bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EbFöG) formuliert in seinen aktuellen Nebenbestimmungen die Notwendigkeit eines Fortbildungsprogramms für das Personal in Einrichtungen, die eine Förderung nach dem EbFöG erhalten.

Heterogenität

Angesichts der Heterogenität des Feldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterliegen alle Versuche zur übergreifenden Erfassung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder der Identifizierung seiner Professionalität hohen Einschränkungen. Letztlich zeigen alle Studien jeweils nur einen Ausschnitt des Personals im breiten Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dies hat nicht nur mit Grenzen in den Feldzugängen zu tun, sondern auch damit, dass sich Beschäftigte nicht als Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstehen. Angesichts der Heterogenität des Feldes müssen Daten sehr abstrakt erhoben werden und verfügen damit nur über eine begrenzte Aussagekraft.

Das betont auch der Beitrag von Martin zu den wbpersonalmonitor-Daten. So wichtig diese Daten für den Gesamtüberblick des Feldes sind, so

wichtig ist parallel der Fokus auf die unterschiedlichen Situationen des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das KOPROF-Projekt (s. Breitschwerdt/Lechner/Egetenmeyer) identifiziert den Einfluss von Leitlinien, Prinzipien, Finanzierungskontexten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Einrichtungen auf das professionelle Handeln des Personals. Gleichzeitig entwickeln sich in den verschiedenen Einrichtungen höchst unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Formen der Zusammenarbeit, die zwischen den Einrichtungen nur sehr abstrakt miteinander zu vergleichen sind.

Der Beitrag von Schübler/Simmendinger, aber auch die Praxisbeiträge der Bistümer Köln und Rottenburg-Stuttgart sowie das KEB-Projekt zeigen, wie sich in der Katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland eigene Fortbildungen weiterentwickeln. In Niedersachsen fördert das Ministerium für Wissenschaft und Kultur ein trägerübergreifendes strukturiertes Traineeprogramm in der Erwachsenenbildung (siehe Kühn/Robak/Unruh/Dust).

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg bietet seit über 20 Jahren das Kontaktstudium Erwachsenenbildung an (siehe Holm). Schicke/Schäffter/Hartmann argumentieren in ihrem Beitrag, wie biografische Übergangszeiten als Anlass genutzt werden können, um Bildungsbedarfe zu identifizieren und neue Weiterbildungsangebote für Zielgruppen zu entwickeln.

Hoher Qualifizierungsbedarf

Angesichts der Fülle an Qualifizierungsinitiativen für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung scheint der Qualifizierungsbedarf außer Frage. Die unterschiedlichen Ansätze zeigen aber auch die unterschiedlichen Bedarfe der verschiedenen Einrichtungs- und Trägerkontexte.

Dass es dem GRETA-Projekt gelungen ist, mit einer Vielzahl an Trägern eine Einigkeit über notwendige Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu identifizieren, kann als große Leistung gewertet werden. Gleichzeitig muss jedoch auch auf die Einschränkungen verwiesen werden: Fokussiert werden ausschließlich Lehrende, und das Modell stellt keine normative Zielvorgabe dar, sondern vielmehr einen reflexiven Bezugspunkt für die eigene Kompetenzentwicklung.

Hohe Dialogfähigkeit des Feldes

Dass verschiedene Akteure der Erwachsenenbildung hierzu Weiterentwicklungsinteressen äußern, zeugt von der hohen Dialogfähigkeit des Feldes. Gleichzeitig verweisen die Äußerungen aber auch auf die Grundstruktur von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, die vor allem durch eine hohe Heterogenität an Zielsetzungen, Trägern, Finanzierungen, Teilnehmenden und seines Personals gekennzeichnet ist. Diese Vielfalt gilt es angesichts der unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Teilnehmenden zu wahren. Gleichzeitig lohnt es, den Dialog zu Akteuren/-innen des Feldes immer wieder neu zu suchen und Vernetzungsinitiativen zu starten. So können gemeinsame Bedarfe für die Professionalität des Feldes identifiziert und artikuliert werden – basierend auf der Expertise und Erfahrung der Träger(verbände) von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dies ist notwendig, um gemeinsam als Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hohe Professionalität in den Bildungsangeboten sicherzustellen.

Regina Egetenmeyer, Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner

Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Regina Egetenmeyer

Professionalisierung in Einrichtungen der Weiterbildung

Diskurse um Kompetenzentwicklung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen

Mit einer Vielzahl an Praxisstrategien und Forschungsansätzen wird derzeit die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung vorangetrieben. Häufig findet sich dabei eine Fokussierung auf die in der Erwachsenenbildung handelnden Personen. Damit bleibt die Perspektive nach notwendigen Kontexten für die Professionalisierung des Personals sowie dessen Wechselwirkungen mit der Einrichtung und dem gesellschaftlichen Rahmen außer Acht. Der Beitrag reflektiert daher die aktuelle gesellschaftliche Rolle von Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

Veränderte Professionalisierungskontexte

Professionalisierung ist weiterhin ein viel diskutiertes Thema der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ und differenziert sich zunehmend aus in Bereichen der Praxis. Aktuell werden Perspektiven von »Professionalisierung« und »Professionalität« diskutiert,

die den Fokus auf die Handlungsebene und die notwendigen Kompetenzen von Weiterbildner/-innen legen. Auch von »De-Professionalisierung« ist die Rede, insofern professionelles Handeln nicht mehr die Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Prozesse im Blick hat.²

Dabei liegt der Fokus der Professionalisierung der Weiterbildung auf dem Personal und der Entwicklung seiner Kompetenzen. Beispiele dafür sind die *wb-personalmonitor-Studie*³ oder die *wba-Evaluationsstudie*⁴ in Österreich. Einflüsse, die die Professionalisierung auf Ebene der Weiterbildungseinrichtung bzw. auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene betreffen, werden vernachlässigt. Ihre Analyse ist aber wichtig, um die aktuelle Professionalisierungsdebatte in ihrer Gesamtheit zu verstehen. Denn in der sich ausdifferenzierenden Wissensgesellschaft, in welcher immer neue Berufe und Berufsgruppen entstehen und transdisziplinäre Zusammenarbeit grundlegender Bestandteil täglicher Arbeitsprozesse geworden ist, kann Professionalisierung nicht mehr ohne den Rückbezug auf solche kontextuellen Zusammenhänge gedacht werden. Dies führt sogar soweit, dass auch für bisher als klassische Professionen definierte Berufe wie beispielsweise die

Medizin die Frage nach der Professionalisierung neu gestellt wird, da auch hier gesellschaftliche Entwicklungen zu veränderten Rahmenbedingungen führen.⁵

Zu diesen sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Professionalisierung gehört zunächst die *Verwobenheit der Funktionssysteme*. Damit gemeint ist die spezifische Ausgangslage der Erwachsenenbildung, die nicht in einer klassischen Betrachtungsweise in eigener Professions-Logik⁶, unabhängig von Staat und Markt, agiert. Vielmehr wird Erwachsenenbildung traditionell in vielen gesellschaftlichen Kontexten, u. a. staatlich (Grundbildung für Erwachsene), z. B. kirchlich und zivilgesellschaftlich (z. B. die Arbeiterbewegung) oder erwerbswirtschaftlich (z. B. Sprachen- oder Yogaschulen) angeboten. Dabei vermischen sich die Logiken der unterschiedlichen Bereiche. Weiterbildung konnte professionell nie unabhängig von Markt oder Staat agieren, sondern unterliegt immer auch deren Kontext, beispielsweise im Rahmen des Wettbewerbes am Weiterbildungsmarkt oder durch staatliche Vorgaben (z. B. für öffentliche Förderung oder staatliche Regulierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung).

Ziel einer *Akademisierung von Ausbildung* ist es, durch die Etablierung von Studiengängen der Erwachsenenbildung die professionell Handelnden mit Wissen und Kompetenzen auszustatten, um in der Praxis in unvorhersehbaren und komplexen Situationen handeln zu können. Dem voraus geht eine Zunahme von abstraktem Wissen in den modernen Wissensgesellschaften, Wissensbestände globalisieren

100



Lisa Breitschwerdt und Reinhard Lechner sind wissenschaftliche Mitarbeitende an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Würzburg. Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (Foto unten) ist dort Professorin.



und individualisieren sich, d. h., Wissen entgrenzt und verknüpft sich miteinander (Trans- und Interdisziplinarität) und wird global zugänglich. Zugleich differenzieren sich die Bestände in einzelnen Fachbereichen aus und werden dort zu Spezialwissen. Gerade für die praktischen Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung, in welchen Lernende mit unterschiedlichsten Bildungs- und Berufsbiografien aufeinander treffen, spielt die Entwicklung interdisziplinärer Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Entwicklung von Studiengängen seit den 1970er Jahren ist deshalb ein wichtiger Baustein für die Entwicklung von Professionalität. Darüber hinaus wird im Studium, als dem Prozess der Spezialisierung und Akademisierung des Berufswissens für die Praxis, die Fähigkeit entwickelt, abstraktes Wissen adäquat in konkreten, immer neuen Situationen nutzen zu können.⁷

Diese Fähigkeit ist grundlegend für die erwachsenenpädagogische Professionalität, da in den praktischen Handlungsfeldern die Zusammenarbeit mit Menschen in nicht-standardisierbaren Situationen unmittelbare Reflexion



Abbildung 1: »Kontur« der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

über das eigene Handeln erfordert. Diesen Zusammenhang zwischen akademischem Wissen und Praxis müssen Professionelle in ihrer täglichen Handlungspraxis immer wieder neu herstellen, um unterschiedlichste Arbeitsanforderungen identifizieren und bewältigen zu können. Professionelles Wissen ist nicht als ein fertiges Produkt anwendbar und weiterzuvermitteln, die Praktiker/-innen müssen es im praktischen Kontext selbst analysieren,

reflektieren, interpretieren und im Einzelfall auch modifizieren.⁸ Dabei stellt das Arbeiten in nicht-standardisierten Situationen die Praktiker/-innen häufig vor strukturelle Antinomien und Widersprüche.⁹ Professionelles Handeln ist also immer auch die Herausforderung, lexikalisches Fachwissen und erfahrungsbasiertes Kontextwissen aneinander zu validieren und beide im engen Bezug aufeinander weiterzuentwickeln.¹⁰

Diese Aushandlungsprozesse finden immer im Kontext von Weiterbildungseinrichtungen statt. In modernen Wissensgesellschaften, in welchen die gesellschaftlichen Funktionssysteme Staat, Markt und Zivilgesellschaft in ihrem Aktionsspektrum zunehmend ineinandergreifen¹¹, kommt Organisationen eine zunehmende Bedeutung bei der Organisation und Steuerung von Arbeitsprozessen zu. Gerade für Weiterbildungseinrichtungen ist dies zentral, da die Ziele und die Programme der Weiterbildungseinrichtung festlegen, welche Berufsgruppen in welchem Ausmaß in ihr tätig sind.¹²

Gleichzeitig verändern sich Zielgruppen professioneller Dienstleistungen grundlegend. Nicht mehr Angehörige einer Profession entscheiden für die Klienten/-innen. Vielmehr treffen professionalisierte Dienstleistungen auf selbstbewusste Nutzer/-innen. Diese werden in der Weiterbildung häufig als Lernende oder Teilnehmende verstanden, die mit unterschiedlichen Lernbiografien in die Einrichtungen kommen. Das erwachsenenpädagogische Bild der autonomen Lernenden ist hoch anschlussfähig an diese neueren Professionalisierungsperspektiven in Dienstleistungsberufen.

Professionalisierung in Weiterbildungseinrichtungen

Im Rahmen des Forschungsprojekts KOPROF¹³ (»Konturen der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung«) wird anhand von Fallstudien mit einem Mehrebenen-Modell untersucht, wie sich diese Veränderungen in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zeigen. Professionalisierung in



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für uns, immer wieder Neues auszuprobieren und uns Feedback (360°) einzuholen.« Anna Blaschke und Eva Scheuerlein / Seminarplanung und -vorbereitung

der Erwachsenenbildung wird in ihren Wechselwirkungen zwischen Personal, Organisation und gesellschaftlichem Kontext untersucht.

Die folgenden Analyseergebnisse beziehen sich auf drei Weiterbildungsanbieter in Bayern.

Weiterbildung als Dienstleistung

In allen Einrichtungen zeigen sich die Einflüsse gesellschaftlicher, staatlicher und politischer Vorgaben und Entwicklungen. Das Bestehen am expandierenden Weiterbildungsmarkt muss durch das Angebot bedarfsorientierter, effizienter »Weiterbildungsprodukte« gesichert werden. Andere Bereiche der beruflichen Weiterbildung sind hingegen stark durch staatliche Vorgaben reguliert, beispielsweise durch Ausschreibungen von Kostenträgern wie der Agentur für Arbeit oder der Deutschen Rentenversicherung. Die hier definierten Vorgaben über den zeitlichen und inhaltlichen Umfang der Angebote die Qualifikationen des Personals beschränken die Autonomie für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lern-Prozesse. Die professionellen Akteur/-innen müssen im Rahmen der Vorgaben in der Umsetzung ihr professionelles Handeln mit managerialen und ökonomischen Faktoren vereinbaren (vgl. Fall 3-GE-MA:

135). Gleichzeitig zeigt sich auch in allen untersuchten Einrichtungen, wie die einrichtungsspezifischen Selbstverständnisse die Entwicklung der Angebote durchgängig prägen.

Akademische Ausbildung als Grundlage professionellen Handelns

Weiterbildner/-innen benötigen über ihre fachliche Expertise hinaus auch manageriales, ökonomisches, rechtliches und Marketing-Wissen. Darüber ist das Weiterbildungspersonal mit der zunehmenden Ausdifferenzierung von Fachbereichen mit unterschiedlichsten Anforderungen konfrontiert, zu deren Bearbeitung es *interdisziplinärer Kompetenzen und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit* bedarf. Diese werden im Rahmen der akademischen Ausbildung erworben, welche die Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität darstellt.¹⁴ Die befragten Weiterbildner/-innen nannten zwar auch ein pädagogisches Studium als Erstausbildung. Die dort erworbenen Kompetenzen, wie die theoriebasierte Reflexion, Menschenbild, Begründungswissen, aber auch eigenständiges Arbeiten oder die Fähigkeit, sich neues Wissen zügig anzueignen, finden sich an vielen Stellen implizit in den Interviewpassagen. Sie wurden jedoch von den Weiterbildner/-innen

selbst kaum als eigenes Professionswissen formuliert (vgl. Fall 3-GE-MA: 72).

Neue Herausforderungen im breiten Handlungsfeld

Durch die Breite des Handlungsfeldes der beruflichen Weiterbildung werden Weiterbildner/-innen mit unterschiedlichsten Zielgruppen, Zielsetzungen und Organisationsstrukturen konfrontiert. Sie befinden sich ständig in neuen, nicht standardisierbaren Situationen, in welchen sie situativ handeln müssen. Diese Situationen gilt es immer wieder aufs Neue zu interpretieren, damit das in der (akademischen) Ausbildung erworbene abstrakte Wissen in konkreten Situationen genutzt und reflektiert angewendet wird. Dabei unterliegen die Professionellen im Arbeitskontext immer wieder Spannungen, die sich beispielsweise durch das Aufeinandertreffen von äußeren Vorgaben (z.B. staatliche Vorgaben für ein Weiterbildungsangebot) und den Interessen von Teilnehmenden ergeben und welche es auszuhandeln bzw. auszuhalten gilt.¹⁵

Professionalisierung findet in der Organisation statt

Die individuelle Professionalisierung erfolgt dabei im Rahmen der Interessenlagen der Einrichtungen und lässt die Bedeutung von Organisationen für die Professionalisierung steigen. Das Weiterbildungspersonal repräsentiert die Organisationen und ist gefordert, aktuelle Entwicklungen zu kennen und sich aktiv – mit Hilfe der Organisation – weiterzuentwickeln (vgl. Fall 2-HK 2: 44). Darüber hinaus zeigt sich in allen Einrichtungen, dass ein Großteil des festangestellten Personals bereits seit vielen Jahren in der Einrichtung beschäftigt ist und sich in deren Strukturen entwickelt hat. Die daraus resultierende Eingebundenheit und Zugehörigkeit der Personen in und zu den Einrichtungen äußert sich in den Interviews durch eine gemeinsame Sprache. Es identifizieren sich gerade festangestellte Mitarbeitende intensiv mit der Weiterbildungseinrichtung und deren Zielen.



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für mich, auf Augenhöhe mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern deren Entwicklungsprozess begleiten und im Fokus haben.« Stefan Göbel / Beratungssituation

Für die freiberuflich Lehrenden differiert dieses Bild. Sie stehen mit den Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtung, bezogen auf die Abstimmung des konkreten Lehr-/Lern-Settings, im Austausch. Darüber hinaus ist die Einbindung in die Einrichtung von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Konkrete Weiterbildungsangebote für Lehrende gibt es in einigen Einrichtungen. Insgesamt stellt die Frage der Einbindung der freiberuflich Lehrenden vor Herausforderungen. Einerseits werden sie durch ihre Nähe zu den Teilnehmenden als Stellvertreter/-innen der Einrichtung wahrgenommen (vgl. Fall 2-Einstieg: 169). Auch kann die Freiberuflichkeit der Dozierenden aufgrund des fachlichen Wissensmonopols eine herausfordernde Situation (vgl. Fall 2-Einstieg: 148) darstellen. Es gibt Weiterbildungseinrichtungen, die als »Drehscheibe« (Fall 2-Einstieg: 83) agieren: Sie rekrutieren Wissen über fachlich ausgewiesene Dozierende.

Anspruchsvolle Zielgruppe(n)

Nicht nur der Weiterbildungsmarkt und die Perspektive auf Weiterbildung als »Ware« verändern sich, sondern auch die Teilnehmenden. In den Falleinrichtungen zeigte sich, dass Teilnehmende sehr selbstbewusst konkrete Ansprüche formulieren. Dies kann dazu führen, dass sie erwarten, dass ihre Teilnahme sich stark an der Aushändigung eines Zertifikats orientiert (vgl. Fall 1-Einstieg: 38). Im Bereich der Arbeitsfördermaßnahmen führt annähernde Vollbeschäftigung in einer Region zu neuen Teilnehmendengruppen, bei denen gesundheitliche und psychische Perspektiven stark mitgedacht werden müssen (vgl. Fall 3-HK 2: 27).

Professionalisierungsstrategien in der beruflichen Weiterbildung

Durch die Einblicke in die Ergebnisse wurde deutlich, dass die Professionalisierung in der Weiterbildung nicht alleine durch die professionelle Idee, welche die akademische Disziplin durch Forschung und Lehre entwickelt,

weiterentwickelt werden kann. Vielmehr erfolgt Professionalisierung innerhalb der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen und ist abhängig von deren sozialen Rahmenbedingungen. In den drei betrachteten Einrichtungen zeigten sich hierbei jeweils unterschiedliche Professionalisierungsstrategien.

Falleinrichtung 1 versteht *Weiterbildung als Dienstleistung*. Aufgrund von staatlich regulierten Curricula liegt der Fokus auf der fachlichen Expertise in der Auswahl des Personals. Dies spiegelt sich in der Dozierendenauswahl wieder. Die Einrichtung steht vor der Herausforderung zunehmend heterogener Teilnehmendengruppen. Sie versucht, die fachliche Expertise seiner freiberuflichen Dozierenden durch ein umfangreiches pädagogisches Fortbildungsangebot zu ergänzen.

In der Falleinrichtung 2 wird *Weiterbildung als Lebenslanges Lernen* verstanden. In einer strukturschwachen Region angesiedelt, war die Einrichtung lange Zeit einziger Anbieter für berufliche Weiterbildung und hat hier ein umfangreiches Angebot entwickelt. In dessen Rahmen werden für Erstteilnehmende passgenaue Anschlussangebote für die berufliche und persönliche Entwicklung in allen Altersphasen entwickelt. Regional besteht die Herausforderung in der Rekrutierung ausreichend passender Dozierender.

Die dritte Falleinrichtung fokussiert ihr Angebot auf Arbeitsfördermaßnahmen und versteht *Weiterbildung als Arbeitsmarktintegration*. Als größter Anbieter in der Region sind sie in der Lage, flexibel und schnell auf neue Anforderungen zu reagieren. Die Expertise für die Teilnehmenden liegt beim festangestellten Personal der Einrichtung. Durch den engen Kontakt zwischen festangestelltem Personal und den Fachdozierenden wird die Qualität des Weiterbildungsangebots sichergestellt. Darüber hinaus werden die Freiberuflichen als externe, eingekaufte Wissenslieferant/-innen verstanden.

Es zeigt sich also, dass die Einrichtungen je nach Angebotsschwerpunkt und strukturellen (politische, rechtliche oder staatliche) Rahmenbedingungen auf dem Weiterbildungsmarkt unterschied-

liche Professionalisierungsstrategien verfolgen. Es konnten darüber hinaus jedoch auch Gemeinsamkeiten identifiziert werden. Dies betrifft einerseits die organisationalen Strukturen. Die Einrichtungsstrukturen müssen sich an managerialen (z. B. externen Regulierungen) und ökonomischen (z. B. Marktanforderungen) Prinzipien ausrichten. Die Professionalität der Weiterbildungseinrichtung wird dann über gut organisierte Strukturen, Qualitätsmanagementsysteme und Kundenorientierung ausgewiesen. Auf der anderen Seite zeigen sich interne Professionalisierungsstrategien, die sich in einem intensiven informellen Austausch zwischen dem Weiterbildungspersonal sowie in kollegialer Unterstützung manifestieren. Darüber hinaus findet Professionalisierung verstärkt über Vernetzung mit anderen Einrichtungen, kommunaler Politik und Wirtschaft statt.

Anmerkungen

- 1 Da im Forschungsprojekt die berufliche Weiterbildung im Fokus ist, wird im Folgenden der Begriff Weiterbildung verwendet, wenn nicht explizit die allgemeine Erwachsenenbildung gemeint ist. Die Autor/-innen gehen jedoch von großen Schnittmengen zur nichtberuflichen Erwachsenenbildung aus und verorten sich theoretisch im Diskurs der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.
- 2 Vgl. Klingovsky 2016, S. 14.
- 3 Vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016.
- 4 Vgl. Gruber 2016.
- 5 Vgl. Schnell 2017.
- 6 Vgl. Freidson 2001.
- 7 Vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012, S. 9.
- 8 Vgl. Rauschenbach 2000, S. 88f.
- 9 Vgl. Helsper 2016.
- 10 Vgl. North/Güldenbergh/Dick 2016, S. 136.
- 11 Vgl. Parsons 1968.
- 12 Vgl. Stichweh 2005, S. 41.
- 13 KOPROF wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Programm »Innovative Ansätze zukunftsorientierter Weiterbildung« gefördert. Projektleiterinnen sind Prof.in Regina Egetenmeyer, Universität Würzburg und Prof.in Ingeborg Schüßler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Mehr Informationen zum Projekt befinden sich auf der Würzburger Projekthomepage (www.erwachsenenbildung.uni-wuerzburg.de/forschung/koprof/startseite).
- 14 Vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012.
- 15 Vgl. Helsper 2002; vgl. von Hippel 2011.

Literatur

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld. Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (2012): Zur akade-

- mischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, R.; Schübler, R. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. S. 7–25.
- Freidson, E. (2001): Professionalism. The Third Logic. Cambridge.
- Gieseke, W. (2016): Professionelle Entwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Justen, N.; Mölders, B. (Hg.): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Opladen. S. 23–41.
- Gruber, E. (2016): Kompetent für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Ergebnisse aus der Evaluationsstudie der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). In: Justen, N.; Mölders, B. (Hg.): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Opladen. S. 177–189.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antimische Handlungsstruktur. In: Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102.
- Klingovsky, U. (2016): Erwachsenenpädagogische Professionalität. Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 4, 14–17.
- North, K.; Güldenber, S.; Dick, M. (2016): Wissensarbeit(er). In: Dick, M.; Marotzki, W.; Mieg, H. A. (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn. S. 125–138.
- Parsons, T. (1968). The structure of social action. New York.
- Rauschenbach, T. (2000): Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession. In: Homfeldt., H. G.; Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Wissen und Nichtwissen. Weinheim. S. 79–99.
- Schnell, C. (2017): Proliferations and Vulnerabilities: Hybridization of Professionalism in the Field of Cancer Medicine. Professions & Professionalism, 7 (1), Verfügbar unter: <https://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/1707> (zuletzt aufgerufen am 19.04.2018).
- Schulenberg, W. et al (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Schübler, I.; Egetenmeyer R. (2018): KOPROF. Konturen der Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Anforderungen an die Professionalisierung des Personals in der beruflichen Weiterbildung. BMBF/BIBB-Programm »Innovative Ansätze zukunftsorientierter Weiterbildung«.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T.; Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 31–44.
- Von Hippel, A. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. REPORT, 34 (1), S. 45–57.



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für mich, seine Stärken zu (er-)kennen und Aufgaben gezielt delegieren.« Amelie Scheder / Planung der Angebote zur politischen Bildung

Zu den Bildern in diesem Heft

Die Bildserie **In Aktion** ist in verschiedenen (Weiter-)Bildungseinrichtungen in Würzburg entstanden und zeigt Weiterbildner/-innen in für ihren Bereich typischen Arbeitssituationen. Ein herzlicher Dank geht an die beteiligten Einrichtungen aus Würzburg: Akademie Frankenwarte, Robert-Kümmert-Akademie und Dr. Maria-Probst-Schule, Kolping Akademie und Industrie- und Handelskammer Würzburg-Schweinfurt sowie an alle, die sich am Fotoprojekt beteiligten und sich auch selbst für Fotos zur Verfügung gestellt haben. Lisa Breitschwerdt, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg hat die Fotoserie betreut, Fotos der Weiterbildner/-innen gemacht und die Texte beigesteuert. Unterstützt wurde sie hierbei von Monika Staab, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenen/Weiterbildung und Katrin Bergmann, B. A., Studentin an der Universität Würzburg.

Folgende Erwachsenenbildner/-innen sind auf den Bildern zu sehen:

Amelie Scheder, Referentin im Bildungsmanagement, Akademie Frankenwarte Würzburg

Jochem Kollmer, Dozent, Akademie Frankenwarte Würzburg

Thomas Haselmann, Dozent in Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderung, Robert-Kümmert-Akademie Würzburg

Agnes Birner, Bildungswissenschaftlerin und Lehrkraft – Dr. Maria-Probst-Schule, staatl. aner. Fachschule für Heilerziehungspflege und -pflegehilfe

Stefan Göbel, Bereichsleiter Aufstiegsfortbildung an der IHK Würzburg-Schweinfurt

Leonie Pampel, Studentin der Pädagogik an der JMU Würzburg

Luisa Fischer, Praktikantin der IHK Würzburg-Schweinfurt, Auszubildende Kauffrau für Büromanagement, IHK Würzburg-Schweinfurt

Anna Blaschke, Stellvertretende Leiterin der Kolping-Akademie Würzburg

Eva Scheuerlein, Praktikantin der Kolping-Akademie Würzburg

Theresa Kirchner, Programmplanerin und Dozentin in Sprachkursen, Kolping-Akademie Würzburg

Ingeborg Schüßler, Annkatrin Simmendinger

Zugang Quereinstieg

Die meisten Beschäftigten in der Erwachsenenbildung haben keinen pädagogischen Abschluss

Der Zugang zur Erwachsenenbildung in Deutschland ist nicht reglementiert und Quereinstieg aus anderen Berufsfeldern ein typischer Zugang. Nur 16 Prozent der Beschäftigten verfügen entsprechend über einen pädagogischen Abschluss. Diese Situation bringt besondere Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung mit sich.

Für das Feld der Erwachsenenbildung gibt es in Deutschland weder einheitliche Berufsbilder noch einheitliche Zugangswege zu erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten. Beschäftigte in der Weiterbildung sind durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet, die sich auf den Status, die Beschäftigungssituation, Aufgaben und die Motive, in der Weiterbildung tätig zu sein, bezieht. Dies zeigt sich vor allem in den verschiedenen Qualifikationen und Ausbildungen, da die Beschäftigten nicht nur aus akademisch qualifizierten Erwachsenenbildner/-innen bestehen. Für Weiterbildungseinrichtungen und deren Beschäftigte haben ein pädagogischer Abschluss, ebenso wie Erfahrungen in Wissenschaft und Forschung, kaum Relevanz.¹ Fachübergreifende Kompetenzen fallen deutlich mehr ins Gewicht. Dies könnte einer der Gründe dafür sein, dass das Arbeiten in der EB/WB häufig durch einen »Quereinstieg« aus anderen Be-

reichen erfolgt. Die Vielfalt an fachfremden Quereinstiegsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung ist so breit wie in kaum einem anderen Berufsfeld und dadurch eröffnen sich Teilarbeitsmärkte für unterschiedlich Qualifizierte. Für die Gruppe der Lehrenden spielen pädagogische Qualifikationen noch eine bedeutendere Rolle als für leitend Tätige, aber auch bei den Lehrenden sind pädagogische (Studien-)Abschlüsse nicht die Regel.² Vor dem Hintergrund verschiedener Ergebnisse der Biografie- und Lehr-/Lern-Forschung, nämlich dass Lehrende eine zentrale Rolle für die Lernenden spielen, ist dies mehr als erstaunlich.³

Beschäftigte in der Weiterbildung

Anhand vorliegender Zahlen wird deutlich, dass in der Erwachsenenbildung eine breit gefächerte Offenheit für vielfältige Abschlüsse existiert. Wird alleine der höchste berufliche Abschluss betrachtet, ergibt sich eine Verteilung der Hauptfachrichtungen auf 80 Berufe. Insgesamt haben rund 45% der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung einen akademischen Abschluss, wobei genauer betrachtet nur 16% aus dem pädagogischen Bereich stammen. Erstaunlich ist, dass rund 17% der Erwachsenenbildner/-innen überhaupt keinen beruflichen Abschluss haben. Von diesen ist wiederum knapp die Hälfte mit einer lehrenden Tätigkeit betraut.⁴ Hinzu kommen verschiedene Beschäftigungsformen, welche vom Beamtentum bis zur Freiberuflichkeit

reichen. Die Hauptbeschäftigungsform in der Weiterbildung ist mit 54% die Beschäftigung von Honorarkräften, ehrenamtlich Tätige sind mit 18% vertreten.⁵ Honorarkräfte stehen am häufigsten in Mehrfachbeschäftigungsverhältnissen – durchschnittlich haben sie 2,1 Arbeitgeber.⁶ Diese Prekarisierung über atypische Beschäftigungsverhältnisse ist auch auf die Nachfrage der Beschäftigten selbst zurückzuführen. Sie basteln sich dadurch einen »Individualberuf«⁷ oder nehmen diese Beschäftigungen als Lösung zur vorübergehenden Existenzsicherung wahr und diese macht nur einen Abschnitt ihrer Berufsbiografie aus. So kann angenommen werden, »dass Personen, die eine Nebentätigkeit oder eine begrenzte, vorübergehende Beschäftigung suchen, häufig in der Weiterbildungsbranche fündig werden«⁸. 78% der Lehrenden sowie insgesamt 77% aller Weiterbildner/-innen bestreiten ihren Lebensunterhalt überwiegend aus anderen Beschäftigungen.⁹ Dadurch ist anzunehmen, dass sie nicht wissen, dass es sich bei ihrer Tätigkeit um erwachsenenpädagogische Aufgaben handelt.¹⁰ Auch in der Außenwirkung wird das Weiterbildungspersonal oftmals nicht als eigenständige Berufsgruppe angesehen.¹¹ Dabei weisen, wie Untersuchungen zeigen, gerade die prekären Beschäftigungsverhältnisse, eine Tendenz zur Deprofessionalisierung auf.¹² Bereits die wb monitor-Befragung von 2014 stellt fest, dass in der Weiterbildung nur ein geringer Grad an Professionalisierung vorhanden und »im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen [...] der Zugang zu einer Lehrtätigkeit in der Weiterbildung nicht reglementiert [ist]«¹³. Weder gibt es ein systematisches Berufsbild noch verbindliche standardisierte Zugangsvoraussetzungen dafür, wer als Weiterbildner/-in

105



Prof. Dr. Ingeborg Schüßler ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg. Annkatrin Simmendinger ist dort Akademische Mitarbeiterin.



arbeiten darf und folglich »existiert kein spezifischer Teilarbeitsmarkt für die Weiterbildung«¹⁴. Dies steht im Kontrast zu den Bestrebungen der Europäischen Union, im Zuge des Aufbaus eines Europa des Wissens, die Beteiligung der erwerbstätigen Bevölkerung an Lebenslangem Lernen bis 2020 stetig auf 15% zu erhöhen.¹⁵ Durch die Analyse der Daten aus der CVTS3-Unternehmensbefragung stellen Käßlinger und Lichte einen Zusammenhang zwischen hoher Weiterbildungsbeteiligung und professionellen Weiterbildungsstrukturen her. Folglich trägt auch die Professionalisierung des Bildungspersonals zum Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung bei.¹⁶ Aus diesem Grund wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Rahmen eines Projektes (GRETA) ein Konzept zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungssystems für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung erarbeitet,¹⁷ um durch die Sichtbarmachung und Zertifizierung der professionellen Handlungsbasis einen suprainstitutionellen und Individuen übergreifenden Bezugspunkt zur Professionalisierung der im Feld Tätigen zu etablieren. Der Fokus richtet sich zwar nur auf die Lehrenden, diese stellen aber mit mehr als einer halben Million auch die größte Beschäftigtengruppe innerhalb der Erwachsenenbildung dar. Darüber hinaus üben 97% der nebenberuflich in der Weiterbildung Tätigen eine Lehrtätigkeit aus und sind damit die am stärksten in der Lehre eingesetzte Gruppe.¹⁸ Da vor allem auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung eine Vielzahl nebenberuflich und ehrenamtlich Tätiger zu finden sind, wird eine solche Sichtbarmachung, Anerkennung und Zertifizierung pädagogischer Mindestqualifikationen wichtig, um eine professionelle Arbeit gewährleistet zu wissen.

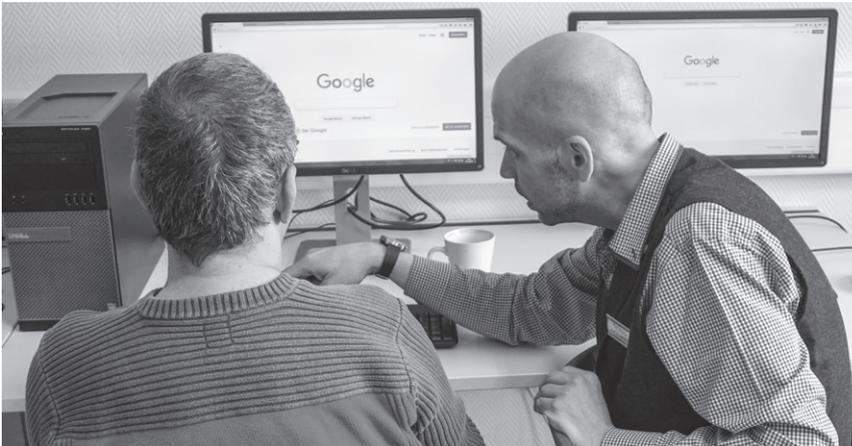
Da bisher wenig Wissen über die Zugangs- und Qualifizierungswege der Seiten- und Quereinsteigenden in das Feld der EB/WB bekannt ist, lassen sich auch keine klaren Professionalisierungs- und Qualifikationsanforderungen für diese Zielgruppe ermitteln. Verschiedene Untersuchungen der Weiterbildungsbranche zeigen auf, dass ein hoher Anteil pädagogisch Fachfremder im Bereich der Weiterbildung

tätig ist, die ihr berufliches Handeln an subjektiven Theorien über gelungene Lehr-/Lernprozesse ausrichten. Sie beziehen sich auf Wissen, das aus persönlichen Erfahrungen und in der Praxis Erprobtem besteht.¹⁹ Diese persönlichen Lehr-/Lernerfahrungen begründen sich aus der Lebensbiografie. Kindheit und Schulzeit, Erziehung eigener Kinder, Berufsausbildung/ Studium, eigene Weiterbildungen etc. können hierfür als Grundlage dienen. Genuine erwachsenenpädagogische Anteile, die das Berufsbewusstsein bestimmen, stammen somit meist aus praktischen Erfahrungen im neuen und alten Berufsfeld, Austausch mit Kollegen oder ebenfalls aus eigenen Weiterbildungen.²⁰ Beim Übergang in das Feld der Weiterbildung bestehen die eigenen Lehr-/Lernerfahrungen der Seiten- und Quereinsteigenden daher vermutlich nur in geringem Maße aus erwachsenenpädagogischen Anteilen. Das bis dato bestehende pädagogische Selbstverständnis wird erst in der neuen Tätigkeit durch erwachsenenpädagogische Erfahrungen im beruflichen Handeln und Weiterbildungen ergänzt. Da ein erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis ein volles Berufsbewusstsein als Erwachsenenbildner/-in und entsprechende Handlungskompetenz voraussetzt, in dem auch die gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenenbildung sowie ethische Werte verankert sind²¹, wird davon ausgegangen, dass sich dieses für Seiten- und Quereinsteigende erst langsam im Laufe der Berufstätigkeit im Feld und durch erwachsenenpädagogische Weiterbildungen mehr oder weniger stark ausprägt.²² So verstehen sich Kursleitende zu Beginn primär als »Fachleute« und erleben erst in der praktischen Tätigkeit die Relevanz (erwachsenen)pädagogischer Kompetenzen. Wie Harmeier aufzeigt, hängt die anschließende Berufszufriedenheit wesentlich davon ab, wie sich das pädagogische Selbstverständnis durch das Hinzukommen professioneller Anteile verändert und ein Zuwachs an erwachsenenpädagogischer Handlungsfähigkeit erreicht

wird.²³ Damit wird auch deutlich, dass eine Professionsentwicklung in diesem Feld wesentlich von der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung der dort Tätigen abhängt. Dieser hohe Fortbildungsbedarf lässt sich auch empirisch nachweisen²⁴, wobei bisher noch keine Daten zu den Qualifikationsanforderungen der Seiten- und Quereinsteigenden vorliegen.

Qualifizierung in der kirchlichen Weiterbildung

Unsere deutschlandweite Analyse einzelner Bildungsprogramme kirchlicher Erwachsenenbildungsträger aus dem Zeitraum Juli 2016 bis Juli 2017 ergab, dass die Qualifizierung des eigenen Weiterbildungspersonals rund 24% des Gesamtangebots ausmacht. Die kirchliche Erwachsenenbildung setzt sich folglich mit der Professionalisierung und Qualifizierung ihres Weiterbildungspersonals deutlich auseinander. Wie das Fortbildungsangebot allerdings zeigt, müsste ein stärkeres Gewicht auf die Reflexion und Erarbeitung eines pädagogischen Selbstverständnisses sowie zugrunde liegender subjektiver Theorien über das eigene pädagogische Handeln gelegt werden, um der großen Zahl der Seiten- und Quereinsteigenden gerecht zu werden. Bisher bleibt der Schwerpunkt, mit 69% des Fortbildungsangebots, noch sehr auf die unmittelbare praktische Handlungskompetenz gerichtet. Die dahinter liegenden subjektiven Theorien, die für den Aufbau professioneller Handlungsmuster verantwortlich sind, werden wenig thematisiert und reflexiv bearbeitet. Angebote zu diesen Themen machen nur 28% des Fortbildungsangebotes aus, wobei nur rund 11% explizit selbstreflexive Inhalte ausweisen. Wie zuvor erwähnt, ist gerade die Entwicklung eines professionellen erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses, mit der Reflexion seiner dahinter stehenden Menschenbilder und Werten, ein zentrales Element für die erfolgreich erlebte Berufsausübung. Es ist davon auszugehen, dass eine professionelle Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung wesentlich davon abhängt, wie es gelingt, die christlich



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für mich, dem Gegenüber dort abzuholen und jeden dort abzuholen, wo er mit seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen steht.« Thomas Haselmann / Fortbildung »Internet-Führerschein – Inklusiv« mit Menschen mit Behinderung

orientierten Wertvorstellungen mit erwachsenepädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern zu verschränken.

Fazit

Wie für die meisten erwachsenepädagogischen Institutionen ist auch für die kirchlichen Erwachsenenbildungsträger, mit ihrer großen Anzahl an nebenberuflich Tätigen, Honorarkräften und Ehrenamtlichen, die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der Seiten- und Quereinsteigenden für ihre fortlaufende Professionalisierung von hoher Relevanz. Prinzipiell sollte das Fortbildungsprogramm für das Weiterbildungspersonal stetig weiter ausgebaut werden. In Hinblick auf Seiten- und Quereinsteigende wäre es empfehlenswert, die Angebote für das pädagogisch tätige Personal vermehrt im Bereich der reflexiven Bearbeitung subjektiver Theorien, des Selbstbildes und pädagogischer Handlungsmuster zu erweitern. Um zu professioneller erwachsenepädagogischer Handlungskompetenz im christlichen Kontext zu gelangen, ist die reflexive Auseinandersetzung mit anthropologisch relevanten Themen, wie dem eigenen Menschenbild, persönlichen Wertvorstellungen und handlungsleitenden gesellschaftlichen Normen neben didaktisch-methodischen Handlungswissen unumgänglich. Diese tragen ebenso zur Ausbildung des

professionellen erwachsenepädagogischen Selbstverständnisses bei, welches wiederum als Grundlage für praktische Handlungs- und professionelle Deutungsmuster dient und somit auch zur Qualitätssteigerung in der kirchlichen Erwachsenenbildung führen kann. Allein wegen ihrer großen Anzahl ist es wichtig, sich der Gruppe der Seiten- und Quereinsteigenden in der beruflichen Weiterbildung mehr zu widmen. Es ist notwendig, mehr über die größte Beschäftigtengruppe im Feld sowie ihren Qualifikationsanforderungen und Bedürfnissen zu erfahren, um eine allgemeine qualitative Steigerung und den weiteren Ausbau der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung zu erreichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Martin/Langemeyer 2014.
- 2 Vgl. Ebd.
- 3 Vgl. Käßlinger/Lichte 2012.
- 4 Vgl. Martin/Langemeyer 2014.
- 5 Vgl. Elias 2016.
- 6 Vgl. Ambos/Koschek/Martin 2015.
- 7 Dobischat/Elias 2016, S. 95.
- 8 Ambos/Koschek/Martin 2015, S. 50.
- 9 Alfänger/Cywinski/Elias 2014.
- 10 Martin/Langemeyer 2014.
- 11 Vgl. Käßlinger/Lichte 2012.
- 12 Vgl. Dobischat/Elias/Rosenthal 2018, S. 4.
- 13 Ambos/Koschek/Martin 2015, S. 16.
- 14 Ebd.
- 15 Vgl. u.a. Eurostat-Jahrbuch 2016.
- 16 Vgl. Käßlinger/Lichte 2012.
- 17 Vgl. Lencer/Strauch 2016.
- 18 Vgl. Elias 2016, S. 80.
- 19 Vgl. Beck/Krapp 2006.
- 20 Vgl. Hartig 2008.
- 21 Vgl. Ebd.

22 Vgl. Harmeier 2009.

23 Vgl. Ebd.

24 Vgl. Hippel 2011.

Literatur

- Alfänger, J.; Cywinski, R.; Elias, A. (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmung des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: DIE (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, S. 69–79.
- Ambos, I.; Koschek, S.; Martin, A. (2015): Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014. Bonn.
- Beck, K.; Krapp, A. (2006): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 33–77.
- Böhmman, M. (2011): Das Quereinsteiger-Buch. Weinheim, Basel.
- Buschle, C. (2014): Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte. Ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Dissertation. München.
- Dobischat, R.; Elias, A. (2016): Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Bellmann, L.; Grözing, G. (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Marburg, S. 87–102.
- Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (2018): Vorwort. In: Dies.: Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden.
- Elias, A. (2016): Erwerbstätigkeit. In: Autorengruppe wb-personalmonitor: Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld, S. 69–97.
- Eurostat-Jahrbuch (2016): EU (Hg.): Eurostat regional yearbook, 2016 edition. Luxemburg.
- Harmeier, M. (2009): »Für die Teilnehmer sind wir die VHS«. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Dissertation. Bielefeld.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibung slogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Dissertation. Wiesbaden.
- Hippel, A. von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel.
- Käßlinger, B.; Lichte, N. (2012): Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. In: Hans-Böckler-Stiftung: WSI-Mitteilungen. Ausgabe 5/2012. Frankfurt am Main.
- Lencher, S.; Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Online-Erstveröffentlichung in der Sammlung texte.online. DIE space. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>.
- Martin, A.; Langemeyer, I. (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld., S. 43–67.

Andreas Martin

Professionalität in einem schwierigen Umfeld

Merkmale und professionelle Kompetenzen eines heterogenen Bildungsbereichs

Die Kompetenzen von Erwachsenenbildner/-innen sind aufgrund ihrer vielfältigen Ausbildung und beruflicher Wurzeln sehr heterogen – während das Tätigkeitsfeld selber spezifische Anforderungen verlangt. Dieser Beitrag wertet die Zahlen aus dem »wb-personalmonitor« in dieser Hinsicht aus.

Wie in allen Bildungsbereichen kann auch in der Weiterbildung davon ausgegangen werden, dass die Qualität und Wirksamkeit von Bildungsangeboten von der Professionalität des lehrenden, planenden und disponierenden Personals abhängen. In keinem anderen Bereich des Bildungswesens jedoch lassen sich Aussagen und Einschätzungen zum Stand der Professionalität so wenig generalisieren wie in der Weiterbildung. Vor allem die Heterogenität des Feldes lässt pauschale Aussagen zur Professionalität der Weiterbildung wenig hilfreich erscheinen. Erforderlich ist vielmehr eine in mehrerer Hinsicht differenzierte Betrachtung.

Naheliegender ist es, zunächst die institutionelle Vielfalt der Weiterbildung in jeder Untersuchung zu berücksichtigen. Hier lassen sich auf der Handlungsebene der Organisationen und deren institutioneller Umwelt verschiedene Kontexte identifizieren, in denen unterschiedliche Handlungsrationitäten, Leistungserwartungen und Akteure do-

minieren. Neben der öffentlichen Weiterbildung (Volkshochschulen, Hochschulen, Berufsschulen) sind dies Weiterbildungsanbieter im Kontext der Betriebe, privat-kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen im Kontext der Märkte sowie wert- und interessengebundene Anbieter im Kontext von Gemeinschaften (privat-gemeinnützige, Verbände, Vereine, Kirchen, Gewerkschaften ...).¹

Darüber hinaus erscheint es sehr sinnvoll, zwischen professionssoziologischen Merkmalen des Tätigkeitsfeldes und der Professionalität der Akteure systematischer zu unterscheiden. In der Tat erweist sich die Weiterbildung mit Blick auf die Erwerbs- und Beschäftigungsformen, die Einkommen, den gewerkschaftlichen und berufsverbandlichen Organisationsgrad, die soziale Absicherung, die Zugangswege zum Teilarbeitsmarkt, die berufsfachliche Dichte und die Arbeitszeitvolumen als wenig professionalisiert.² Daraus lassen sich jedoch noch keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zur Professionalität des Weiterbildungspersonals ableiten. Tatsächlich sind die gesicherten Wissensbestände zu den professionellen Kompetenzen (fachliche, fachdidaktische, psychologisch-pädagogische, organisatorische, nicht-kognitive) bisher sehr gering. Dies gilt auch für die letztlich entscheidende Frage, wie

die Kompetenzen in der täglichen Praxis tatsächlich in berufliches Handeln umgesetzt werden.

Im Folgenden sollen darum kurz sowohl professionssoziologische Merkmale des Tätigkeitsfeldes als auch einige Indikatoren professioneller Tätigkeitsausübung aufgezeigt und beschrieben werden. Da anzunehmen ist, dass sich diese Merkmale auch hinsichtlich der jeweiligen organisatorischen und institutionellen Kontexte unterscheiden, werden die Kennzahlen entsprechend eingeordnet. Datengrundlage ist der wb-personalmonitor von 2014. Im Rahmen dieser Studie konnten Merkmale zum sozioökonomischen und demographischen Status, zur Erwerbssituation, zu Lebenslagen, zu Tätigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen erfasst werden. Die Grundgesamtheit der Erhebung war das Personal in der öffentlich zugänglichen, organisierten Weiterbildung. Zum Weiterbildungspersonal in betrieblichen Kontexten können auf dieser Grundlage dementsprechend keine Aussagen gemacht werden.

Weiterbildung – nach wie vor ein unsicheres Tätigkeitsfeld

Ein wichtiger Indikator für berufliche Schließung und professionelle Identität ist zunächst das Maß der Hauptberuflichkeit (Abb. 1). Dieses professionssoziologische Merkmal kann auch als ein wichtiger Faktor bei der Entscheidung über Investitionen in die je eigene erwachsenenpädagogische Professionalisierung angenommen werden.

Dr. Andreas Martin ist Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung –



Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), zuständig für wb-personalmonitor.

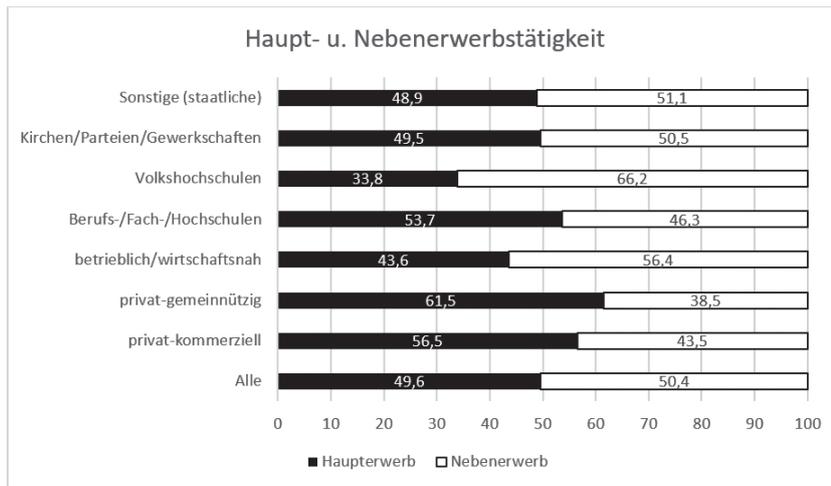


Abbildung 1: Erwerbstätige in der Weiterbildung nach Haupt- und Nebenerwerb in Prozent

Quelle: wb-personalmonitor 2014; N=5318

Der Anteil an Haupterwerbstätigen ist in der Weiterbildung insgesamt gering. Am geringsten ist der Anteil in der öffentlichen Weiterbildung, wobei er hier in den Volkshochschulen noch einmal deutlich geringer ist (ca. 34%) als in den Berufs- und Hochschulen (53%). Am höchsten ist der Anteil bei den in privaten wert- und interessen gebundenen Weiterbildungseinrichtungen Tätigen.

Empirische Untersuchungen zur Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung zeigen, dass Hauptberuflichkeit in diesem Bildungsbereich insgesamt mit erheblichen strukturellen Schwierigkeiten verbunden ist. So haben Erwerbstätige, welche ihren Lebensunterhalt (Haushaltseinkommen) hauptsächlich durch die Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung bestreiten, ein deutlich erhöhtes Armutsrisiko im Vergleich zu den Nebenerwerbstätigen.³ Diese Risiken lassen sich reduzieren, wenn die schwierige Einkommenssituation durch längere Arbeitszeiten kompensiert wird. Doch die notwendigen Arbeitszeitvolumen lassen sich in der Regel nur durch eine erhebliche Ausweitung des angebotenen Themenspektrums realisieren.⁴

Legt man zugrunde, dass Professionswissen ein tiefes, fach- und domänenspezifisches Expertenwissen darstellt, welches eine gewisse fachliche Spezialisierung erfordert, wird deutlich, dass dies mit einer Hauptberuflichkeit in der

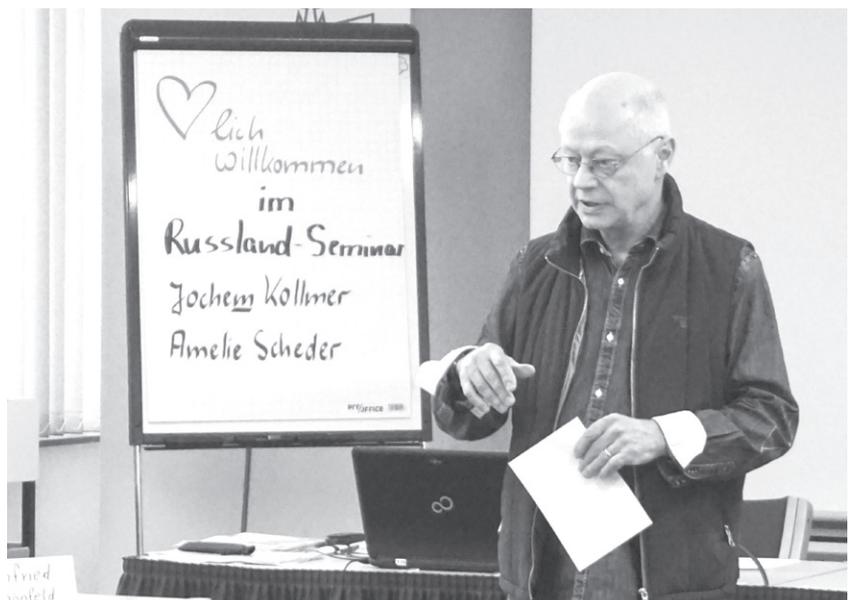
Weiterbildung häufig nicht vereinbar ist.

Es ist also nicht einfach, hauptberuflich in der Weiterbildung tätig zu sein. Dementsprechend ist Weiterbildung in besonderem Maße für jene Erwerbstätigen ein interessantes Betätigungsfeld, welche eine Nebenbeschäftigung suchen und deren Lebensunterhalt zu großen Teilen aus anderen Quellen gedeckt wird. Paradoxerweise findet sich in der

Weiterbildung deswegen trotz relativ geringer Einkommen und Löhne kaum wirkliche Armut.⁵ In der Weiterbildung sind eben häufig jene tätig, die sich geringe Einkommenschancen auch leisten können.

Auch andere Merkmale der Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung weichen vom typischen »Normalarbeitsverhältnis« ab. Dazu zählen natürlich die Beschäftigungsformen, die in der Summe durch Honorarverträge dominiert werden (ca. 70% der Beschäftigungsverhältnisse). Besonders diese Erwerbsform ist häufig mit geringer sozialer Absicherung verbunden. So verfügen nur etwa 57 Prozent der hauptberuflichen Honorarkräfte über eine Rentenversicherung.⁶

Relativ gering ist schließlich auch der berufsverbandliche Organisationsgrad. Dieser liegt bei den hauptberuflichen Erwachsenenbildnern bei 15,6%. Am geringsten ist der Organisationsgrad dabei in den Volkshochschulen (5% der Hauptberuflichen) und in privat-gemeinnützigen Einrichtungen (9,9%). Am höchsten erweist sich berufsverbandliche Organisationsgrad bei hauptberuflichen Erwachsenenbildnern in wirtschaftsnahen Einrichtung (25,6%) sowie in Berufs- und Hochschulen (22,6%).



In Aktion: »Professionelles Arbeiten ist für mich, wenn Bildung Spaß macht und teilnehmerorientiert gestaltet wird.« Jochem Kollmer / Einstiegsseminar zum Thema »Russland vor der Wahl«

Professionalität lohnt sich

Unterscheidet man zwischen dem professionssoziologischen Kontext und der Professionalität der Akteure/-innen, rücken mit Blick auf Letzteres besonders die professionellen Kompetenzen des Weiterbildungspersonals in den Vordergrund. Bisher liegen dazu jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse vor. Erst seit jüngerer Zeit werden die Dimensionen erwachsenenpädagogischer Kompetenzen systematisch erforscht.⁷ Die hier entwickelten Instrumente konnten bisher jedoch noch nicht in einem größeren Umfang zur Anwendung gebracht werden. So lassen sich bisher die meisten Dimensionen (fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, pädagogisches Wissen) nur indirekt durch Proxis messen. Lediglich einige nicht kognitive Kompetenzdimensionen wie beruflicher Ehrgeiz lassen sich bereits jetzt direkt messen und wurden im wb-personalmonitor erfasst.⁸

110

Im Vordergrund stehen darum nach wie vor die formalen Qualifikationen. Als wichtigster Indikator für Professionalität kann dabei eine akademische Ausbildung gelten.

Abschlüsse an Fachhochschulen, Universitäten oder gar Promotionen sind in der Weiterbildung relativ weit verbreitet. Von allen Erwerbstätigen in der Weiterbildung haben 63,7% einen akademischen Abschluss. Unter den Haupterwerbstätigen sind es

sogar fast 68%. Vergleicht man dies auf der Grundlage des Mikrozensus (2015) mit anderen Berufsgruppen im Bildungsbereich, zeigt sich, dass der Akademisierungsgrad höher ist, als bei Haupterwerbstätigen in der Berufsausbildung und Betriebspädagogik (66,8%) und wesentlich höher als etwa im Bereich Erziehung/Sozialarbeit (27,4%). Dennoch gibt es auch hier erhebliche Unterschiede zwischen den institutionellen Kontexten. Besonders hoch ist der Anteil von Akademiker/-innen im Bereich der Hochschulen, besonders gering hingegen im Feld der betrieblichen Weiterbildung. Etwa 38% der Akademiker/-innen in der Weiterbildung verfügen über einen Abschluss in einem erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Fach. Noch einmal 11% der Akademiker/-innen haben in ihrem Studium ein erziehungswissenschaftliches oder pädagogisches Nebenfach belegt.

Diese häufig sehr gut nachvollziehbaren Angaben zum Akademisierungsgrad geben zunächst wichtige Informationen darüber, aus welchen Bevölkerungsbereichen sich das Personal für die Weiterbildung rekrutiert und auf welchem Niveau dieses qualifiziert ist. Zur Beschreibung der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsdynamik in der Weiterbildungspraxis hingegen, sind diese Kennzahlen weniger hilfreich, denn akademische Bildungsaspirationen

orientieren sich in den seltensten Fällen an einer zukünftigen Verwendung in der Weiterbildung. Ein in diesem Sinne sehr viel aussagekräftiger Indikator ist die Zahl der erwachsenenpädagogischen Zusatzqualifikationen. Auch diese wurden im wb-personalmonitor erfasst. Insgesamt verfügen 59,2% der im Weiterbildungsbereich Erwerbstätigen über eine erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikation.⁹ Dabei handelt es sich bspw. um die Ausbildereignung nach AVWO, Train-the-Trainer-Ausbildungen, das Zusatzzertifikat DaZ/DaF oder einen Qualifikationsnachweis zum/zur ProfilPASS Berater/-in. Zu diesem hohen Wert passt auch, dass das Weiterbildungspersonal insgesamt sehr häufig an Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen teilnimmt: Die Weiterbildungsbeteiligung des Personals liegt mit knapp 78% (bezogen auf die Teilnahme in den letzten zwölf Monaten) deutlich über der Weiterbildungsbeteiligung der übrigen Wohnbevölkerung (ca. 58% im Adult Education Survey 2014). Dies mag zum einen mit dem überdurchschnittlichen Qualifikationsniveau und der tätigkeitsbedingten Weiterbildungsaaffinität des Weiterbildungspersonals zu tun haben, lässt sich aber vermutlich auch darauf zurückführen, dass sich vor allem der Erwerb von pädagogische Zusatzqualifikationen trotz aller strukturellen Schwierigkeiten im institutionellen Umfeld für das Weiterbildungspersonal finanziell rentiert. Darauf deuten die Ergebnisse einer Untersuchung von Schrader und Loreit hin.¹⁰ Demnach wirken sich auch unter restriktiveren Modellannahmen Zusatzqualifikationen positiv auf die Einkommen von Erwachsenenbildnern aus. Hier mag der weitgehend unregulierte Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielen, denn gerade dann, wenn es gelingt den Zugang zu spezifischen Teilarbeitsmärkten der Weiterbildung auf der Grundlage zertifizierter Qualifikationen zu begrenzen, ergeben sich aufgrund der exklusiven Verwertungschancen monetäre Anreize zum Erwerb dieser erwachsenenpädagogischen Zusatzqualifikationen.

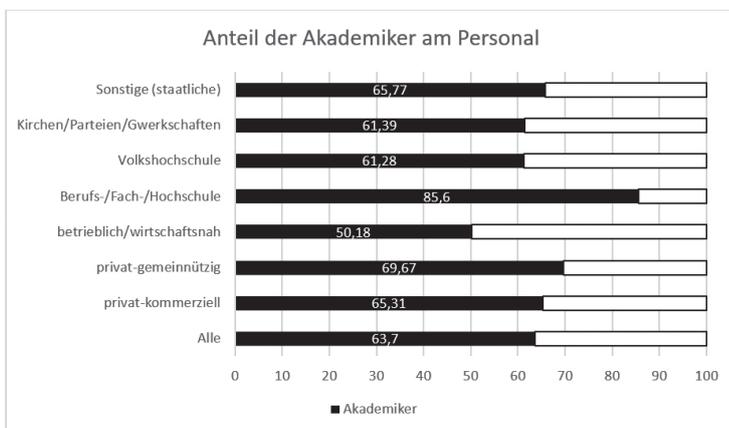


Abbildung 2: Anteil der Akademiker an allen Erwerbstätigen in der Weiterbildung in Prozent

Quelle: wb-personalmonitor 2014; N= 5443



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für uns, didaktische Methoden vielfältig umsetzen sowie verschiedene Tätigkeiten kennenzulernen und bearbeiten zu können.« Leonie Pampel, Luisa Fischer / Planungssession

Verbesserte Datengrundlagen

Bisherige Untersuchungen zum Personal in der Weiterbildung und dessen Professionalisierungspotenzialen haben vor allem auf der WSF-Studie von 2004 (WSF 2005), einer offenen Online-Erhebung der Universität Duisburg-Essen¹¹, dem Mikrozensus¹² und dem hier genutzten wb-personalmonitor basiert. Obgleich diese Erhebungen zum Teil einen erheblichen Umfang an erfassten Merkmalen und befragten Personen aufweisen, ist doch allen Datengrundlagen gemein, dass Informationen nur im Querschnitt erhoben wurden. Fragestellungen, welche die Wirkungen der Arbeits- und Lebensbedingungen auf die Professionalität des Personals und der monetären Erträge von Investitionen in die Professionalität aufwerfen, lassen sich jedoch erst in einem längsschnittlichen Design beantworten. Dazu wird derzeit am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung ein Personalpanel konzipiert.

Anmerkungen

- 1 Schrader 2011, S. 118.
- 2 Langemeyer/Martin 2014; Alfänger/Cywinski/Elias 2014; Alfänger/Cywinski/Elias/Dobischat 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016.
- 3 Martin 2018.
- 4 Ebd.
- 5 Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 89.
- 6 Ebd., S. 91.
- 7 Lencer/Strauch 2016; Marx/Goeze/Voss/Hoehne/Klotz/Schrader 2017.
- 8 Martin 2018.
- 9 Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 122.
- 10 Schrader/Loreit 2018.
- 11 Alfänger et al. 2016.
- 12 Martin/Langemeyer 2014.

Literatur

- Alfänger, J.; Cywinski, R.; Elias, A. (2014): Weiterbildung im Wandel – Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In: Dobischat, R.; Hufer, K.-P. (Hg.): Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs. Schwalbach, S. 39–63.
- Alfänger, J.; Cywinski, R.; Elias, A.; Dobischat, R. (2016): Erwerbsarbeit in der Weiterbildungsbranche – prekäre Beschäftigung in einem polarisierten Arbeitsmarkt. In: WSI-Mitteilungen, Heft 2, S. 95–104.
- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld.
- Langemeyer, I.; Martin, A. (2014): Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungs-

sektor. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 17–28.

Lencer, S.; Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung (texte-online). Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf> (aufgerufen am 9.2.2017).

Martin, A.; Langemeyer, I. (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, S. 43–68.

Martin, A. (2018): Zum Einfluss der Arbeitszeit auf Einkommen und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In: Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (Hg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 225–249.

Marx, C.; Goeze, A.; Voss, T.; Hoehne, V.; Klotz, V. K.; Schrader, J. (2017): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 165–200, <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7>.

Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.

Schrader, J.; Loreit, F. (2018): Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung. Individuelle und kollektive Perspektiven. In: Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (Hg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 283–308.

Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.

Hildegard Schicke, Ortfried Schäßter, Thomas Hartmann

Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung

Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Professionalisierung von Programmplanung und Angebotsentwicklung

Übergangszeiten sind biografische oder organisationale Entwicklungsverläufe, die maßgeblich von den Betroffenen selbst gesteuert werden. Sie bieten einen geeigneten Ausgangspunkt für eine nutzerbasierte partizipatorische Angebotsentwicklung, an der Adressatinnen und Adressaten ausgehend von ihrer eigenen transitorischen Lebenslage als Bildungsinteressierte mitwirken.

Aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung hat das über drei Jahre geförderte Projekt »Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen« (ÜZ) mit der Entwicklung eines innovativen Ansatzes der pädagogischen Professionalisierung zu einer »zukunftsorientierten beruflichen Weiterbildung« beizutragen. Damit reagiert das Forschungsprogramm auf bildungspolitische Herausforderungen des gegenwärtigen Transformationsprozesses. Neben der wissenschaftlichen Projektleitung arbeiten noch

drei weitere Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie eine Selbsthilfegruppe von Geflüchteten mit. Die vier Forschungspartner aus der Weiterbildungspraxis repräsentieren spezifische Praxiskontexte beruflicher Weiterbildung. Sie verfügen über einen realistischen Blick auf besondere Kontextbedingungen der gemeinsamen Entwicklungsarbeit – und das vor allem, weil sie in Auseinandersetzung mit einem innovativen Bildungsformat die transitorische Lage ihrer eigenen Einrichtung aus ihrer täglichen Arbeit kennen und damit erheblich zur »Bodenhaftung« beitragen. Das Richtziel der tätigkeitsfeldintegrierten Handlungsforschung besteht folglich noch nicht in der praxisbezogenen Implementation eines bereits operational ausgereiften Bildungsformats. Vielmehr verfolgt es aufgrund des politisch geförderten Innovationsanspruchs das Ziel, die Voraussetzungen für partizipatorische Strategien der Zielgruppenorientierung und Zielgruppenentwicklung in enger Rückbindung an exemplarischen Praxiskontexten zu klären. Aus dem Leitziel einer zukunftsorientierten pädagogischen Professionalisierung leitet sich die Forderung nach einer nachholenden Modernisierung des (Weiter-)Bildungssystems ab. Dies gilt primär gegenüber einem weitgehend obsolet gewordenen Planungsverständnis. Exemplarisch wird dies in dem hilflosen Umgang beruflicher

Weiterbildung mit der Unbestimmtheit individualisierter Berufswege und berufsbiografischer Übergangsprozesse deutlich. Genau an diesem Punkt setzt das Projekt ÜZ an: Anstatt biografische Übergangszeiten defizitär als Störfall zu betrachten, den es zu vermeiden oder rasch zu beseitigen gälte, wird eine proaktive Deutungsumkehr vorgeschlagen: Biografische, aber auch organisationale Übergänge werden als eine weitgehend normale Anforderung aufgefasst, der man sich nun und auch zukünftig in jedem Tätigkeitsfeld wird stellen müssen. So hat auch das Bildungssystem zukünftig eine entsprechende Infrastruktur zu entwickeln und Zeiten biografischer Übergänge lernhaltig und lernförderlich zu gestalten. Dies allerdings verlangt die Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und eines Methodeninstrumentariums, das der Unbestimmtheit transiver Lebenslagen gerecht wird und nicht wieder in die Hilflosigkeit extern ermittelter Bedarfszuschreibungen zurückfällt. Im Folgenden geht es darum, die Konzeption in ihren Eckpunkten und ihrem Verlauf zu umreißen.

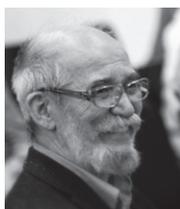
Umkehr der bisherigen Planungslogik: Vom »Zwischen« her denken

Die Strategie einer bedarfsbasierten Programmplanung und Angebotsentwicklung kann bereits als professionelle Standardanforderung gelten, der aus institutionellen und personalen Engpässen allerdings nur ein Teil der Weiterbildungspraxis gerecht werden kann. Außerdem gerät diese zunächst

112



Dr. Hildegard Schicke ist Leiterin der Beratungseinrichtung KOBRA Beruf | Bildung | Arbeit. Dr. Ortfried Schäßter ist em. Professor der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt Universität Berlin und Dr. Thomas Hartmann ist Geschäftsführer der tamen. GmbH.



ten charakterisiert werden kann, wird hier auch das biografische Feld in diesen Aspekten und ihren entsprechenden Bezügen gesehen. Zur »Konstitution« gehören im organisationalen Feld die gesellschaftlich-historischen Voraussetzungen der Gründung einer Einrichtung oder eines Programmschwerpunkts, ihre lebensweltliche Fundierung in bildungspraktisch prägenden sozialen Milieus sowie die Traditionsbestände der Bildungspraxis und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Der Eckpunkt Funktion steht für die Frage nach der gesellschaftlichen Legitimation der Weiterbildungseinrichtung durch ihren spezifischen Beitrag zum Erwachsenenlernen. Diese Bestimmung ist entscheidend für ihre Einbindung in das entsprechende gesellschaftliche Funktionssystem.

Der Aspekt Leistung stellt die strukturelle Schnittstelle zur gesellschaftlichen Umwelt einer Bildungseinrichtung und somit zu ihren potenziell erreichbaren Adressatenbereichen dar. In unserem Projekt haben wir es mit Menschen in einer – bezogen auf ihre Berufsbiografie – transitorischen Übergangszeit zu tun (Konstitution), die das Potenzial eines mobilisierenden Lernanlasses im Lebensverlauf hat und ggf. zusätzlich auch als Problematik eines Strukturverlustes in der Erwerbsbiografie erfahren wird (Funktionsbezug). Der im Schaubild angedeutete Raum an der Schnittfläche (vgl. »Leistung«), stellt den offenen »Bildungsraum« in den Phasen II und III dar, in dem die Leistung partizipativ entwickelt wird.

Phase I: Klärung des eigenen organisationalen Feldes

beginnt mit einer einrichtungsinternen Selbstvergewisserung in Bezug auf das organisationale Feld. Zunächst werden die Gründe und Entwicklungsbedarfe in den Blick genommen, die dazu veranlassen haben, sich auf eine Richtungs-umkehr in der Angebotsentwicklung einzulassen und dafür personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen einzusetzen. Es werden die transitorische Lage der Einrichtung, die infrage kommenden Lebenslagen in Adressaten-



In Aktion: »Professionelles Arbeiten bedeutet für mich, mich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzulassen und die Inhalte entsprechend zu erarbeiten.« Theresa Kirchner / Integrationskurs

bereichen und die Herausforderungen betrachtet. Eine Entwicklungsgruppe wird eingesetzt und arbeitet zur transitorischen Lebenslage des avisierten Adressatenbereichs, um dann ein entsprechendes dialogisches Design für den Kontaktprozess zu entwickeln.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Wir unterscheiden zwischen dem Vorprozess zur Kontaktaufnahme und der Gestaltung eines Begegnungsraums, der ein pädagogisches Setting hat (z. B. moderierte Gruppe in einem Workshop oder gemeinsame Werkstatt-erkundung). Die Einladung setzt einen attraktiven Impuls und spricht die transitorische Lebenslage an. In der Begegnung erzeugt ein weiterer Impuls eine »Leerstelle«, die bei den Eingeladenen Resonanz weckt, diese »Leerstellen« mit ihren biografischen Perspektiven »zu füllen«. Alle Interessierten teilen sich mit und können ihre Erfahrungen mit denen der anderen in Beziehung setzen. Es entsteht intersubjektiv generierter Sinn. Die Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die Gruppe bedeutet,

steigert im besten Fall das Interesse an einer gemeinsamen Weiterarbeit zur Klärung und Perspektivbildung. Diese Phase der Vergemeinschaftung bildet die Grundlage für die Konstitution der Zielgruppe: Die Autorität für die transitorische Lebenslage liegt bei der Gruppe. Das pädagogische Team kann jetzt die Selbstbeschreibung der transitorischen Lebenslage der Gruppe wiedergeben.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die Spannungen einer transitorischen Lebenslage sind potenziell Ressourcen berufsbio-graphischer Entwicklung. Deshalb geht es in der dritten Phase zunächst darum, dass sich in der Gruppe die Vielfalt der Ressourcen, der biografischen Deutungen, Interessen und Potenziale aus der Binnensicht entfalten können. Pädagogische Begleitung richtet die Wahrnehmung auf die Differenzierung und die Perspektivenvielfalt. In einem zweiten Schritt bekommt es die Gruppe mit der Frage zu tun, was sie aus dem »Material« machen will. Was soll aufgegriffen werden? Wie lassen sich Entwicklungsperspektiven ableiten? Was interessiert und soll als

mobilisierender Lernanlass in der vierten Phase weiterverfolgt werden? Am Ende der dritten Phase sind die Teilnehmenden bezüglich ihrer Lebenslage artikulatio[n]sfähig: Lernanlässe sind identifiziert und benannt. Es gibt eine beidseitige Vorstellung von den Möglichkeiten der vierten Phase.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Auf Grundlage individueller und gemeinsamer Lernanlässe werden berufsbiografische Entwicklungsziele betrachtet und formuliert. Bildungsprojekte oder auch individualisierte Bildungsformate werden konzipiert. Die Bildungseinrichtung verständigt sich intern über ihre Potenziale und Ressourcen und klärt mit der Gruppe die weitere gemeinsame Umsetzung.

Transitorische Lebenslagen

Da der Begriff der »Lebenslage« in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Politikfeldern gebräuchlich ist, ist eine dezidiert erwachsenenpädagogische Heuristik erforderlich. Der Lebenslagen-Begriff wurde in der Wohlfahrtsökonomie begründet und wird dazu verwendet, die Lebenssituation von Individuen zu erfassen, d. h. ihre objektiven Lebensbedingungen und ihren (potenziellen) Handlungsspielraum, die eigene Existenz zu gestalten. Für den erwachsenenpädagogischen Kontext ist die interpretierende Perspektive des Subjekts auf die eigene Lebenslage relevant, d. h. auf die Bedingungen und auf die Möglichkeiten, die eigene berufsbiografische Situation reflexiv zu gestalten. Im Vier-Phasen-Modell generativer Zielgruppenentwicklung wird anfänglich bei der Bestimmung der Adressatinnen und Adressaten die transitorische Lebenslage aus der Außenperspektive objektiv bestimmt. Im weiteren Verlauf wird sie von den »Betroffenen« aus der Binnenperspektive subjektiv bestimmt. Diese Binnenperspektive wird in das Verfahren der Angebotsentwicklung einbezogen. Das pädagogische Konzept der Lebenslage ist folglich beidseitig, objek-

tiv und subjektiv zugleich. Das Design einer pädagogischen Zielgruppenentwicklung interveniert gewissermaßen in die konkrete Konstellation einer Lebenslage mit der Aufforderung an Interessierte bzw. Lernende, ihre gemeinsam geteilte Lebenslage selbst zu interpretieren. Für die Angebotsentwicklung und die Gestaltung eines Designs reicht es deshalb nicht, die Statistik zu bemühen und Zielgruppen an Hand von ausgewählten soziodemografischen Merkmalen zu identifizieren. Erst eine vertiefende Betrachtung der jeweiligen bildungsbiografischen- bzw. berufsbiografischen Situation einer Zielgruppe erschließt das »Transitorische« für das Bildungsformat.

Vier Praxispartner/-innen haben sich mit der Klärung jeweiliger transitorischer Lebenslagen auseinandergesetzt und in unterschiedlichen Kontexten das Verfahren der generativen Zielgruppenentwicklung erprobt. In der Phase I standen mehr Ideen zur Diskussion als letztlich umgesetzt werden konnten. Hier eine Auswahl:

- Die Spannungslage der Zweisprachigkeit als berufsbiografisches Potenzial.
- Die Spannungslage von meist ungelernten technischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an einem Produktionsstandort beim Übergang von der konventionellen mechanischen zur rechnergestützten numerischen Steuerung der Fertigung.
- Die berufsbiografische Spannungslage älterer Freiberuflerinnen und Freiberufler an einer Volkshochschule, die freiwillig bzw. aus Gründen ihrer Altersarmut über den Zeitpunkt des Renteneintritts hinaus erwerbstätig sind.
- Die berufsbiografische Spannungslage Erwachsener in einem Sozialbetrieb nach ihrer Zuweisung als sog. MAE-Kräfte durch das Jobcenter zwischen der aus Gewohnheit angenommenen Position einer angeleiteten Arbeitskraft und der Möglichkeit zur selbstbestimmten Teambildung, selbstorganisierter Produktion und Vorbereitung multioptionaler berufsbiografischer Anschlüsse.

– Die Spannungslage Geflüchteter nach ihrer Einreise zwischen dem provisorischen Leben in Unterkü[n]ften, ohne Aufenthaltsstatus, ohne Zugang zu Wohnraum, Bildung und Erwerb, und der Möglichkeit, aus dieser prekären Position heraus berechtigten Zugang zu zentralen Lebensbereichen zu erhalten und somit in Deutschland anzukommen.

Die Vorstellung vom Übergang als einem Weg von einem Ausgangspunkt »A« zu einem Zielbereich »B« stellt nur den Sonderfall einer sozial vorstrukturierter Statuspassage dar. Dieser Typus hat aber ein pädagogisches Denken geprägt, das auf den Gesamtverlauf eines Übergangsprozesses von A nach B gerichtet ist. Zentrale Erkenntnis des Forschungsprojektes ist es, dass sich die Lebenslage aus einer Lagebeziehung des »Dazwischen-Seins« bestimmt. In einem pädagogischen Bildungsformat gilt es, diese Lagebeziehung in ihrer Potenzialität zu erkennen und in ihren spannungsgeladenen Beziehungselementen konkret zu bestimmen. Dazu wurde das methodische Verfahren des Denkens in Übergängen entwickelt, das an anderer Stelle ausführlicher dargestellt werden wird.

In dem praxisfeldintegrierten Forschungsprojekt konnten sich alle Beteiligten davon überzeugen, dass die Richtungsumkehr in der Angebotsentwicklung organisationale und professionelle Routinen unterbricht. Die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen waren folglich ebenfalls mit bestimmten Lernanforderungen konfrontiert, wie sie für einige Adressatenbereiche der Erwachsenenbildung zutreffen. Nicht von ungefähr lautet der Wahlspruch einer humanistischen Pädagogik: »Bei sich selbst anfangen« und das am besten im »Hier und Jetzt« eines prozessorientierten selbstbestimmten Entwicklungsverlaufs. Deshalb ist es angezeigt, dass die Richtungsumkehr in der bisherigen anbieterzentrierten Steuerungslogik von einem bildungspolitischen und professionellen Wandel begleitet werden muss.

Kompetenzmodell GRETA

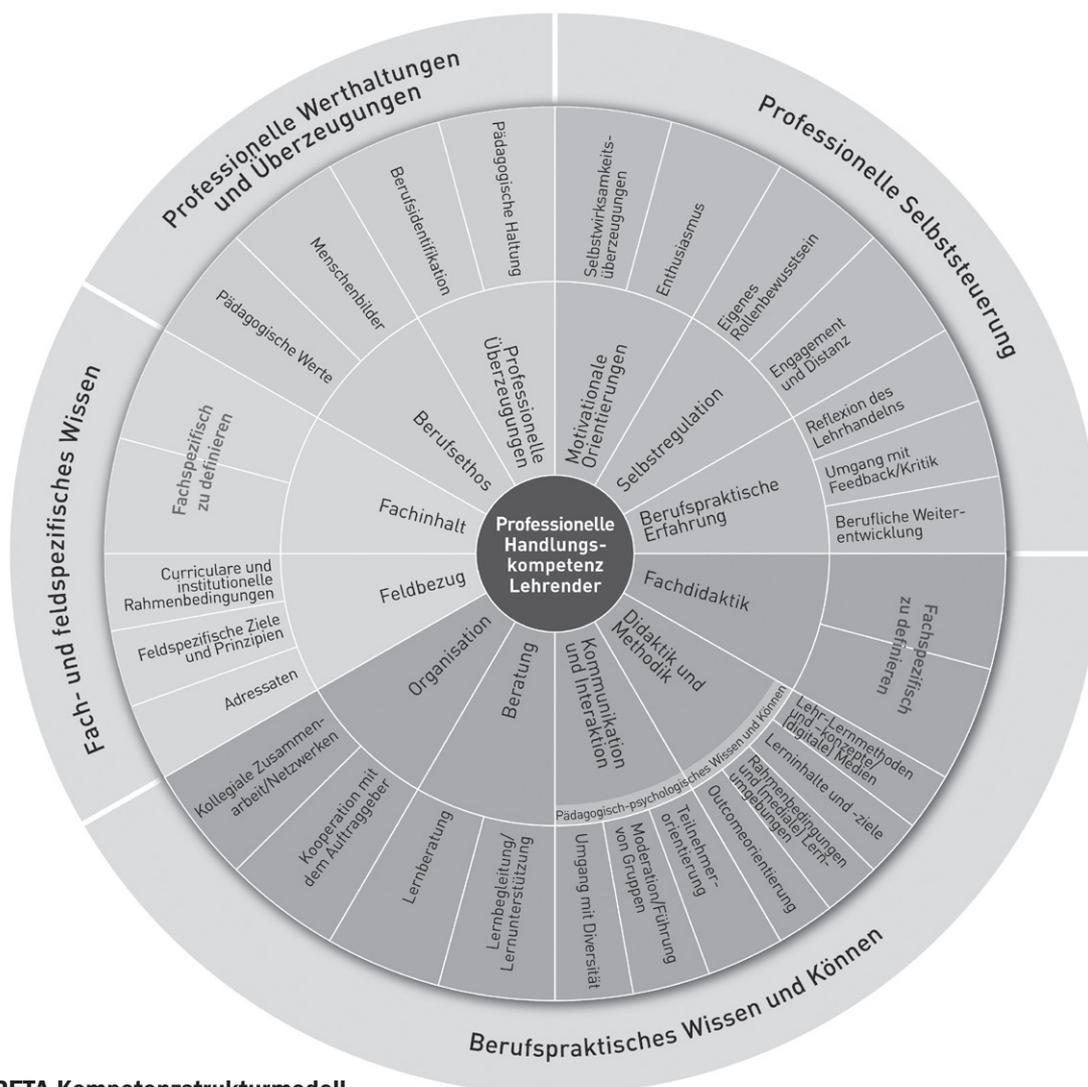
BMBF-Projektergebnisse zum Anerkennungsverfahren / Statements

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA hat das Ziel, Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung (GRETA) zu schaffen. Das Projekt wird seit Dezember 2014 in enger Zusammenarbeit mit acht Bundes- und Dachverbänden aus relevanten Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Wichtiges Ergebnis des Projekts ist

ein Kompetenzstrukturmodell, das alle Kompetenzen abbildet, die für professionelles Lehrhandeln erforderlich sind (s. Abbildung). Auf Basis des Modells wurden ein Validierungsverfahren beschrieben und Instrumente zur Validierung entwickelt, mit denen Lehrende die Möglichkeit erhalten sollen, ihre Kompetenzen bilanzieren zu lassen und Anregungen für ihre weitere professionelle Entwicklung zu erhalten. Darüber hinaus kann das Kompetenzmodell als Referenzrahmen bei der Curriculumentwicklung dienlich sein. Über ein »Mapping«-Ver-

fahren können bestehende Train-the-Trainer-Angebote für Lehrende auf das Kompetenzmodell bezogen werden. Beide Verfahren können zukünftig miteinander verschränkt werden. Ab Mai werden die Projektergebnisse in sechs bundesweiten Workshops vorgestellt und mit Stakeholdern aus der Erwachsenen- und Weiterbildung hinsichtlich Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert. Es ist geplant, die Verfahren und Instrumente ab 2019 in Pilotregionen zu implementieren und zu erproben (www.die-bonn.de/greta).

Brigitte Bosche



Das GRETA-Kompetenzstrukturmodell

Statement von Prof. Dr. Aiga von Hippel, Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Das Projekt GRETA ist aus meiner Perspektive sehr wichtig. Meine Perspektive ist die einer Lehrstuhlinhaberin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die verantwortlich ist für einen konsekutiven Masterstudiengang in der Erwachsenenbildung und Anteile von Erwachsenenbildung in BA und MA-Studiengängen der Erziehungswissenschaften. GRETA umfasst verschiedene Aspekte, das Projekt insgesamt mit der Beteiligung verschiedener Akteure, das erarbeitete Kompetenzmodell sowie weiterführende Fragen der Anerkennung und Implementierung. In Bezug auf den letzten Punkt der Anerkennung und Implementierung ist aus universitärer Sicht darauf zu achten, dass universitäre Studiengänge der Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft nicht abgewertet werden. Diese Gefahr ist den meisten Validierungskonzepten inhärent, und es muss sichergestellt sein, dass die formale Bildung, die andere Elemente von Theorie und Reflexion beinhaltet, nicht entwertet wird (z. B. indem Studienabschlüsse noch einmal aufwändig auf Anerkennung geprüft werden würden). Im Weiteren beziehe ich mich hauptsächlich auf das Kompetenzmodell. Das Kompetenzmodell ist trägerübergreifend, inhaltlich verbindlich und tragfähig. Es ist ein großer Erfolg, dass dieser Konsens unter ganz unterschiedlichen Akteuren von Erwachsenenbildung und Weiterbildung erzielt werden konnte. Es füllt eine Leerstelle in Bezug auf die Kompetenzen von Lehrenden und ist empirisch, theoretisch und praktisch rückgebunden. Für Planende werden professionelle Kompetenzen in verschiedenen Programmplanungsmodellen beschrieben, z. B. im Modell der Wissensinseln.¹ In der wissenschaftlichen Aus- und Fortbildung lässt sich sehr gut mit dem Modell arbeiten. Es ist auch anknüpfungsfähig für Ausdifferenzierungen bzw. ausformulierbar und offen für Spezialisierungen (z. B. Anforderungen an Lehrende in Integrationskursen).

Für die Praxis erwarte ich einen Beitrag zur Professionalisierung (im Sinne eines Beitrags zu Qualität, aber auch im Sinne eines Beitrags hin zu Strukturmerkmalen einer Profession). Insbesondere wünschenswert wäre ein Beitrag zur Identifikation der Lehrenden mit der Profession Erwachsenenbildung, im Sinne einer selbstbewussten Zugehörigkeit zur Profession Erwachsenenbildung und eben nicht nur Verhaftetsein in der eigenen Fachdomäne.

Disziplinäre Abwertung?

Aus dem wb-Personalmonitor und früheren Studien weiß man, dass diejenigen mit einem pädagogischen Studium auch am meisten Fortbildungen in der Erwachsenenbildung besuchen, hier ist eine bereits höhere Identifikation mit der Erwachsenenbildung sichtbar. Hier wurde allerdings im GRETA-Kompetenzmodell sprachlich und damit auch professionsgebunden etwas ausgelassen: nämlich den im Modell als »Berufspraktisches Wissen und Können« bezeichneten Kompetenzaspekt selbstbewusst als »Erwachsenenpädagogisches Wissen und Können« (oder eine ähnliche Begrifflichkeit, zumindest mit explizitem Bezug zur Disziplin Erwachsenenbildung – wengleich auch pädagogisch-psychologisches Wissen genannt wird, aber eben nicht Erwachsenenbildung) zu bezeichnen. Die Bezeichnung »Berufspraktisches...« könnte man fast als disziplinäre Abwertung im Vergleich zum Bereich »Fach- und feldspezifisches Wissen« lesen. So sollte es aber nicht sein, sondern – wie auch in der Fachliteratur so bezeichnet – besteht das Professionswissen von Erwachsenenbildner/-innen aus inhaltlich-themenspezifischem und fachdidaktischem domänenspezifischem Fachwissen und dem erwachsenenpädagogischen Fachwissen.² Das Professionswissen mit allen Bestandteilen ist zentral für die Entscheidungs-, Argumentations- und Begründungsfähigkeit von Lehrenden.

Statement der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland

Das Ziel, gut qualifizierter Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung teilt die KEB mit dem Projekt GRETA. Gut qualifizierte Lehrkräfte sind für die Träger der Erwachsenenbildung zentral, um – auch jetzt schon – qualitativ hochwertige Bildungsangebote anzubieten. Vor diesem Hintergrund ist es zu unterstützen, dass erworbene erwachsenenpädagogische Kompetenzen von Lehrkräften ohne erziehungswissenschaftliches Studium sichtbar gemacht werden. Dies hilft den Trägern von Erwachsenenbildung, um Lehrkräfte noch passgenauer zu qualifizieren. Zudem kann es Lehrkräften bei der Bewerbung oder Auftragsakquise helfen. In dieser Zielsetzung unterstützt die KEB das Greta-Projekt, an dessen Entwicklung sie selber nicht beteiligt ist. Das trägerübergreifende Kompetenzmodell für Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung, das als Basis für die Anerkennung dienen soll, erscheint der KEB schlüssig.

Warnung vor kostspieligen Anerkennungsverfahren

Die KEB steht den nächsten Arbeitsschritten allerdings sehr kritisch gegenüber. Diese Kritik bezieht sich vor allem auf die Validierungsverfahren von bereits erworbenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen, auf das Verfahren für die Anerkennung von Fortbildungsangeboten und die Rahmenbedingungen für eine Anerkennungspraxis. Die KEB warnt vor dem Aufbau eines kostspieligen Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahrens und fragt nach den möglichen ordnungspolitischen Folgen. Die KEB wünscht sich, dass diese Fragen vor der Weiterentwicklung des Verfahrens intensiv und unter Beteiligung der Weiterbildungsträger diskutiert werden. Die kritische Perspektive basiert auf den bisherigen Erfahrungen mit nationalen Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren.

Eine mögliche Zertifizierungs- und Fortbildungsverpflichtung, die zu einer Kostenbelastung der Lehrkräfte führt, wie dies bei den vom BAMF geförderten Integrationskursen oder im Bereich

der Alphabetisierung erfolgt, lehnt die KEB ab, ebenso wie eine Abwälzung der Kosten auf die Träger. Letzteres würde am Ende eine Kostenbelastung für die Teilnehmenden bedeuten. Dies können und möchten wir als öffentliche Träger von Erwachsenenbildung nicht verantworten. Überall dort, wo Bund oder Länder zusätzliche Qualifizierungen einfordern, müssen sie auch zusätzliche Mittel bereitstellen, um diese Verfahren zu finanzieren, und darüber hinaus sicherstellen, dass die Träger die Lehrkräfte angesichts der hohen Zertifizierungsaufgaben angemessen entlohnen können.

Die Fragen der Finanzierung des Verfahrens und die ordnungspolitischen Implikationen sollten vor einer Implementierung träger-, teilnehmenden- und lehrkräftefreundlich geklärt werden. Vor diesem Hintergrund sehen wir die geplante baldige Erprobung des GRETA-Projektes in drei Bundesländern besonders kritisch.

Statement von Michael Glatz, Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e. V. Zunächst: Wir brauchen Professionsentwicklung. Erwachsenenbildung, allgemeine Weiterbildung, auch aus einer evangelischen Perspektive, benötigt die weitere Entwicklung der Profession der Lehrenden.

Das Projekt GRETA hat mit dem Kompetenzrad ein bemerkenswertes Instrument entwickelt, um die professionelle Handlungskompetenz der in der Erwachsenenbildung Tätigen begutachten und bilanzieren zu können. Dessen Wert wird sich erweisen, wenn es in vorhandene Instrumente zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung und -auswahl implementiert wird.

In Weiterbildungsbereichen, in denen überwiegend sozialversicherungspflichtig Beschäftigte als Lehrende arbeiten, wie in weiten Teilen der beruflichen Bildung, entstehen andere Bedarfe an die Entwicklung der Profession der Lehrenden als dort, wo die Mehrzahl der Lehrenden aus einer anderen, häufig primären, beruflichen Identität heraus auch weiterbildend

tätig ist. Das ist in dem Sektor der allgemeinen Weiterbildung, wie er auch durch Erwachsenenbildung in evangelischer Verantwortung gestaltet wird, häufig der Fall.

Diese unterschiedlichen Bedarfe zu analysieren, Konzepte zu erarbeiten, die zu Kulturen und Rahmenbedingungen von Weiterbildung in evangelischer Perspektive passen, bleibt eine zentrale Herausforderung für die folgende Zeit. Das Bewusstsein dafür gestärkt zu haben, ist ein Ergebnis der Mitarbeit im Projekt GRETA.

Für das Folgeprojekt ab Herbst 2018 ist eine Implementierung der in GRETA entwickelten Instrumente in die Praxis der Weiterbildung angestrebt. Das birgt das Risiko, das gewachsene System der Finanzierung der öffentlich geförderten Weiterbildung grundlegend zu verändern. Das Projekt ist nicht ausschließlich ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, sondern auch eines mit dem Potenzial, die Architektur der Weiterbildungsförderung zu verändern. Dieses Potenzial wird in der Trägergruppe des Projektes thematisiert, jedoch bisher nicht ausreichend zur Kenntnis genommen. Möglichkeiten, aus dem Projekt heraus politisch zu agieren und Risiken, die im Blick auf die Finanzierung von öffentlich geförderter Weiterbildung systemverändernd sein

könnten, zu minimieren, können so derzeit zu wenig genutzt werden. Dafür müsste in die weitere Projektarbeit aktiv einbezogen werden, dass ein solches Projekt niemals nur Wissenschaft und Aufwertung einer zu entwickelnden Profession ist, sondern ihm strukturelle Auswirkungen innewohnen, die Teile der Weiterbildungslandschaft vor erhebliche Probleme stellen könnten.

Anmerkungen

- 1 Gieseke 2000.
- 2 Z. B. Marx/Goeze/Schrader 2014.

Literatur

- Bosche, B.; Schneider, M.; Strauch, A. (2018): Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus. BWP 1/2018, S. 47–50.
- Bosche, B.; Strauch, A. (2018): Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung – erste Ergebnisse des Projekts GRETA. HBV 1/2018, S. 77–83.
- Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs »Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/-innen. Recklinghausen.
- Marx, C.; Goeze, A.; Schrader, J. (2014): Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (3), S. 238–251.

Eine Landesstrategie für die Weiterbildung in NRW

Neuorientierung der Finanzierung

Die Zuwanderung seit 2015/16 verhilft der am Allgemeinwohl orientierten Weiterbildung zu hoher Aufmerksamkeit. Die Flüchtlinge, die in die Bundesrepublik gekommen sind, brauchen anhaltende Hilfestellung für ihre erfolgreiche Integration. Und zugleich benötigen die erfreulich vielen Menschen in der Bevölkerung, die Hilfe leisten, Ausbildung und Begleitung – nicht nur für die unmittelbaren Aufgaben, sondern auch gerade für die politischen Ausein-

andersetzungen, die die Aufnahme der Geflüchteten in vielen Fällen auslöst. Vor allem mit Sprach- und Orientierungsangeboten sowie mit vielfältigen Initiativen der politischen Bildung tragen die Weiterbildungseinrichtungen, oft kooperativ mit Kommunen, Kirchen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden, flächendeckend dazu bei, dass auf die schrittweise erkannten Bildungsbedarfe flexibel und professionell reagiert werden kann.

Im »Integrationsplan für NRW« (Herbst 2016) ist der Weiterbildung für die Integration von Menschen mit Fluchthintergrund und für deren Teilhabe in der Öffentlichkeit dauerhaft eine zentrale Rolle zuerkannt worden.

Das Land NRW hat schon in der zweiten Hälfte 2015 realisiert, dass die bisherigen staatlichen Hilfeleistungen – überwiegend von der Bundesebene bereitgestellt – quantitativ und qualitativ den Aufgaben nicht entsprechen. Als Konsequenz sind zusätzliche Finanzmittel bereitgestellt worden. Die Sondermittel für die Weiterbildung aber haben im Nebeneffekt die seit Jahren bestehende chronische Unterfinanzierung der Einrichtungen aufgedeckt.

Die Begrenzung der Gesamtförderung nach dem WbG (auf der Basis von 1999 bzw. von 1984) sowie die später vorgenommene weitere Kürzung (von 2003 bis 2016), verstanden als Beitrag der Weiterbildung zur Haushaltskonsolidierung, haben zu erheblichen infrastrukturellen Schäden geführt, so dass die heute notwendigen gesellschaftlichen Aufgaben nicht wie erwartet erfüllt werden können. Projektgelder taugen nicht als Lösung, da sie wegen der hohen Aufwände von vielen (kleinen) Einrichtungen nicht abgerufen werden – einmal ganz abgesehen von der oft zu geringen Nachhaltigkeit dieser Projektstrategien. Anspruchsvolle neue Aufgaben, wie jetzt z. B. die Förderung der Digitalisierung, lassen sich in der gebotenen Qualität nur über eine sichere Infrastruktur auf Seiten der Programmanbieter erfüllen.

Die rot-grüne und die nachfolgende schwarz-gelbe Landesregierung (ab Mitte 2017) haben veranlasst, dass der Weiterbildung die sogenannten Konsolidierungsbeiträge zum laufenden Haushaltsjahr 2018 komplett gestrichen wurden – was einer Erhöhung der Fördermittel von 15% auf eine absolute Höhe von 110 Millionen Euro für die Gesamtheit der 435 gesetzlich anerkannten Einrichtungen entspricht. Dieses im Ländervergleich sicherlich erfreuliche Ergebnis relativiert sich aus Sicht der NRW-Einrichtungen allerdings, wenn man berücksichtigt,

dass sich die Fördermittel mit dieser Streichung von vorherigen Kürzungen lediglich wieder auf dem Niveau des Jahres 2000 befinden – ganz unabhängig davon, dass das vorher als Ausgangspunkt genommene Fördervolumen bereits seit 1984 »festgefroren« war. Wie sich außerdem die jährlichen Kostensteigerungen für Personal, Infrastruktur und Programmarbeit auf die Leistungsfähigkeit und die Unabhängigkeit der Einrichtungen ausgewirkt haben, dürfte auf der Hand liegen.

Im Ergebnis hat die Landesregierung NRW in 2016 den gesetzlichen Auftrag »Weiterbildung« nur noch mit einem prozentualen Anteil der Einnahmen und Zuschüsse von durchschnittlich 20% finanziert (WbG-Förderung und weitere, vgl. den jüngst vorgelegten Weiterbildungsbericht 2016).

In den vergangenen Jahren hat die gemeinwohlorientierte Weiterbildung kontinuierlich darauf hingewiesen, dass sie mit der seit Jahren bestehenden Unterfinanzierung die gesetzlichen Aufgaben nicht erfüllen kann. Insbesondere vor den Landtagswahlen 2017 haben sich die Einrichtungen trägerübergreifend an die Parteien gewandt und eine nach den gesellschaftlichen Aufgaben angemessene finanzielle Ausstattung sowie eine systematische Rolle im gesamten Bildungssystem eingefordert.

10 Euro pro Einwohner/-in

Das ständige Vorsprechen hat bewirkt, dass die Weiterbildung sowohl vor der Wahl in den Programmen der Parteien umfangreich »vorkam« als auch nach der Wahl im Koalitionsvertrag zwischen der CDU und der FDP. Besonders erfreulich ist außerdem, dass es in der neuen Regierung erstmals einen eigenen parlamentarischen Staatssekretär für den Bereich der Weiterbildung gibt. Ministerpräsident Laschet äußerte sich dazu in seiner Regierungserklärung (September 2017): »Nach der Staatspraxis unseres Landes gibt es nur einen Parlamentarischen Staatssekretär. In unserer Landesregierung wird er sich der Weiterbildung widmen. Um das lebens-

lange, berufsbegleitende Lernen besser zu fördern, wird Klaus Kaiser die Weiterbildung aus ihrem politischen Schattendasein herausführen.«

In den vergangenen Jahren haben die Verbände untereinander beraten, wie denn eine auskömmliche Finanzierung für die Weiterbildung in NRW bestimmt werden könne. Das im WbG postulierte Recht (der Einwohnerinnen und Einwohner) auf Weiterbildung aufgreifend, hat man sich als Ziel auf eine jährliche Förderhöhe von 10 Euro pro Einwohnerin und Einwohner verständigt – bei einer jährlichen Dynamisierung von min. 1%. Alle gewährten Sondermittel eingerechnet ergibt sich damit auf der Basis des Haushaltes für 2018 ein zusätzlicher Finanzbedarf von ca. 60 Millionen Euro.

Mit dem Ziel einer Verständigung zwischen Landespolitik und Weiterbildung wird nun ein Diskussionsprozess eröffnet, der im Rahmen einer »Landesstrategie Weiterbildung« zunächst auf Zukunftsaufgaben der öffentlichen Weiterbildung fokussiert:

- Teilhabe – soziale Gerechtigkeit – Integration – Inklusion
- Digitalisierung und Weiterbildung
- Stärkung der Demokratie
- Kulturelle Bildung
- Chancen nutzen – Zweiter Bildungsweg
- Gemeinschaft gestalten – Familie leben

Die Landesorganisationen werden sich Mitte 2018 gemeinsam an den Landtag wenden und ihren – noch allgemein gehaltenen – Entwurf der »Landesstrategie« in dem zuständigen Ausschuss zur Diskussion stellen. Die intensive Weiterarbeit an den Zukunftsthemen soll etwa zur Mitte der Legislatur in einem parteiübergreifenden Beschluss münden, der nicht nur zu einer adäquaten Finanzierung und zu einer sicheren Standortbestimmung im Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen führt, sondern auch konkret zu einer moderaten Reform des seit 1975 in seiner Grundsubstanz unveränderten Weiterbildungsgesetzes.

Dabei könnten neben den Förderparametern auch andere drängende Fragen gelöst werden: Anerkennung

neuer Lernformate, Überprüfung und Ergänzung der bisher förderfähigen Lerninhalte, Berücksichtigung lernrelevanter Beratung und sozialpädagogischer Begleitung, Gebührenbefreiung für Zielgruppen, Freistellung zum Zwecke des Weiterlernens usw.

Umfassend betrachtet versteht sich die Landesstrategie als ein notwendiger Prozess, der die Weiterbildung in NRW auf eine sichere bildungspolitische Basis (zurück-)führen will. Sie knüpft an viele ursprüngliche Absichten des WbG's von 1975 an, wenn

sie nun für das öffentlich anerkannte Angebot zum lebensbegleitenden Lernen Rahmenbedingungen einfordert, die adäquate Voraussetzungen für ihre Rolle bei der Lösung gesellschaftlicher Bildungsaufgaben schaffen.

Kurt Koddenberg

Digitale Mündigkeit für eine starke Demokratie

Dialog der Wissenschaft, Politik und politischen Bildung im Bonifatiushaus Fulda

Der digitale Wandel wirft zentrale Fragen nach Manipulation oder Verantwortung, Datenschutz und Selbstbestimmung auf. Diesem Thema widmete sich die Fachtagung »Digital 2020: Wer hat uns im Griff? Freiheit und Selbstbestimmung vs. Algorithmen und Künstliche Intelligenz« im Bonifatiushaus Fulda.

Joachim Becker, Direktor der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (LPR Hessen), formulierte zum Auftakt hierzu Forderungen der Landesmedienanstalten: Mehr Transparenz, keine Diskriminierung, eine gesetzliche Berichtspflicht und die Erreichbarkeit globaler Konzerne im Inland. Ebenso unterstrich Becker: »Medienkompetenz ist eine zentrale Schlüsselkompetenz.« Gunter Geiger, Direktor des Bonifatiushauses und Vorstandsvorsitzender der AKSB, stellte die gesellschaftliche Relevanz der fachlichen Verzahnung von Medienbildung und politischer Bildung zur Gestaltung einer demokratischen und menschlichen Gesellschaft heraus.

Ein besonderes Highlight bildete der Akademieabend. Unter dem Titel »Maschine denkt. Maschine lenkt. Wo bleibt der Mensch?« fand eine interdisziplinäre Podiumsdiskussion mit herausragenden Expert/-innen der Künstlichen Intelligenz und Ethik statt. KI-Experte Dr. Damian Borth, Direktor des Kompetenzzentrums »Deep Learning« des Deutschen Forschungszentrums für Künstliche Intelligenz (DFKI), schlug vor, besser von maschineller statt von künstlicher Intelligenz zu sprechen. Der Moralthologe Professor Dr. Franz-Josef Bormann (Universität Tübingen),

Mitglied des Deutschen Ethikrates, wies darauf hin, dass sich in den digitalen Technologien das Selbstbild des modernen Menschen und seiner Erwartungen an Machbarkeit und Begrenzungen widerspiegeln. Die damit verbundenen Entfremdungsängste thematisierte auch die Medienethikerin Dr. Nina Köberer. Sie plädierte dafür, dass vielmehr der alltägliche Umgang mit Daten und die Schulung des Verantwortungsbewusstseins im Mittelpunkt des Bildungsprozesses stehen sollten.

Prof. Andreas Büsch, Leiter der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz betonte in

der Diskussion: »Medien sind immer in einem gesellschaftlichen und rechtlichen Kontext eingebunden. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass die Medienbildung die Chancen der politischen Bildung nutzt – wie auch umgekehrt«. Wie dies in der Praxis gelingen kann, präsentierten Veronika Schniederlbers, LWH Lingen und Thorsten Gonska von der Akademie Klausenhof. Die Fachtagung wurde veranstaltet von der AKSB – Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz, der LPR Hessen und dem Bonifatiushaus, Haus der Weiterbildung der Diözese Fulda.

Grundbildung: Besser Lehren und Lernen

Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung, so lautet der Untertitel des Grundlagenbuchs, das das Team der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts mekoBASIS verfasst hat. Zusammen mit einem ebenfalls modular aufgebauten, noch stärker praxisorientierten Qualifizierungskonzept ist es Basis für die Ausbildung zur Lehrkraft mekoFUN®, einem Angebot der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland. Gefördert wurde das Projekt mekoBASIS (»Basiscurriculum und Qualifizierungskonzept, Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung«) vom BMBF im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Bei der Abschlussstagung am 25. September 2018 in Rastatt stellen Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, Leiter der wissenschaftlichen Begleitung, und sein Team die Ergebnisse vor.

Metakognition beschreibt die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken bewusst wahrzunehmen und gezielt zu steuern. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen nutzt diese Fähigkeit. Dadurch können Teilnehmende die eigene Kompetenz zur Informationsverarbeitung erhöhen und Zutrauen in ihre Lern- und Leistungsmöglichkeiten aufbauen. Das Qualifizierungskonzept mekoFUN® vermittelt die für den Einsatz metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens erforderlichen Kompetenzen. Zudem erhöht es die Professionalität bei der Gestaltung metakognitiv fundierten Unterrichts. Anmeldung zur Abschlussstagung am 25. September 2018 in Rastatt über Astrid Lambert, Tel.: 0228/90247-15, Mail: lambert@keb-deutschland.de.

Wo bleibt die Wahrheit?

Gemeinsames Podium auf dem Katholikentag

Großes Interesse am Podium: »Wer die Wahrheit sagt, verliert! Ist Wahlkampf heute nur noch mit Populismus zu gewinnen?« so lautete der provokante Titel des gemeinsamen Diskussionsveranstaltungen katholischer Erwachsenenbildung auf dem Deutschen Katholikentag in Münster.

Das Thema ist vielschichtig. Darauf wiesen nicht nur die Podiumsgäste hin, auch die fast 1000 Teilnehmer/-innen im Publikum mischten sich via Smartphone in die Diskussion ein.

Bundeslandwirtschaftsministerin Julia Klöckner kritisierte beim Thema Populismus das klassische Links-Rechts-Schema. Inakzeptable Bedrohungen und persönliche Einschüchterung seien vor allem im Netz verbreitet. Für Jörg Schönenborn, Fernsehdirektor des WDR, ist das Phänomen Populismus keineswegs neu. Bei der Gratwanderung zwischen legitimer Zuspitzung und unerträglicher Verzerrung plädierte er für einen bewussteren Blick auf die oftmals intransparenten Regeln der sogenannten sozialen Netzwerke. Einen wirklich öffentlichen Raum jenseits von Gewinnorientierung müsse man im Netz erst noch schaffen. Anetta Kahane von der Amadeu-Antonio-Stiftung sah die Bürgerinnen und Bürger in der Pflicht. Auch bei unterschiedlicher Weltanschauung müsse man gemeinsam für die Grundlagen des Zusammenlebens eintreten. Der Bamberger Erzbischof Ludwig Schick warb unter Beifall des Publikums für mehr Bildung zur Stärkung der Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Die biblische Weisheit »Hütet Eure Zunge und verbreitet keine Lügen« gelte auch unter den Bedingungen der heutigen Mediengesellschaft. Aus diesem Grund habe die Freisinger Bischofskonferenz beschlossen, an den bereits bestehenden Bildungseinrichtungen im Norden Bayerns (Caritas-Pirckheimer-Haus,

Nürnberg) und im Süden (Kardinal-Döpfner-Haus, Freising) Kompetenzzentren für Demokratietarbeit zu gründen.

Damit traf Erzbischof Schick das Kernanliegen der beteiligten Bundesorganisationen, die das Podium im Auftrag

des Katholikentags vorbereitet hatten. Die KEB Deutschland, die AKSB, die Clearingstelle für Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz und der Leiterkreis der Katholischen Akademien setzen in ihren Projekten und Programmen ebenfalls auf eine verstärkte Demokratiebildung, damit im Widerstreit der Meinungen Wahrfähigkeit und Wahrheit auch in Zukunft die Richtung des politischen Handelns vorgeben können.

Katholische Erwachsenenbildung auf allen Ebenen ohne ehrenamtliches Engagement nicht denkbar

»Dass die Katholische Erwachsenenbildung nach wie vor in der Fläche in dieser Stärke vertreten ist, wäre ohne das ehrenamtliche Engagement von Verantwortlichen vor Ort in den Pfarrgemeinden, Seelsorgeeinheiten und im Sozialraum nicht denkbar«, erläuterte die KEB-Bundesvorsitzende Elisabeth Vanderheiden den besonderen Stellenwert des Schwerpunktthemas der diesjährigen Mitgliederversammlung der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB). Die KEB hatte ihre Mitglieder zum Thema »Bestehendes optimieren oder Neues kreieren? – Zur Zukunft der Bildungsarbeit in den Pfarrgemeinden« nach Siegburg eingeladen. Ob aber der Referenzrahmen nach wie vor die Pfarrgemeinde oder die »Bildungsbeauftragten« als alleinige Verantwortliche vor Ort im Auge hat, oder mehr zeitlich begrenzte Projekte oder die Einrichtung von Serviceeinheiten, die die Ehrenamtlichen bei den zunehmenden Anforderungen von staatlicher Seite entlasten, waren einige der diskutierten Fragen. Absicht der KEB ist es, auf die veränderten Ansprüche an ein freiwilliges Engagement zu reagieren. »Das Ziel einer professionellen, an den Bedarfen der Menschen orientierten und im Sozialraum wirkenden Erwachsenenbildung vor Augen, kann die Implementierung einer »Kultur der Veränderung« Experimentieräume fördern. Flexible Lösungen vor Ort können helfen, ehrenamtliches Engagement in der KEB auch in Zukunft attraktiv zu gestalten«, so das Fazit von Vanderheiden: »Das wird aber auch ganz neue Herausforderungen an unser hauptamtliches personales Angebot stellen.« Die eigens aus unterschiedlichen Bistümern angereisten ehrenamtlichen Tätigen machten in ihren Statements deutlich, dass es wesentlich sei, Gestaltungsmacht zu haben und in ihrem Zuständigkeitsbereich eigenverantwortlich und selbstbestimmt Erwachsenenbildung, Gesellschaft und auch Kirche mitgestalten zu können. Von den Hauptamtlichen erwarten sie Unterstützung.

Beim abendlichen Empfang unterstrich Kardinal Woelki die große Bedeutung der Katholischen Erwachsenenbildung. Sie leiste u. a. durch theologische, sozial-politische, aber auch durch Persönlichkeitsbildung einen entscheidenden Beitrag dazu, Fragen auf die Antwort zu finden, wie Menschen in heutiger Zeit ihr Miteinander und die sie umgebende Welt gestalten wollen. Katholische Erwachsenenbildung biete dazu Reflexionsräume und vermittele beispielsweise Orientierungswissen, Urteilsvermögen und Fertigkeiten.

Neuer Vorstand

Des Weiteren wählte die Mitgliederversammlung für drei weitere Jahre mit sehr großer Mehrheit Elisabeth Vanderheiden (KEB Rheinland-Pfalz) als Bundesvorsitzende. Rüdiger Paus-Burkard (AKSB) und Dr. Anneliese Mayer (Erzbistum München und Freising) wurden als stellvertretende Vorsitzende, Ludger Nagel (KEB Sachsen-Anhalt) und – neu im Vorstand – Christine Höppner (KEB Rottenburg-Stuttgart) sowie Wolfgang Hesse (KEFB NRW) als Beisitzer bzw. Beisitzerin gewählt. Aus dem Amt ausgeschieden sind Matthias Berg, Dr. Joachim Drumm und Prof. Dr. Ralph Bergold.

Position

Elisabeth Vanderheiden

Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung

Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Mainz, Bundesvorsitzende der KEB Deutschland e.V.



Kosten für Professionalisierung gerechter verteilen

Nicht erst seit das DIE-Projekt GRETA bundesweit in der Diskussion ist, gerät auch das Thema Professionalisierung erneut in den Fokus der bildungspolitischen Debatte. Das war für uns ein Anlass für eine Umfrage unter den KEB-Landesarbeitsgemeinschaften, wie eine entsprechende Förderung der Bundesländer aussehen sollte.

Dabei zeigt sich ein durchaus vielfältiges Bild: In der Regel stellen die Länder lediglich Fördermittel im mittleren vierstelligen Bereich oder gar keine gesonderten Mittel für die Weiterbildung im Kontext der Professionalisierung zur Verfügung, was bedeutet, dass diese entweder mit Trägermitteln oder aus der Grundförderung finanziert werden muss. Dabei bestehen teilweise gesetzliche Grundlagen oder Vorgaben vom Land:

Situation in den Bundesländern

In **Niedersachsen** ist es etwa so, dass die Agentur für Erwachsenenbildung einen großen Teil der Mittel zur Qualifizierung von Haupt-/Ehrenamtlichen erhält. Diese finanzieren sich u.a. darüber, dass von der

Grundförderung der Weiterbildungsträger vorab Beträge an die Agentur umverteilt werden. Über dieses Angebot hinausgehende weitere Fortbildungsvorhaben der KEB müssen aus Eigenmitteln finanziert werden. Darüber hinaus gibt es aktuell noch spezifische Programme, etwa zur Fortbildung Ehrenamtlicher in der Flüchtlingsarbeit.

Weiterbildungspakt in Hessen

In **Nordrhein-Westfalen** unterstützt eine Supportstelle (Qualis in Soest) mit Fortbildungen im Bereich Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in der gemeinwohlorientierten Weiterbildung. Im Rahmen der Landesförderung für die Weiterbildungsträger lassen sich spezifische Mittel zur Fortbildung des Personals nicht unmittelbar abgrenzen; eigenständige Mittel existieren darüber hinaus ansonsten nicht.

In **Hessen** stellt sich das Bild anders dar: Dort wurde ein Weiterbildungspakt für den Zeitraum 2017–2020 mit einer Fördersumme von 6 Mio. Euro für alle Weiterbildungsträger zur Verfügung gestellt, um u. a. Mitarbeitende und Kursleitende fortzubilden und zu unterstützen. Projekte, die den Vorgaben entsprechen, können vom Land Hessen gefördert werden und stehen damit potenziell auch für Professionalisierungsthemen zur Verfügung. Ansonsten existieren dazu keine spezifischen Förderlinien.

Förderprogramm Grundbildung

In **Rheinland-Pfalz** erhält die KEB vom Weiterbildungsministerium eine jährliche Fördersumme für Weiterbildung des Weiterbildungspersonals in Höhe von ca. 4.670 Euro pro Jahr. Darüber hinaus existiert aktuell ein besonderes Förderprogramm zur Qualifizierung von Kursleitenden im Basisbildungsbereich BBQ, al-

so für Kursleitende im Alpha- und Grundbildungsbereich (Mittelanteil des Integrationsministeriums macht im Vergleich zu dem des Weiterbildungsministeriums etwa 70% aus). Im **Saarland** ist die Weiter-/Fortbildung von Hauptamtlichen, Ehrenamtlichen, Kursleitenden, Bildungsbeauftragten, etc. Bestandteil der gesetzlichen Regelungen (SBFG) und SWFG). Dazu wird eine Fördersumme bis zu 6.000 Euro p. a. zur Verfügung gestellt.

Für **Thüringen** kann festgehalten werden, dass es keine zusätzlichen Fördermittel für Weiterbildung gibt, sondern vorgesehen ist, dass 1% der Mittel aus der Grundförderung für diesen Zweck ausgegeben werden. In **Sachsen-Anhalt** bzw. **Sachsen** können jeweils überschüssige Finanzmittel aus der Grundförderung zu diesem Zweck beantragt werden. Das war in den letzten Jahren jedoch insofern hinfällig, als dass es keinen freien Mittel gab.

In **Bayern** existieren keine speziell für diesen Bereich ausgewiesenen Fördermittel. Allerdings gibt es eine institutionelle Förderung, die flexibel je nach Bedarf eingesetzt werden kann.

Größeres finanzielles Engagement in allen Ländern wünschenswert

All das lässt vermuten, dass in der Weiterbildung Professionalisierung vor allem als Aufgabe betrachtet wird, die die Träger zu schultern haben – und natürlich die Kursleitenden. Es wäre wünschenswert, wenn sich – wie in anderen Bildungssäulen auch, etwa in der Lehrer/-innen-Fortbildung – hier zukünftig ein größeres finanzielles Engagement der zuständigen Länderparlamente und -ministerien feststellen ließe und die Träger der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung entsprechend ausgestattet würden.

Georg Radlmair, Ingrid Pfeiffer

Über den Tellerrand hinaus

Gemeinsam Bildungsarbeit professioneller machen: Drei Lehrgänge mit Geschichte

Bereits die Vorgängerorganisation des Forums Katholischer Erwachsenenbildung legte auf die Aus- und Weiterbildung ihrer ehrenamtlichen und nebenamtlichen Mitarbeiter/-innen großen Wert. Aus diesem Verständnis heraus wurden in den 1980er Jahren zwei mit Zertifikat abzuschließende Lehrgänge konzipiert. Sie richteten sich einerseits an Personen, die Planung und Organisation in den KBWs übernehmen wollten, also an jene, die heute als Bildungsmanager/-innen bezeichnet werden, andererseits an pädagogisch Tätige, v. a. an Referent/-innen. Nach einer grundlegenden sowohl inhaltlichen als auch sprachlichen Überarbeitung in den 2000er Jahren wurde daraus: »Lernen organisieren – Bildungsmanagement in der Erwachsenenbildung« und »Lernen gestalten – Themen und Prozesse in der Erwachsenenbildung«. Letzterer wurde 2016 nach neuerlicher Überarbeitung hin auf Lernergebnisorientierung in »Vom Thema zum erfolgreichen Veranstaltungskonzept« umbenannt und ließe sich damit auch in die Anforderungen aus dem Nationalen Qualifikationsrahmen einpassen. »Lernen organisieren« in seiner Langform erwies sich als immer schwieriger durchführbar, da auch innerhalb der katholischen Erwachsenenbildung und bei Personen, die bereit sind, Ehrenämter dieses Umfangs zu übernehmen, die Ressourcen anders gelagert sind als noch vor 15 Jahren. Das führte zur Entwicklung einer kürzeren Form, die seit 2013 unter dem Titel »Basics für das Bildungsmanagement« angeboten wird. Modular, wie auch die beiden großen Lehrgänge, liegen hier die Schwerpunkte auf den am meisten nachgefragten Themen:

– Persönliches und organisationelles

Selbstverständnis
– Organisation und Finanzierung von Veranstaltungen
– Öffentlichkeitsarbeit und Werbung
– Veranstaltungsmoderation
Alle drei Lehrgänge sind bei der Weiterbildungsakademie Österreich akkreditiert und stehen damit nicht nur Mitarbeiter/-innen aus Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Das Forum als Dachverband trägt die Verantwortung für die Positionierung der Lehrgänge sowie für deren Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. Durchgeführt werden sie von einzelnen Mitgliedsorganisationen in ganz Österreich.

Talente nicht vergraben

Nach der Pfarrgemeinderatswahl 2017 hörte man in vielen Pfarrgemeinden den Satz: »Wer übernimmt die Bildungsarbeit? Ist eh nicht viel zu tun, das kann man gut schaffen.« Viele Frauen und Männer haben sich diesen Satz zu Herzen genommen und die Tätigkeit in der Gemeinde übernommen. Das mit dem »nicht viel zu tun« hatten sie ignoriert oder überhört, denn viele von ihnen hatten bereits andere Aufgaben, und die Bildungsagenden kamen noch dazu.

In dieser Situation setzt die Unterstützung durch die hauptamtlichen Bildungswerke ein. Wie muss diese Unterstützung ausgeformt sein, damit die ehrenamtliche Arbeit gut gelingt? Nach der Pfarrgemeinderatswahl zeigte sich eine starke Verjüngung der Mitarbeiter/-innen in den Pfarren, der Blick muss sich neu ausrichten auf berufstätige Menschen, die ihr ehrenamtliches Engagement in den Dienst der Er-

wachsenbildung stellen. Dabei muss auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Professionalisierung in allen Berufsbereichen an Zeit für Schulungen gebunden ist. Hier ist gutes Augenmaß für das Zeitmanagement nötig, um die Kompetenzen, die für die ehrenamtliche Tätigkeit gebraucht werden, zu erlernen und zu erwerben. Die Erfahrung der letzten acht Jahre zeigt, dass der Lehrgang »Lernen organisieren« aus genau diesen Gründen nicht mehr stattfand. Hingegen findet der Kurs »Basics für das Bildungsmanagement« positives Echo.

Basis-Kompetenzen

An den drei Abenden der »Basics« in Wien können Frauen und Männer die Basiskompetenzen erwerben und erweitern und im Gespräch mit anderen überprüfen. In insgesamt vier Modulen, bei denen im Feedback besonders die Breite, die Praxisorientierung und die Ideenfundgrube gelobt werden, steht als Klammer: »Der rote Faden in der Bildungsarbeit«. Wichtig für die Bildungswerkmitarbeiter/-innen ist die möglichst große Breite des Angebotes, um das Ziel des Lernens, neue Handlungsmöglichkeiten für den Alltag zu eröffnen, zu erreichen. Dafür sei es nötig weiterzulernen, wie Christiana Riedl aus Wien erklärt: »Erwachsenenbildung ist für mich einfach notwendig, um mit Neuem umzugehen. Ich habe Talente, und die soll man bekanntlich nicht vergraben, sondern einsetzen und stärken.« Darüber hinaus versuchen die Bildungswerkleiter/-innen auch in der Konkurrenzsituation zu bestehen, denn die Vielfalt an Freizeitangeboten ist nicht zu unterschätzen.

Die Aufgaben der ehrenamtlichen

Bildungswerkleiter/-innen reichen von der Erhebung örtlicher Bildungsbedürfnisse über die Erstellung von Bildungsprogrammen (in Absprache mit anderen örtlichen Bildungseinrichtungen), der methodischen Begleitung von ReferentInnen und Teilnehmer/-innen und oftmals – wenn der/die BildungswerkleiterIn alleine ist, auch die technische Betreuung und die Finanzgebarung. Für Friedrich Bentz, Bildungswerkleiter in Korneuburg und Basics-Absolvent, steht der gewonnene Weitblick im Vordergrund: »Wichtig war für mich beim Kurs auch zu lernen, über den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen und die Weite der Erwachsenenbildung zu erfahren.« Dies bestärkt auch Hubert Winkler aus Wien, denn es gehe darum, eine breite Themenstreuung zu finden, um »nicht nur kirchliche ›Insider‹ anzusprechen«.

Die pfarrlichen BildungswerkleiterInnen wissen und lernen, wie ein attraktives Programm am Puls der Zeit entstehen kann. Dazu braucht es persönliche Kontakte, wie Christiana Riedl erklärt: »Wichtig sind Kontakte, um zu wissen, was die Menschen bewegt, was sie wissen und worauf sie Antwort wollen.« Für Riedl ist der Nutzen von Wissen und Bildung der Austausch, denn »Kochrezepte werden immer wieder gerne ausgetauscht – mit Lebensweisen kann man ähnlich umgehen, und sollte es tun«, betont sie.

Die gute Bewerbung von Veranstaltungen ist für das Gelingen mitverantwortlich. Das Wissen wo und bei wem ich Werbung platzieren kann, ist ein Beitrag zur Professionalisierung. »Handzettel, Plakate und Artikel sollen einladend und informativ sein, und das kann man lernen«, so Manuela Gutenbrunner, Referentin bei den »Basics«. Viel Unterstützung zur Professionalisierung in der ehrenamtlichen Tätigkeit gibt es vom Bildungswerk Wien aus durch die Regionalbetreuer, die in den drei Territorialvikariaten tätig sind.

Georg Radlmair leitet das Katholische Bildungswerk Wien, Dr. Ingrid Pfeiffer ist stellvertretende Bundesgeschäftsführerin des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich sowie Redakteurin der *EB Erwachsenenbildung*.

Martina Reder, Christian Dandl

Leitplanken für qualitätsvolle Bibliotheksarbeit

»Q-Bib« – Qualitätssicherungsverfahren für Bibliotheken

Technologische und gesellschaftliche Veränderungen bedingen einen steten Wandel, der sich auch in der Ausrichtung und Ausgestaltung von Bibliotheksarbeit niederschlägt.

Die Ansprüche der Menschen an die Bibliotheken sind gestiegen, Bibliothekar/-innen fordern den sinnstiftenden Aspekt ihrer meist ehrenamtlichen Tätigkeit stärker ein, die Medienlandschaft wandelt sich, Bibliotheken stärken ihr Selbstverständnis als Orte für Begegnungen und Veranstaltungen und wollen dafür ein modernes, attraktives Umfeld anbieten. Gleichzeitig unterliegen Bibliotheken einem fortlaufenden Legitimationsdruck, da sie vorwiegend von der öffentlichen Hand finanziert werden. Die Etablierung eines Qualitätssicherungssystems ist in diesem Zusammenhang ein bewährter Weg der Professionalisierung, um das eigene qualitätsvolle Arbeiten sich selbst und anderen bewusst zu machen, und um kontinuierliche Reflexion als Grundprinzip zu verankern.

Zwei Schritte zum Qualitätsbewusstsein

Im Rahmen des EB-Forums Oberösterreich, einem Zusammenschluss von 15 Erwachsenenbildungseinrichtungen im Bundesland, wurde dieses Instrument der Qualitätssicherung entwickelt. Öffentliche Bibliotheken können das Qualitätssiegel in einem zweistufigen Verfahren erlangen.

1) Qualitätsbestätigung: Mit Hilfe eines Fragebogens wird die eigene Biblio-

thek durchleuchtet. Diese Selbsteinschätzung wird von Fachleuten aus dem Bibliothekswesen begutachtet. Sie geben schriftlich Anregungen für mögliche Schritte zur Weiterentwicklung. Die Qualitätsbestätigung wird bei Erreichen einer Mindestpunktzahl ausgestellt.

2) Qualitätssiegel: Aufbauend auf die Qualitätsbestätigung wird in der Bibliothek ein Audit durchgeführt. Das Ergebnis wird in die Q-Bib-Kommission, einem Fachgremium des EB-Forums, eingebracht und bei ausreichender Erfüllung der Kriterien das Qualitätssiegel ausgestellt.

In einem Festakt wird das Qualitätssiegel öffentlich verliehen und die Bibliothek ist berechtigt, das Logo »Q-Bib: Öffentliche Bibliothek mit Qualitätsgarantie« zu führen.

Qualität erkennen und sichtbar machen

Der Selbstbewertungsbogen für die Qualitätsbestätigung ist eine Hilfestellung, um bereits geleistete gute Arbeit und vorhandene Qualität sichtbar zu machen.

In einem Prozess der Selbstreflexion bestimmt die Bibliothek ihren aktuellen Standort. Die abgefragten Kriterien helfen, den eigenen Blick auf wesentliche Faktoren der Qualität im Bibliothekswesen zu schärfen. Viele Qualitätsmerkmale sind in den öffentlichen Bibliotheken bereits realisiert, werden aber nicht bewusst wahrgenommen, dokumentiert und nach außen kommuniziert. Auf Ba-

sis dieser Selbstbewertung und der eingereichten Unterlagen bekommen die Bibliothekar/-innen eine Rückmeldung von Fachleuten und praxisnahe Anregungen zur Qualitätssteigerung. Die Qualitätsbestätigung ist ein erstes sichtbares Zeichen eines nachvollziehbaren Qualitätsprozesses.

Mit Brief und Siegel

Bibliotheken, die im ersten Teil des Qualitätsverfahrens die notwendigen Punkte erreichen, werden ermutigt, den zweiten Schritt zum Q-Bib, dem Qualitätssiegel für öffentliche Bibliotheken zu gehen. Der Kriterienkatalog ist analog zur Qualitätsbestätigung aufgebaut, das Niveau der Anforderungen aber höher. Die Erfüllung der Kriterien wird in einem rund dreistündigen Audit überprüft. Der/die Auditor/-in besucht die Bibliothek, macht sich ein Bild von der Einrichtung, sieht Dokumente ein, überzeugt sich im persönlichen

Gespräch mit den Bibliothekar/-innen von der Qualität des Bibliotheksangebots und gibt konkrete Anregungen für weitere Schritte in der Qualitätsentwicklung. Der Auditbericht informiert die Q-Bib-Kommission über das Ergebnis und zeigt der Bibliothek ihre Stärken und ihr Entwicklungspotenzial auf. Konnten beim Audit nicht alle Fragen geklärt werden, kann eine Nachfrist zur Erfüllung der Kriterien gesetzt werden. Ist die notwendige Punktezahl erreicht, wird das Qualitätssiegel ausgestellt.

Der Mehrwert für die Bibliotheken

Der Zugang zum Qualitätsverfahren ist bewusst niederschwellig gestaltet. Bibliotheken können ohne jede Verpflichtung in der Selbstreflexion ihren Standort bestimmen, daraus Ziele ableiten und Maßnahmen zur Weiterentwicklung setzen.

Im ersten formalen Schritt wird die eigene Sicht der Bibliothek dem Blick von Fachleuten gegenübergestellt. Die Qualitätsbestätigung als sichtbare Anerkennung der geleisteten Arbeit stärkt die Motivation des Bibliotheksteams.

Nach außen sind Qualitätsbestätigung und -siegel ein Aushängeschild der Bibliothek, das die hohe Qualität aufzeigt und offiziell bestätigt. Sie sind eine Botschaft an die Benutzer/-innen und sichtbares Zeichen für das Bemühen um höchste Kundenzufriedenheit. Gegenüber den Trägern ist diese Bescheinigung der Qualität von unabhängiger Stelle eine Stärkung der Bibliothek als Bildungseinrichtung und Argumentationshilfe für eine adäquate Ausstattung und Dotierung. Fördergebern und Sponsoren gibt es die Sicherheit der effektiven und zweckmäßigen Verwendung der Finanzmittel.

Die öffentlichen Bibliotheken sind mit diesem Instrument der Qualitätskontrolle auf Augenhöhe mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Oberösterreich.

Situationsgerecht und objektiv

Die Bibliothekslandschaft in Oberösterreich ist vielfältig. Bibliotheksarbeit wird unter unterschiedlichsten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geleistet. Die Einschätzung der Qualität einer Bibliothek hängt immer vom eigenen Blickwinkel ab und wird je nach Standpunkt der Betrachtung unterschiedlich ausfallen. Qualitätsbestätigung und -siegel legen unabhängig vom individuellen Empfinden ihren Maßstab an und zeigen auf, was Sache ist. Sie sind ein nach innen wirksames Entwicklungsinstrument und nach außen sichtbares Zeichen der hochwertigen Bibliotheksarbeit, die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliothek geleistet wird.

Dr. Martina Reder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung und Mag. Christian Dandl Leiter der Beratungsstelle für öffentliche Bibliotheken in Oberösterreich.



Bibliotheken sind Bildungsorte mit hohem Qualitätsanspruch

Foto: Photocase/FemmeCurieuse

Karin Kulmer

erwachsenenbildung.at: Wissen vernetzt, Bildung wirkt

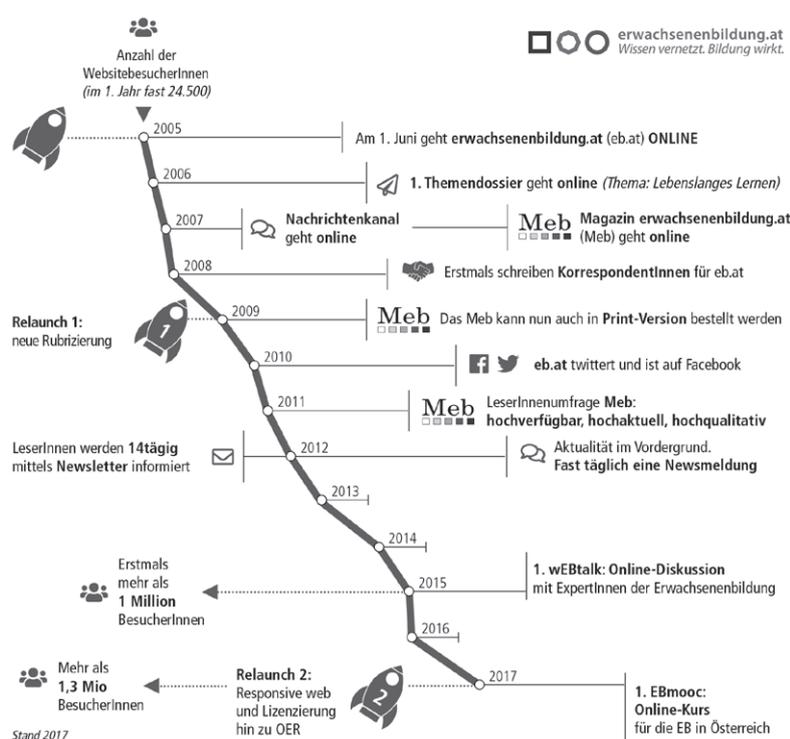
Das Portal erwachsenenbildung.at leistet einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich – und darüber hinaus.

Über 1,3 Millionen Besucher/-innen pro Jahr, laufend aktuelle News und zahlreiche Formate des Wissenstransfers: Wer sich über Erwachsenenbildung in Österreich informieren möchte, kommt an <https://erwachsenenbildung.at> nicht vorbei.

Seit die Website.at am 1. Juni 2005 als »Portal für das Lehren und Lernen Erwachsener« online ging, leistet sie einen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich und beherbergt nebenbei eine Fülle von Bildungsinformation für Erwachsene. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Medieninhaber und Herausgeber beauftragte neben der Gestaltung einer Website auch den Aufbau eines umfangreichen redaktionellen Netzwerks. »Wir wollten schon immer mehr als eine Website werden«, erklärt Redaktionsleiter Wilfried Frei. »Die Vernetzung von fachlicher und medialer Expertise unter Einbindung von Stakeholdern erlaubt es uns, sowohl aktuelle Information als auch fundiertes Hintergrundwissen bereitzustellen.« Das Portal ist so zum Medium für Wissenstransfer, Vernetzung und Weiterbildung geworden.

Stationen eines Web-Portals

»Anfangs legten wir mit einer strukturierten Informationsaufbereitung die Basis«, erzählt Frei. 2006 dann ging das erste von ExpertInnen verfasste Themendossier zum Lebenslangen Lernen auf der Website online. LLL stand hoch im Kurs und der Bedarf nach kompakter Hintergrundinformation zu einer bildungspolitisch zentralen Fragestellung war unverkennbar.



Inzwischen stehen vierzehn solcher Dossiers zur Verfügung, die neueren auch als E-Book und E-Paper. »Die Dossiers sind beliebt unter Auszubildenden. Das EU-Dossier ist inzwischen sogar zur Prüfungsliteratur bei der Weiterbildungsakademie avanciert«, so Frei. Ein Zweck, der sonst eher Printpublikationen zukommt. Mit dem »Magazin erwachsenenbildung.at« (Meb) erschien 2007 das erste Online-Journal für Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum. Das Magazin ist als E-Paper konzipiert, steht aber auch als E-Book bzw. als gedruckte Ausgabe (Print-on-Demand) zum Selbstkostenpreis zur Verfügung. Während klassische Fach-

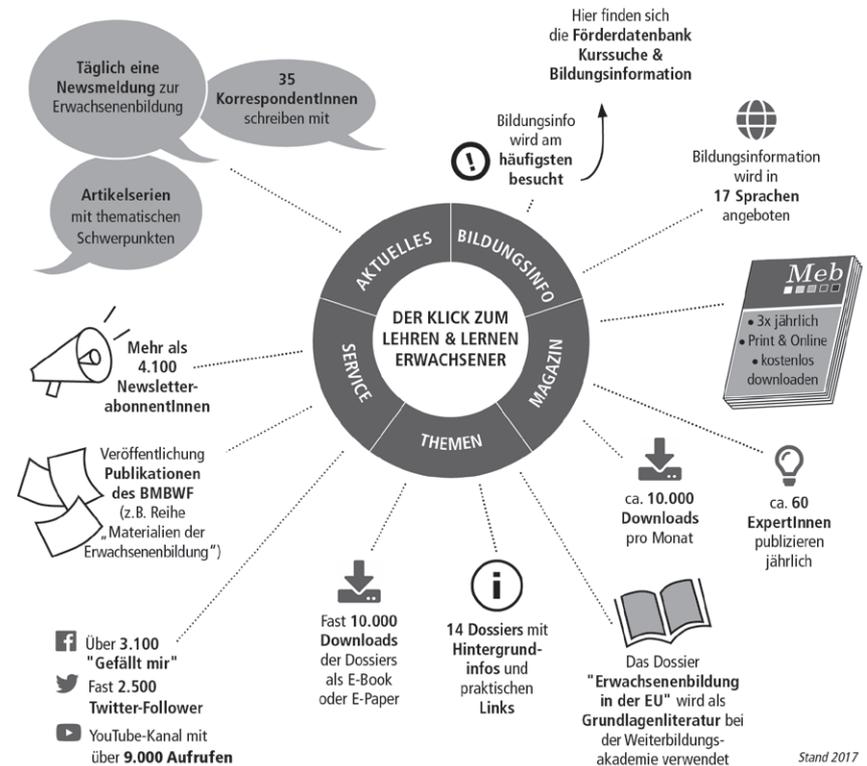
magazine je Ausgabe einige hundert Stück drucken, erreicht eine Ausgabe des Meb binnen eines Jahres bis zu fünfstellige Downloadzahlen. Dreimal jährlich erscheinen neue Ausgaben zu aktuellen Themen, zuletzt etwa zum Thema Basisbildung. »Unsere Leser/-innen schätzen am Meb vor allem dessen hohe Aktualität, Qualität und Verfügbarkeit« berichtet Frei über die Ergebnisse von Befragungen aus 2011 und 2015.

Ebenfalls im Jahr 2007 fand in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung der erste Lehrgang »w.eb-redaktions.com/petenz« für externe, also nicht der Redaktion angehörige Autor/-innen statt. »Durch

die damit begonnene Kooperation mit Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung war ein entscheidender Grundstein zur Öffnung des Portals gelegt.« Heute schreiben etwa 35 Korrespondent/-innen aus verschiedenen Erwachsenenbildungsinstitutionen regelmäßig für die aktuelle Rubrik des Portals und den Newsletter. Seit 2010 ist erwachsenenbildung.at auch in den Sozialen Medien präsent und interagiert dort mit mittlerweile Tausenden Fans. Dem Ruf nach mehr Interaktivität wurde ab 2015 auch mit der Einführung der »WEBtalks« nachgekommen. Das sind Online-Diskussionen mit Expert/-innen in einem Video-konferenzsystem, das die Teilnahme von bis zu 100 Gästen ebenso erlaubt wie eine Aufzeichnung und Verbreitung in Streamingportalen wie Youtube. Im Frühjahr 2017 fand unter dem Dach des Portals mit dem EBmooc schließlich der erste offene Onlinekurs für die Erwachsenenbildung in Österreich statt. Projektleiterin Birgit Aschemann: »Der EBmooc ist mit inzwischen weit über 5.000 Teilnehmenden die größte deutschsprachige Weiterbildung für Erwachsenenbildner/-innen im Allgemeinen und die größte Weiterbildung zur digitalen Kompetenz von Erwachsenenbildner/-innen im Besonderen.«

Professionalisierungstool mit integriertem Medienkonzept

Wer die Website aufruft, findet dort erwachsenenbildungsrelevante Inhalte in verschiedenen Formaten – von textbasierten Seiten über Downloads in den Formaten PDF, EPUB und MOBI bis zu Video- und Audiopodcasts. Ein Farbleitsystem führt durch die fünf Rubriken »Aktuelles«, »Bildungsinfo«, »Magazin«, »Themen« und »Services« und sorgt für Übersichtlichkeit. Seit dem sanften Relaunch im Frühjahr 2017 ist das Portal außerdem für die Anzeige auf verschiedenen Endgeräten – ob PC, Smartphone oder Tablet – optimiert. Für viele Erwachsenenbildner/-innen ist das Portal längst zum Medium



der eigenen Professionalisierung geworden. Es begleitet auf vielfältige Weise durch das Berufsleben, als Wissenspool für Recherchen ebenso wie als Medium, um auf dem Laufenden zu bleiben. Wilfried Frei: »Der offene Onlinekurs EBmooc und die WEBtalks haben gezeigt, dass das Portal auch ein Ausgangspunkt von Weiterbildung für Erwachsenenbildner/-innen sein kann.«

Qualitativ hochwertig und zugänglich für alle

Hochqualitative Inhalte einer möglichst breiten Zielgruppe zugänglich zu machen – so lässt sich der Anspruch des Portals erwachsenenbildung.at zusammenfassen. Der professionelle Anspruch zeigt sich dabei vor allem in der Arbeitsweise: Eine beim Verein CONEDU angesiedelte Online-Redaktion kümmert sich um die redaktionelle Betreuung und Qualitätssicherung der Beiträge. Das Review der Artikel für das Magazin erwachsenenbildung.at obliegt einem Fachbeirat aus Expert/-innen der Erwachsenenbildung und Bildungsforscher/-innen. »Als nächs-

tes binden wir unsere Stakeholder mit einem übergeordneten Beirat noch stärker an das Portal«, erzählt Frei über Pläne, die Vernetzung noch auszubauen. Zudem unterstützt erwachsenenbildung.at die freie Verfügbarkeit und Verteilung von Materialien als Offene Bildungsressourcen (OER) mit dem Ziel, Bildung leichter zugänglich zu machen. Daher werden immer mehr redaktionell erstellte Inhalte unter der offenen Lizenz »CC BY« zur Verfügung gestellt. Artikel, Videos und Bildungsmaterialien können somit unter Angabe des Urhebers bzw. der Urheberin frei weiterverwendet und geteilt werden.

Über die Erwachsenenbildung in Österreich informiert bleiben:
<http://bit.ly/newsletter-eb>

Karin Kulmer ist redaktionelle, pädagogische und wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Verein CONEDU und betreut u.a. die Rubrik »Aktuelles« von erwachsenenbildung.at.

Ulrich Steuten, Jens Korfkamp

Ein Leben ohne Schrift – Stigma oder Utopie?

Die sich wandelnde Schriftkultur im Zeichen steigender Illiteralität

Dieser Beitrag erläutert in seinen ersten beiden Teilen den Sachverhalt und das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in der modernen Gesellschaft. Im dritten Teil werden die mit ihm einhergehende Stigmatisierung und der Umgang der Betroffenen damit thematisiert. Die Vermutung, dass die Problematik sowie deren Bewältigungsstrategien in Folge technischen Fortschritts quasi zwangsläufig obsolet werden, wird in Teil vier diskutiert.

Als in den deutschen Ländern mit Beginn des 17. Jahrhunderts nach und nach die Schulpflicht eingeführt wurde, erreichte sie tatsächlich nur einen kleinen Teil der Bevölkerung. Obwohl es sich um eine allgemeine Schulpflicht handelte, gehen Schätzungen heute davon aus, dass in dieser Zeit faktisch nur ein Viertel der schulpflichtigen Kinder eine Schule besuchte. Dennoch stieg der Anteil der Lese- und Schreibkundigen: Etwa jedes zehnte Kind erlernte am Ende das Lesen und Schreiben.¹ Statistische Erhebungen bei Rekruten in Preußen wiesen im 19. Jahrhundert sogar nach, dass der Anteil der Analphabeten 1890 auf 0,8 Prozent zurückgegangen war – und zeigen damit, wie leicht sich mit Statistiken ein erwünschter Befund erzielen lässt: Als alphabetisiert galt gemäß diesen Erhebungen, wer seinen Namen schreiben konnte.

Funktionaler Analphabetismus

Wenn gegenwärtig von fehlenden oder unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen bei Erwachsenen, von Schrift-

sprachvermeidung oder Illiteralität die Rede ist, wird dabei zunehmend auch der Begriff des »Funktionalen Analphabetismus« benutzt. Der Begriff findet seit den 1970er Jahren in Fachkreisen Verwendung, als sich auch in Deutschland eine soziale Bewegung etablierte, die sich zum Ziel gesetzt hatte, nicht hinreichend lese- und schreibkundige Erwachsene zu »alphabetisieren«. Da es sich hierzulande – anders als in den seinerzeit sogenannten Entwicklungsländern – nicht um »totale« Analphabeten handelte, konzipierte man den Begriff des »funktionalen« Analphabetismus«. Er besagt, dass die Einschätzung und Bewertung der Schriftsprachkompetenzen nicht absolut, sondern in stets in Abhängigkeit von den jeweiligen gesellschaftlich erforderlichen Schriftsprachkenntnissen erfolgen muss.

»Funktionaler Analphabetismus« ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um ausreichende gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft kritische Ausprägung literaler Kompetenz besteht, wenn die literalen Fertigkeiten nicht ausreichen, um schriftsprachliche Anforderungen des täglichen Lebens und einfachste Erwerbstätigkeiten zu bewältigen. Dies ist gegenwärtig zu erwarten, »wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.«² Die zitierte Definition markiert ein vorläufiges Etappenziel einer langen Auseinandersetzung um eine angemessene Beschreibung der literalen Kompetenzen von Erwachsenen in einer von Schriftkultur geprägten Gesellschaft.³ Die Diskussion um die Notwendigkeit und das erforderliche Maß an »Alphabetisiert-Sein«⁴ ist damit noch nicht beendet.

Sieht man davon ab, dass der Begriff des »Funktionalen Analphabetismus« außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion kaum verständlich ist, bleibt er in weiterer Hinsicht problematisch:

– Zum einen wirkt er nach wie vor stigmatisierend, indem er ausgehend von einer gesellschaftlich dominierenden

128



Dr. Ulrich Steuten und Dr. Jens Korfkamp arbeiten an den Volkshochschulen Moers und Rheinberg, zahlreiche Veröffentlichungen im Bereich Analphabetismus, Migration und politische Bildung. Ulrich Steuten war Lehrbeauftragter an den Universitäten Köln, Duisburg-Essen und Klagenfurt, Jens Korfkamp ist Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum.



Schriftkultur davon abweichende Praktiken der Literalität als minderwertig diskreditiert.

- Zum anderen unterstellt er eine klar markierbare Grenzlinie des »Alphabetisiert-Seins« von einem »Nicht-Alphabetisiert-Sein«, die in der gesellschaftlichen Realität nicht besteht. Die Verwendung von Schriftsprache ist – wie alle kulturellen Errungenschaften – in ständiger Veränderung begriffen.
- Zum Dritten suggeriert der Begriff ein individuelles Defizit (oder gar Verschulden) bei den Betroffenen. Ein Versagen des Bildungssystems als verursachender Faktor gerät dem gegenüber nicht ins Blickfeld.
- Da die Definition über den Grad der (vermeintlichen) Abweichung von einer Norm-Orthographie keine Aussage macht, hat sie sich letztlich auch diagnostisch nicht als hilfreich erwiesen.

Der international gebräuchliche, nicht negativ belegte Begriff der Literalität (literacy), hat sich in der öffentlichen Diskussion im deutschsprachigen Raum bisher nicht durchsetzen können. Er geht im Gegensatz zum »Funktionalen Analphabetismus« von einem umfassenderen Verständnis des Schriftsprachegebrauchs aus. Damit erlaubt er auch eine differenziertere Wahrnehmung und Beschreibung der Schriftsprachkompetenzen.

Größenordnung

Das Ausmaß des funktionalen Analphabetentums in der Bundesrepublik Deutschland war lange Zeit in Wissenschaft und Politik nicht genau bekannt. Unzureichend schriftsprachlich gebildete Menschen passten nicht zum Selbstverständnis einer modernen Gesellschaft und wurden in bildungspolitischen Debatten häufig als unbedeutendes Randproblem dargestellt. Abgesehen von einer hohen Dunkelziffer erschwerten uneinheitliche Eingrenzungsverfahren und unzureichende empirische Erhebungsverfahren die Ermittlung genauer Zahlen. Erst die deutsche »leo. – Level-One Studie«, die im Rahmen der Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung (2003–2012) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, legte im Jahr 2011 erstmalig grundlegende Forschungsergebnisse zur deutschen Situation vor. Die leo.-Studie weist nach, dass kumuliert über drei Stufen (Wort-, Satz- und Textebene) mehr als 14% der erwerbsfähigen Bevölkerung zu den so genannten funktionalen Analphabeten gehören. Sie sind auf Grund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Das betrifft ca. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.⁵ Ein Befund, der sich durchaus mit den Ergebnissen der sogenannten PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die 16- bis 65-Jährige aus 24 Ländern auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet hat, deckt. Diese weist aus, dass 17,5% der Menschen in Deutschland und 15,3% in

Österreich auf der untersten Lesekompetenzstufe stehen. Ihnen gelingt es allenfalls kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und diesen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen.⁶ Allein die Ergebnisse dieser beiden Studien belegen, dass der Erwerb grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch in modernen westeuropäischen Gesellschaften keineswegs für alle Menschen eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Stigma-Management

Wären sie im alltäglichen Leben als solche erkennbar, so würde man funktionale Analphabeten gemeinhin einer Randgruppe zurechnen. In einer literalen Gesellschaft bilden sie eine Minderheit, die durch eine unterdurchschnittliche Grundbildungskompetenz gekennzeichnet ist. Die Besonderheit dieser Minderheit besteht darin, dass sie als solche in der Öffentlichkeit nicht zu erkennen ist, da ihre Angehörigen im Alltag in der Regel nicht auffallen. Funktionale Analphabeten haben Strategien entwickelt, ihre Defizite zu verbergen, als Schriftarme oder Schriftlose weitgehend unsichtbar zu bleiben. So gelingt den meisten von ihnen, einer Diskriminierung oder Diskreditierung zu entgehen. Doch sie wissen, dass sie zur Gruppe der »Diskreditierbaren« gehören. Der kanadische Soziologe Erving Goffman versteht darunter Menschen, die – im Gegensatz zu den »Diskreditierten« mit einem nicht offensichtlichen »Stigma« oder »Makel«, also einer Beeinträchtigung, einem Handicap, leben und ständig darauf bedacht sein müssen, diesen zu tarnen. Den Umgang mit dem ihnen zugeschriebenen – und oft auch selbst empfundenen – Makel beschreibt Goffman als »Stigma-Management«. Er versteht darunter unterschiedliche »Techniken der Informationskontrolle«,⁷ die die Aufrechterhaltung ihrer persönlichen und sozialen Identität gewährleisten sollen. Ihre Umgangsformen mit der gemeinhin – und auch von ihnen – als »legitime Literalität« anerkannte Form des Sprechens und Schreibens, variieren milieuspezifisch, sind aber immer am Wunsch nach Zugehörigkeit und Teilhabe orientiert. Absolute Rückzugsstrategien von sozialer Teilhabe sind bei ihnen nur in Ausnahmefällen zu erkennen. Zu den häufig von funktionalen Analphabeten gewählten Strategien gehört, dass sie sich in bestimmten, voraussehbaren Situationen der Hilfe vertrauter Menschen vergewissern. Ebenso nehmen sie die Unterstützung durch »Wissende« und »Weise« in Anspruch: Sie wenden sich an Fachleute, Selbsthilfegruppen oder Menschen, denen ihr »Makel« bekannt ist, die ihn aber hinsichtlich ihrer sozialen Beziehung für belanglos halten. Sind solche »Anlehnsstrategien«⁸ nicht verfügbar, greifen sie situativ auch auf selbsterdachte Vermeidungsstrategien zurück: Sie legen einen Verband um die Schreibhand, geben vor, ihre Lesebrille vergessen zu haben, um so Konfrontationen mit dem Lesen und Schreiben auszuweichen und damit einer potenziellen Stigmatisierung zu entgehen. Die Strategien der Stigma-Kontrolle erfordern ihrerseits andere Kompetenzen: Hans Markus Enzensberger⁹ sah die

Figur des Analphabeten bereits früh als »eine ehrwürdige Gestalt«, die er um »sein Gedächtnis, (...), seine List, seine Erfindungsgabe, seine Zähigkeit, und sein feines Ohr« beneidet. Goffman¹⁰ verweist zudem darauf, dass Analphabeten sehr wohl über eigene normative Begriffe zur Bewertung von Situationen verfügen, sich ein differenziertes Wertesystem schaffen und dieses anerkennen sowie eigene Symbole und Idiome entwerfen, die für ihre Lebenswelt sinnvoll und tauglich sind. Die durch Vertraute und »Weise« vermittelte »moralische Unterstützung« führt die »Diskreditierbaren« dazu, sich »akzeptiert zu fühlen, als eine Person, die wirklich wie jede andere normale Person ist«. Insbesondere unter Ihresgleichen und Vertrauten fühlen sie sich zugehörig, sicher und vor der Bedrohung ihres Selbstbildes weitgehend geschützt. Die selbstgeschaffene, eingespielte Lebenswelt zu verlassen, geht für die Betroffenen dagegen immer mit dem Risiko eines potenziellen Kontrollverlustes daher. Die Vergegenwärtigung dieser besonderen Problematik trägt auch zur Erklärung der Frage bei, warum sich weniger als ein Prozent der nicht hinreichend alphabetisierten Menschen zur Teilnahme an Kursen zum Lesen- und Schreibenlernen entschließt. Möglicherweise wird aber auch dies in Zukunft überflüssig.

Auf dem Weg zum Homo pictor – ein Leben ohne Schrift

Die Phase der alphabetschriftlichen Kultur erlebt seit dem 20. Jahrhundert durch den Übergang zum »elektronischen Zeitalter« (Marshall McLuhan) mit seiner wachsenden technischen Erweiterung bis ins Virtuelle in vielen Kommunikationsformen eine Anknüpfung an die Zeit vor der Schriftlichkeit.¹¹ Mit der »Elektrifizierung« der modernen Kultur und dem Massenerfolg der elektronischen Medien verliert die Schrift zunehmend ihre Vorrangstellung. Mit Macht kehren die Visualität und die Bilder zurück, die allein oder verbunden mit Text zu einer neuen Einheit und damit zu einer »elektronischen Schrift« werden. Die gesellschaftliche Bedeutung bzw. die Omnipräsenz der Bilder in der Medienwelt ist längst unübersehbar, so dass die Digitalisierung der Lebenswelten einhergeht mit dem Umbruch von einer sprach- zu einer bildzentrierten Kultur. Zwei Beobachtungen kennzeichnen laut Ballstaedt¹² diese visuelle Wende: Erstens die Zunahme an Bildern in den Massenmedien, die mit der Digitalisierung zusammenhängt. Die Produktion, Bearbeitung, Speicherung und Distribution von bildlichem Material ist durch (Tablet-)Computer und Mobiltelefone mit umfangreichen Computer-Funktionalitäten und -Konnektivität technisch einfach geworden. Zweitens: Die visuelle Wende bedeutet eine erkenntnistheoretische Rehabilitation der Bilder für die Gewinnung und Vermittlung von Wissen. Jetzt übernehmen Bilder nicht nur eine illustrative, sondern eine epistemische Funktion, sie werden verstärkt zum Bestandteil von Erkenntnisprozessen. Das lässt sich an den bildgebenden Verfahren in der Medizin oder in den Ingenieur- und Neurowissenschaften zeigen. Doch welche

Rückwirkung hat diese oft als »Bilderflut« oder »Visualitätsschub« gekennzeichnete starke Präsenz und Dominanz des Bildlichen auf die derzeit gängigen Konzeptualisierungen des »funktionalen Analphabetismus«? Bedeutet die visuelle Wende das Ende der Schriftkultur oder ist trotz des Siegeszuges der Neuen Medien ein Ende von Schrift und Schriftlichkeit nicht abzusehen?

In der Lebenswelt der Menschen ist die Steuerung von elektronischen Geräten über ikonische Zeichen und/oder Sprachbefehle heutzutage Normalität und Routine. Mittels technischer Innovationen kompensieren moderne Gesellschaften so einen zunehmenden Kompetenzverlust des Lesens und Schreibens und verstärken diesen damit gleichzeitig. Provokant überspitzt lässt sich aus kulturkritischer Perspektive die These wagen, dass ein in größeren Teilen der Bevölkerung zu konstatierender Niedergang der Schriftkultur in Kauf genommen wird, weil die Entwicklung und Vermarktung diesbezüglicher technischer Surrogate ökonomisch vorteilhaft ist. Ferner erleichtert die fortschreitende Digitalisierung die Teilhabe am öffentlichen Leben für ungeübten Leser/-innen und Schreiber/-innen; die Momente, in denen man als »funktionale/r Analphabet/-in« erkannt wird, reduzieren sich merklich, da immer weniger Situationen im Alltag Lese- oder Schreibkompetenz erfordern. Denkt man dieses Szenario konsequent weiter, bekäme der Umstand, nicht lesen und schreiben zu können, den Stellenwert von nicht schwimmen oder nicht Fahrrad fahren zu können. Mangelndes Lese- und Schreibvermögen würde damit in den Rang von Fertigkeiten zurückfallen, deren Beherrschung zwar sinnvoll und höchst praktisch ist, die jedoch im Alltag moderner Gesellschaften durch den Einsatz von Medien weitgehend kompensiert werden könnte. Als eine positive Begleiterscheinung dieser Entwicklung wäre immerhin die nicht intendierte Nebenfolge zu werten, dass Illiteralität damit in größerem Maße einer Stigmatisierung entzogen (werden) würde oder sogar zur Norm wird. Eine Sozialutopie, die diesen gesellschaftlichen Wandel in aller literarischen Radikalität beschreibt, ist der Roman »Null-ABC« des amerikanischen Science-Fiction-Autors H. Beam Piper, der erstmalig 1953 in den USA erschien.¹³ In der von Piper geschilderten technologisch hoch entwickelten Gesellschaft des 22. Jahrhunderts, die mehrheitlich aus Illiteraten besteht, gehören Bedienungsanleitungen in Bildform ebenso zum Alltag wie Brieftonbänder bzw. Tonscheiben für Mitteilungen benutzt werden. Auch die Werbung hat sich auf diese Zielgruppe eingestellt: In den Discountgeschäften gibt es nur Audiowerbung. Die Schule vermittelt in dieser analphabetischen Gesellschaft Wissen ohne Schriftsprache, entweder praktisch in Werkräumen oder audiovisuell in Klassenzimmern. Der alphabetisierten Minderheit fällt in dieser Gesellschaft die Aufgabe zu, dass sie »funktioniert«.

Fazit

Das sich mit der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche auch die gesellschaftliche Bedeutung von

Schriftsprachlichkeit wandeln wird, ist evident. Der Wandel wird über Schriftsprache als Zeichensystem und Kommunikationsmittel hinaus auch die Aspekte von Sprache als ein Mittel struktureller Herrschaft (Stigmatisierung, Inklusion und Exklusion) verändern. Die Frage, wie weitreichend sie sind bzw. welches Ausmaß die Veränderungen haben werden, ist zum jetzigen Zeitpunkt aber noch vollkommen offen.

Anmerkungen

- 1 Engelsing 1973, S. 49.
- 2 Alfabund 2011.
- 3 Grotlüschen/Riekman 2011b S. 24ff; von Rosenblatt 2012, S. 10ff; Steuern 2014, S. 126f.
- 4 Nickel 2015.
- 5 Grotlüschen 2016.
- 6 Nienkemper 2016: 115f.
- 7 Goffman 1980, S. 116.
- 8 Vgl. Bremer/Pape 2015. S. 155ff.
- 9 Enzensberger 1989, S. 62.
- 10 Goffman 1980, S. 31.
- 11 Vgl. Stein 2010, S. 310ff.
- 12 Ballstaedt 2004.
- 13 Piper 1972.

Literatur

- Alfabund (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn.
- Ballstaedt, S.-P. (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, H.-D.; Elling, E. (Hg.), Die Wissensgesellschaft. Bonn.
- Bremer, H.; Pape, N. (2016): Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In: Löffler, C.; Korfkamp, J.(Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 144–164.
- Döbert, M.; Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Stuttgart.
- Engelsing, R. (1973): Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart.
- Enzensberger, H. M. (1989): Lob des Analphabeten. In: Ders.: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen. Frankfurt am Main, S. 61–73.
- Goffman, E. (1980): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Grotlüschen, A.; Riekman, W. (2011b): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3, S. 24–35.
- http://www.alfabund.de/fileadmin/downloads/Alfabund_neu/Bilanzkonferenz/2011_Mar_leo_v3_Bilanzkonferenz_Berlin.pdf (aufgerufen am 6.6.2018).
- Grotlüschen, A. (2016): Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Löffler/Korfkamp (2006) a.a.O., S. 100–111.
- Nickel, S. (2015): Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: Deutscher Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Projekt »Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung«, Bonn, S. 7–44.
- Nienkemper, B. (2016): Internationale Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz. In: Löffler/Korfkamp (2006) a.a.O., S. 112–126.
- Rosenblatt, B. von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: Alfa-Forum 79, S. 10–13.
- Piper, H. B. (1972): Null-ABC, Frankfurt am Main.
- Stein, P. (2010), Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt, 2. Aufl.
- Stuten, U. (2014): Literalität und Stigma. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 125–135.

Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (www.vr-elibrary.de/loi/erwachsenenbildung):

- 2/2018 Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde
- 1/2018 Demokratieentwicklung
- 4/2017: Generationen lernen
- 3/2017: Sinnsuche
- 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung
- 1/2017: Nachhaltigkeit
- 4/2016: Europäische Werte
- 3/2016: Teilnehmende
- 2/2016: Neue Formate
- 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung

Zu beziehen über den W. Bertelsmann Verlag als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung):

- 4/2015: Willkommensbildung
- 3/2015: Die Kunst der Gastfreundschaft
- 2/2015: Lernprozesse – Fokus Grundbildung
- 1/2015: Ethik und Medizin

Christine Höppner

Wie handeln, wenn man das Morgen noch nicht kennt?

Professionalisierung – Überlegungen der Diözese Rottenburg-Stuttgart

So verschieden die Situationen in den einzelnen Diözesen und auch innerhalb der jeweiligen diözesanen KEB-Einrichtungen sind, so ähnlich und vergleichbar sind doch die Herausforderungen, die sich stellen.

Fortbildung für unserer hauptamtlichen wie auch ehrenamtlichen Mitarbeitenden ist ein wesentliches Element unserer Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie dient sowohl dem Bildungsmanagement (ein Bereich, der in den letzten Jahren mehr und mehr an Gewicht erfahren hat und besondere Aufmerksamkeit erfordert) als auch dem Gelingen von Lernprozessen. Sie richtet sich, neben der fachlichen Qualifikation, auf die Stärkung der methodischen, didaktischen, kommunikativen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmenden.

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gehört, das wird spätestens hier klar, zum Einmaleins unser aller Kernbereiche und wird entsprechend aus gutem Grund immer wieder thematisiert.

Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen?

Was ist anders, neu? Wenn auch Konzepte, Lösungsansätze sich unterscheiden mögen, in einem sind sich Sachverständige aus Soziologie, Zukunftsforschung, Physik, Politik und Kirche einig: Wir stehen unmittelbar vor oder befinden uns bereits mitten in einem fundamentalen Umbruch, einer Transformation, die in ihrer Dimension und Dynamik das Ausmaß der industriellen Revolution des ausgehenden 18. Jahrhunderts

weit übertrifft. Fast alles wird sich ändern, davon wird heute ausgegangen: Kaum eine Institution kann sich diesem Wandel entziehen, und jede ist gefordert, sich diesem zu stellen, wenn sie eine Zukunft haben möchte. Demografischer Faktor, Diversität, Digitalisierung, Armut oder Klima, jedes Element für sich steht für ein Megathema, das sich (nacheinander) womöglich gut bewältigen ließe. Ungewohnt ist die Gleichzeitigkeit mehrerer Gesellschaftstypen, die rasante Geschwindigkeit und die Komplexität: »Die zeitliche Abfolge hat sich aufgelöst. Heute leben wir zugleich in einer Organisationsgesellschaft, in der Wissensgesellschaft und in der Komplexitätsgesellschaft. Das führt zu ganz anderen Herausforderungen« (Malik)¹.

Hinzu kommen neue Organisations- und betriebswirtschaftliche Aufgaben wie Qualitätsmanagement, Zertifizierung, wirkungsorientiertes Berichtswesen (SRS-Social report Standard), Datenschutzgrundverordnung, Finanzcontrolling, um nur ein paar herauszugreifen. Vielfach Begriffe, die (noch) nicht überall zum Grundkanon der kirchlichen Erwachsenenbildung gehören, die sich fern vom Menschen, nicht nach Bildungsinhalten, fremd anhören und die, verständlicherweise, nicht sogleich auf Zuspruch stoßen, aber auch Bausteine zukunftsfähiger Erwachsenenbildung darstellen. Die Logik und die Strukturen unserer heutigen Organisationen stammen aus den Tiefen des letzten Jahrhunderts und sind, so wird gemutmaßt, der Komplexität und Dynamik des Wandels nicht gewachsen, sind unter den gegenwärtigen Gegebenheiten

mit ihren bisherigen Entscheidungsprozessen und Abläufen kaum zukunftsfähig.

Dementsprechend fühlen wir uns vielfach getrieben, tun aber gut daran, uns nicht ängstigen zu lassen, sondern aktiv, initiativ auf den Weg zu machen.

Faktor Bildung

Wir brauchen einen kreativen, partizipativen und interdisziplinären Zugang.

Bildung wird zunehmend eine größere Relevanz zukommen, und sie wird neben der Caritas bisweilen die einzige Verbindung zwischen Mensch und Kirche darstellen. Wo sehen wir dann Lösungsansätze für die beschriebenen fundamentalen Veränderungen und ihren wachsenden Stellenwert?

In einem fächerübergreifenden, ganzheitlichem Ansatz, orientiert an unserem Handlungsauftrag: am Evangelium und am Leben der Menschen. Katholische Erwachsenenbildung erfüllt ein ganzheitliches Bildungskonzept, umfasst gesamtgesellschaftliche Themen und alle Dimensionen des Menschseins. Diese Dimensionen des Menschseins gilt es näher in den Blick zu nehmen. Es bedarf einer zeitgemäßen Reflexion, Analyse des Status quo und der soziokulturellen Rahmenbedingungen, neuer Strategien, ja, einer Neu-Vermessung. Wo steht die Gesellschaft und wo stehen wir? »Mind the gap!« Klafft da eine Lücke?

Mit diesen Fragen befasst sich das Projekt »Faktor Bildung«, das 40 Jahre nach Beschlussfassung der »Grundsätze und Ziele der Erwachse-

nenbildung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart« seine Arbeit aufnimmt und zum Ziel hat, die Chancen, Aufgaben, Handlungsfelder und zukunftsfähigen Bildungsstandards der katholischen Erwachsenenbildung im Hinblick auf die gegenwärtigen Herausforderungen neu zu vermessen und auszurichten. Das wird im Diskurs und unter Einbeziehung vieler (Mitglieder, Vertreter/-innen von Verbänden, Kooperationspartnern, »externen« Nutzern und Anspruchsgruppen ...) und in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Religionspädagogik der Universität Tübingen und unter der Schirmherrschaft von Bischof Gebhard Fürst geschehen.

Bereitstellung und Abrufbarkeit

Unabhängig von diesen grundlegenden Überlegungen liegt unser Fokus weniger in der Vermittlung von standardisiertem Wissen (die Umsetzung der neuen DSGVO machte da allerdings gerade eine Ausnahme), sondern eher in dessen Bereitstellung und überall verfügbarer Abrufbarkeit: Wer lernt, möchte dies heute oft unabhängig von Ort und Zeit tun.

E-Learning-Formate können da gerade für standardisierte Wissensvermittlung geeignet sein und bieten die Möglichkeit einer Lernbegleitung sowie kollegialen Austauschs mittels Chats.

Wir haben bislang gute Erfahrung im Bereich Öffentlichkeitsarbeit (von Facebook zu Snapchat, Vermittlung des barrierefreien Sprachkonzepts »Leichte Sprache«) gemacht und planen einen Modulkurs für die Einführung neuer Führungskräfte in Kooperation mit der KEB Deutschland.

Aber auch wir stecken im Bereich Digitalisierung noch sehr am Anfang einer größeren Such- und Findungsphase, testen z.T. spielerisch neue Techniken (Videokonferenzen), müssen sicher noch »warm« werden, uns auseinandersetzen, eine eigene Haltung entwickeln, ob Facebook, Twitter, WhatsApp grundsätzlich als Erziehungsinstrumente installiert oder (auch)

kritisch hinterfragt oder gar blockiert werden (können).

Das Format der aufsuchenden Bildungsberatung (AWBB) dient der zentralen Aufgabe, auch bildungsungewohnten Menschen durch die Ermöglichung einer Partizipation (Formate der Begegnung und Kommunikation) in ihrer Entwicklung zu stärken. Die KEB der Diözese konnte hier an einem vom Kultusministerium Baden-Württemberg geförderten Projekt im Rahmen ihrer Mitgliedschaft in der KiLAG (Kirchl. Landesarbeitsgemeinschaft) teilnehmen, profitieren und Mitarbeitende schulen. Jetzt gilt es, diese Erfahrung und das Angebot auch außerhalb der Projektförderung zu verstetigen.

Unser Hauptaugenmerk und Schwerpunkt bleibt die Vermittlung von Kompetenzen, das Ermöglichen, Empowern. Gerade und insbesondere jetzt: Wenn Komplexität der Rohstoffe der neuen Welt ist, bedarf es neben verbindlichen Strukturen und weiterentwickelten Standards Mut, Fehlerfreundlichkeit, Initiative, Bewältigungsstrategien, Innovationsfreude, Konzentration, kreatives und kooperatives Denken und gleichzeitig Besonnenheit, einen kritischen, geschulten Geist und ja, auch Gottvertrauen, mit all den Herausforderungen zurechtzukommen.

Menschen erleben völlig neue Anforderungen im Beruf, im Privatleben, auch beim Engagement im Gemeinwesen oder in der Kirche. Sie sind auf der Suche nach Glück, Sinn, Orientierung, tragfähigen Werten und Ankern. Dem bildungsoffenen Menschen verdanken wir die Stärkung unserer offenen, demokratischen Kultur. Kirche und kirchliche Erwachsenenbildung kann hier wichtige Dienste leisten, Angebote setzen, geistige Heimat werden und muss in passgenauen Fortbildungen Wege dafür ebnen.

»Man in his social and political existence must have a functioning society just as he must have air to breathe for his biological existence. However, the fact that man has to have a society does not necessarily mean that he has it. ... Actually, the panic is directly due to the breakdown of a society; and the only way to overcome it is by restoring a society with social values, social discipline, social power and social relationships.«(1942)²

Anmerkungen

- 1 Malik, F. (2015): Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Frankfurt am Main.
- 2 Drucker, P. F. (1942): The Future of Industrial Man. New York.

Michael Sommer

Lass es Europa wissen!

Journalismus und PR: Qualifizierung für Erwachsenenbildner/-innen

Als im Jahre 2011 Anke Grotluschen mit der »leo. – Level-One Studie« an die Öffentlichkeit ging, erzielte sie damit eine erstaunliche Wirkung: Aufmerksamkeit für ein Thema der Erwachsenenbildung in den allgemeinen Publikumsmedien. Selbst in den Hauptnachrichten wurde vermeldet: 7,5 Millionen Menschen in Deutschland können nicht richtig lesen und schreiben! – Und sollten es lernen. Es folgte eine Welle von Entrüstung und Aktionismus, Programme mit hohen Fördersummen wurden aufgelegt, sogar die föderalistische Grundstruktur im Bildungsbereich diskutiert. Warum dieser Erfolg bei einer wissenschaftlichen Studie? Grotluschen und ihr Team haben ihre Ergebnisse mediengerecht zuerst mit einer »Pressemappe« veröffentlicht. Sie haben die Mechanismen medialer Aufmerksamkeit und Wirksamkeit berücksichtigt: Ein hoher Nachrichtenwert, breite Betroffenheit, klare Botschaft, Neuigkeit und Aktualität.

Diese Effekte in der Erwachsenenbildung auf breiterer Ebene verwertbar zu machen, war das Ziel eines europäischen Projekts der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), das nach drei Jahren Laufzeit jetzt, im August 2018, zu Ende ging. Die Idee: Medienschaffende und Curriculumentwickler/-innen setzen sich gemeinsam mit Experten/-innen aus dem Bereich der Grundbildung zusammen und erarbeiten Lehr-/Lernmaterial für die Qualifizierung von Erwachsenenbildner/-innen. Lernziel sollte Verbesserung der praktischen, journalistischen Medienkompetenz sein. Themen wie Grundbildung, Alphabetisierung oder ganz allgemein die Erwachsenenbildung, die sonst in der Medienwelt wenig Beachtung finden, sollten so vor allem in den lokalen

und regionalen Medien vor Ort besser sichtbar werden.

Ausgangspunkt für das Projekt mit dem Titel: »Let Europe Know about Adult Education (LEK)« war das Vorgängerprojekt der KEB Deutschland »European InfoNet Adult Education« (2005–2015), das – neun Jahre durch die EU gefördert – journalistische Artikel, von Praxisberichten über Projekte bis zu wissenschaftlichen Berichten oder Kurznachrichten von der EU-Ebene veröffentlichte. Es zeigte sich, dass gerade Erwachsenenbildner/-innen aus der Praxis die journalistische Kompetenz fehlt, um ihre innovativen und kreativen Konzepte und Ansätze in der Öffentlichkeit zu verbreiten.

Curriculum und Planspiel

Im Zentrum von LEK steht vor allem ein umfangreiches Curriculum, das die Akademie Klausenhof und die österreichische Organisation CONEDU entwickelt haben, die auch das bekannte Onlinemagazin erwachsenenbildung.at betreibt oder die eMOOC-Weiterbildung anbietet (siehe den Beitrag in diesem Heft). Das Curriculum besteht aus sechs Modulen: »Journalistischer »Nachrichtenwert«, »Erfassen relevanter Informationen«, »Schreiben als Konstruktion / konstruktiver Prozess – zwischen Realität, Stereotypen und PR«, »Schreiben für Online-Medien und deren Verwendung«, »Die Erwachsenenbildung in Medien sichtbar machen« und »Gute PR-Texte erstellen«. Diese Module wurden alle in den insgesamt sieben Ländern (Norwegen, Finnland, Dänemark, Belgien, Deutschland, Österreich, Rumänien, Portugal) der zehn beteiligten Partner nach wissenschaftlichen Vorgaben der Freien Universität Brüssel getestet und anschließend entsprechend verbessert.

Eine Besonderheit ist ein Planspiel, das eine regionale Kampagne zur Grundbildung simuliert. Diese Methode eignet sich besonders gut, um die jeweiligen Bedingungen vor Ort in den unterschiedlichen Realitäten in Europa – von Rumänien bis Norwegen – einzubinden. Hinzu kommen außerdem Webinars mit einem entsprechenden Handbuch zur Nutzung und Entwicklung, aufgenommen und erstellt vom Nordischen Netzwerk für Erwachsenenbildung, sowie eine Broschüre, die in Kurzform die wichtigsten Grundsätze journalistischen Arbeitens für Erwachsenenbildner enthält, zusammengestellt vom Dänischen Verband für Erwachsenenbildung.

Der Abschluss erfolgte gemeinsam auf der Konferenz des Europäischen Netzwerk für Grundbildung in Berlin. Das Material – schrittweise komplettiert – kann von der Homepage www.let-europe-know.eu als freie OER-Bildungsressource in verschiedenen Sprachen heruntergeladen und genutzt werden.



Beispiel aus dem LEK-Folienset

Dr. Michael Sommer arbeitet im Bereich Projekte und Öffentlichkeitsarbeit für die Akademie Klausenhof und ist Redakteur der Zeitschrift *EB Erwachsenenbildung*.

Ute Holm

Kontaktstudium Erwachsenenbildung

Angebot der Weiterbildungs-Akademie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Vor dem Hintergrund von nationalen und europäischen Professionalisierungsanforderungen bestehen diverse institutionenspezifische Angebote einer berufsbegleitenden Grundqualifizierung Erwachsenenbildung. Ein Mehrwert für Teilnehmende des hier beschriebenen Kontaktstudiums im Angebotsdschungel ist die hochschulische Anbindung, d. h. ein abschließend zu erwerbendes Hochschulzertifikat. Zudem handelt es sich nicht um ein Trendangebot, sondern um ein gewachsenes und mittlerweile über zwanzig Jahre entwickeltes Format.

Die Leitidee des Kontaktstudiums betrifft zu bearbeitende Theorie-Praxis-Bezüge, also die Verknüpfung von akademischer und anwendungsbezogener Perspektive. Vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen reflektieren Teilnehmende wissenschaftliche Modelle, was ihnen wiederum ermöglicht, das eigene Handeln zu überdenken. Sie ziehen aus den neu erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten starke Impulse, ihre bisherige Praxis umzustellen.

Das Studienangebot richtet sich an Teilnehmende mit praktischen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Während einige der max. 20 Teilnehmenden persönliche Intentionen sich zu professionalisieren haben, melden sich andere aus Gründen generell gesteigerter Qualitätsanforderungen und auf Anraten des Arbeitgebers an. Im Laufe der Jahre hat sich das monetäre Motiv, das Studienzertifikat auf dem Arbeitsmarkt verwerten zu wollen, verstärkt. Regelmäßig gehören Teilnehmende z. B. den beruflichen Tätigkeitsfeldern der Physiotherapie, kirchlichen Bildungsarbeit oder Berufsschulen an.

Das Kontaktstudium ist auf einen Jahreszyklus angelegt und startet jeweils im Frühjahr. Es setzt sich aus acht monatlichen Präsenzphasen (je zwei

Halbtage) sowie daran gekoppelten Selbststudienphasen zusammen. Für einen Zertifikatserwerb absolvieren die Teilnehmenden darüber hinaus vier schriftliche Hausarbeiten, eine Lehrsimulation sowie ein halbstündiges Kolloquium zum Ende des Studiums. Das Zertifikat bestätigt erworbene 9 ECTS-Punkte.

Die Modulbezeichnungen für die einzelnen Präsenzphasen lauten: Lehren und Lernen (1), Aktivierende Methoden (2), Didaktik/Veranstaltungsplanung (3), Kommunikation und Gruppe (4), Identitätslernen und Gender (5), Lernberatung (6), Bildung und Professionalität (7), Qualität – Evaluation – Nachhaltigkeit (8).

Die Inhalte beziehen sich also vorrangig auf die Mikro- und Mesoebene der Lehr-/Lerngestaltung. Sie sind in Anlehnung an das grundständige Bachelorstudium Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der PH Ludwigsburg konzipiert. Der besondere Schwerpunkt der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen erklärt sich auch durch die Tatsache, dass ein Großteil von Tätigkeitsverhältnissen in der Erwachsenenbildung lehrende Fähigkeiten verlangt.¹

Didaktisches Arrangement

Die Präsenztage beginnen jeweils mit einem Warming-up, das anschließend mit Blick auf Gruppendynamik und den eigenen Erfahrungshintergrund im Plenum reflektiert wird. Im weiteren Verlauf wechseln sich Input- mit Bearbeitungsphasen ab. Zentral ist eine Methodenvielfalt, die auch den Erwartungen von Teilnehmenden entspricht, sich im Kontaktstudium Anregungen für die eigene Praxis zu holen. Ein wichtiger Stellenwert wird ermöglichungsdidaktischen und gruppenbezogenen Arbeits-

prozessen eingeräumt. Insofern besteht eine Flexibilität, die Ausgangsplanung auf inhaltliche und methodische Bedarfe von Teilnehmenden anzupassen.

Kooperationsstruktur

Seit 2015 besteht eine Kooperation der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung mit dem baden-württembergischen Volkshochschulverband. In diesem Zusammenhang können Dozierende der VHS einzelne Module des Kontaktstudiums wahrnehmen. Für die Akademie war dies der zeitgemäße Versuch, die zuvor geschlossene Teilnehmerstruktur aufzubrechen und das Studienangebot stärker zu modularisieren. Während zuvor eine feste Teilnehmergruppe gemeinsam den Studienzyklus durchlaufen hat, gibt es nun jeweils einen festen Stamm, der durch zusätzliche Teilnehmende zu einzelnen Phasen ergänzt wird.

Das Kontaktstudium wird in der Regel sehr positiv von den Lernenden bewertet. Evaluationsergebnisse liefern weitere Hinweise auf mittlerweile internalisierte Qualitätserwartungen. Vom jüngsten Durchgang wurden z. B. nicht bediente Wünsche nach einem Materialservice oder Gutscheinen für eine persönliche Weiterbildungsberatung geäußert. Regelmäßig erkundigen sich Teilnehmende schließlich nach einem aufbauenden Kurs: »Wann geht es weiter – mit dem Kontaktstudium II?«

Anmerkung

- 1 Egetenmeyer, R.; Schüssler, I.: Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, I.; Lattke, S. (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld 2012, S. 17–34

Dr. Ute Holm ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Berufliche Bildung.

Christian Kühn, Steffi Robak, Berbel Unruh, Martin Dust

Nachwuchs gewinnen und Professionalisierung unterstützen

Traineeprogramm in der niedersächsischen Erwachsenenbildung

Eine Sonderförderung des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur ermöglicht deutschlandweit einmalig die Durchführung eines strukturierten Programms zur Nachwuchsförderung für Bildungseinrichtungen, die nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz anerkannt sind. Mit dem Traineeprogramm reagieren Praxis, Wissenschaft und Bildungspolitik auf die Tatsache, dass es altersbedingt einen sukzessiven Generationswechsel gibt und die Einrichtungen mit dem Problem konfrontiert sind, den internen Wissenstransfer und die Entwicklung des Personals zu sichern.

Zugleich wird damit eine Forderung aus der Stellungnahme des Gremiums der Bestandsaufnahme (2017) in der niedersächsischen Erwachsenenbildung umgesetzt und in die Nachwuchskräftegewinnung sowie Professionalitätsentwicklung investiert. Mit einer Landesförderung in Höhe von 1,15 Mio. Euro und Eigenmitteln aus den Einsatzeinrichtungen können insgesamt 32 Traineestellen, verteilt auf zwei Jahrgänge, in den niedersächsischen Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Landesinrichtungen, jeweils befristet für ein Jahr, geschaffen werden.

Inhalte und Konzept des Programms

Ziel des Traineejahrs ist es, dass die Nachwuchskräfte die wesentlichen Tätigkeitsbereiche hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeitender durchlaufen und beim Übergang in die erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit begleitet werden. Das tätigkeitsbezo-

gene Ausbildungsprofil für die Nachwuchskräfte wurde 2014 von einer Arbeitsgruppe Nachwuchsförderung, bestehend aus der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB), dem Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung (nbeb) und dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz Universität Hannover, entwickelt. Es umfasst: pädagogische Tätigkeiten, Verwaltung und Büroorganisation, internes und externes Netzwerkmanagement, Arbeiten im Team, Recht und Finanzen und die Steuerung des eigenen Lernprozesses.

Daran orientiert haben die Einrichtungen ein spezifisches Konzept für das Traineejahr entwickelt, die Stellen entsprechend ausgeschrieben und besetzt. Darin fest verankert ist die Teilnahme an einem begleitenden Seminarprogramm, welches vom IfBE inhaltlich und methodisch konzipiert und umgesetzt wird. Einerseits bekommen sie in den Seminaren praxisnahe Inputs zur Einführung in das Arbeitsfeld der öffentlichen Erwachsenenbildung durch die AEWB, wie gesetzliche Grundlagen, Organisation der öffentlichen Erwachsenenbildung, Projektmanagement. Andererseits setzen die Seminarblöcke im Sinne der Professionalisierung und des Aufbaus eines habituellen Berufsgedankens auf die Reflexion der Praxiserfahrungen auf Basis wissenschaftlichen Wissens, des gemeinsamen fallbasierten Arbeitens und des Austauschs in der Gruppe.

Die Trainees setzen sich mit dem Anforderungsprofil und der Rollenfindung als Erwachsenenpädagogen/-innen auseinander und reflektieren

ihre Erfahrungen im Spiegel zentraler Entwicklungen des Feldes: Finanzierungsgrundlage und Projektförderung, Beschäftigungssituation, Träger- und Institutionenspezifika, Migration, Digitalisierung. In den Seminaren zentral angelegt ist, dass sich die Trainees als Gruppe finden und ein berufliches Netzwerk aufbauen, welches über das Traineejahr hinweg bestehen bleibt.

Erfahrungen nach einem Jahr

Erste Erfahrungen im Traineeprogramm zeigen, dass es sowohl bei den Einrichtungen als auch bei den adressierten potenziellen Nachwuchskräften auf eine große Nachfrage trifft – ein Indikator für den Bedarf an professionellen Nachwuchskräften. Die akademische Qualifikation der Trainees ist feldtypisch und verdeutlicht, dass das Arbeitsfeld von Quereinstiegen geprägt ist. Im Sinne der Professionalisierung heißt das, dass gerade im Übergang vom Studium in die berufliche Praxis eine Lücke klafft zwischen den Kenntnissen über Anforderungen und den benötigten und individuell vorhandenen Kompetenzen gerade im erwachsenenpädagogischen Bereich, z. B. Programmplanung, Angebotsentwicklung. Eine Begleitung des Berufseinstieges sowie passende praxisnahe und beruflich-wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sind hier notwendig.

Christian Kühn und Prof. Dr. Steffi Robak sind am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover tätig, Berbel Unruh ist Verbandsdirektorin des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. und Dr. Martin Dust Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung.

Stefanie Löw

GOPROfessional

Ein Qualifizierungsangebot für Erwachsenenbildner/-innen

Elf Teilnehmer/-innen unterhalten sich lebhaft über Annettes Moderation: Körperhaltung, Stimm- und Sprechtechnik, ihre authentische Art ...

Während die Teilnehmenden über Annettes Einsatz sprechen, sitzt Annette selbst mit dem Rücken zur Gruppe und lauscht gespannt.

Gerade findet die Feedbackmethode »Reflecting Team« im Rahmen des Abschlussworkshops von GOPROfessional statt.

GOPROfessional ist ein Qualifizierungsangebot für haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeitende in der Katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln. Qualifizierungen sind insbesondere für öffentlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen ein wichtiges Mittel der Qualitätssicherung.

Die Sicherung und der Ausbau der fachlichen Qualität der Kursarbeit sollen gefördert werden, ebenso die Auseinandersetzung mit neuen methodisch-didaktischen Erkenntnissen. Angebote, die sich gezielt an Hauptamtliche richten, dienen insbesondere

der Personalentwicklung bzw. der Qualifizierung für besondere Aufgaben.

In wenigen Fällen liegt bei den in der Erwachsenenbildung Tätigen ein erziehungswissenschaftliches Studium vor. Die unterschiedlichen Disziplinen – z. B. Theologie, Ökothologie, Literaturwissenschaften und Kunsthistorik – liefern Kenntnisse auf dem jeweiligen Fachgebiet, die Professionalisierung für die Arbeit in der Erwachsenenbildung erfolgt im Erzbistum Köln neben der Einarbeitung in den Bildungseinrichtungen u. a. durch GOPRO.

In sechs Modulen erarbeiten die Teilnehmenden ein konkretes Erwachsenenbildungsangebot. In den Blick genommen werden dabei neben der Zielgruppenanalyse und Lernzielformulierungen auch die inhaltliche Ausrichtung und die didaktische Re-

duktion. Die Teilnehmenden arbeiten darüber hinaus an Titel und Ausschreibungstext und reflektieren ihre Praxisübungen zu Moderation/Präsentation und dem Umgang mit schwierigen Kurssituationen. Wichtig ist neben der Vermittlung andragogischer Grundlagen und Methoden auch die Vermittlung der Zielrichtung von Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Der Zertifikatskurs umfasst 13 Tage mit insgesamt 104 Unterrichtsstunden und vermittelt die didaktisch-methodischen und sozialen Kompetenzen, die zusätzlich zur Fachkompetenz für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen der Erwachsenen- und Familienbildung erforderlich sind sowie die Zielrichtung von Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Die GOPROfessional Module sind über

137

GOPRO-Module in Kürze:

1. Grundlagen der Erwachsenenbildung (3 Tage)
2. Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung (2 Tage)
3. Präsentation und Moderation (2 Tage)
4. Kommunikation und Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung (2 Tage)
5. Organisation und Evaluation von Erwachsenenbildungsangeboten (2 Tage)
6. Abschlussworkshop (2 Tage)



GOPRO in der Praxis Foto: Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.

einen Zeitraum von einem Jahr terminiert und finden in Tagungshäusern und Bildungseinrichtungen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln statt. In der Teilnehmergebühr sind neben den Veranstaltungskosten und Unterrichtsmaterialien auch die Kosten für die Übernachtung im jeweiligen Tagungshaus sowie die Verpflegung während des Aufenthalts inbegriffen.

Annette Heinemann, die als freiberufliche Referentin in der Katholischen Familienbildungsstätte Wuppertal tätig ist, hat bei GOPRO an ihrem Kurs für Vorlesepatinnen und Vorlesepaten gearbeitet. Ihre Abschlussmoderation, eine zehnminütige Kurssequenz, wird per Video aufgezeichnet, damit sie sich nach der durchgeführten Moderation selbst erleben und beobachten kann.

Theresa Schulte nimmt im Rahmen ihrer Einarbeitung als hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin für das Katholische Familienbildungswerk im Rhein-Sieg-Kreis teil. Sie ist dort über die fachliche Planung im Bereich der Familienbildung hinaus u.a. auch zuständig für Kunstausstellungen und die Planung kultureller Bildungsarbeit. Obwohl ihre Aufgaben ganz unterschiedlich sind, eint beide jedoch die komplexe Aufgabe, Lern- und Entwick-

lungsprozesse für meist heterogene Gruppen von Erwachsenen zu gestalten, umzusetzen und auszuwerten. Voraussetzung für erfolgreiche Veranstaltungen ist neben der vorhandenen Fachkompetenz vor allem die Fähigkeit, Lerninhalte strukturiert und teilnehmerorientiert planen und vermitteln zu können. Der Austausch zwischen den in der Bildungsplanung tätigen Hauptamtlichen und den Freiberuflern, die täglich in direktem Kontakt mit den Kursteilnehmenden stehen, ermöglicht Perspektivwechsel und legt die Basis für Kooperationen. Die Teilnehmergruppe bleibt während der sechs Module mit maximal zwölf Personen konstant. Sie versteht sich reflexiv als Übungs- und Trainingsfeld für erwachsenenpädagogisches Handeln.

Lernerfolge erleben die Teilnehmenden meist in der ersten »Live-Situation«. So schreibt Theresa kurz nach Erhalt ihres GOPRO-Zertifikates in einer E-Mail an die Veranstaltungsleitung: »Ich habe nun die erste Veranstaltung nach GOPRO selbst gehalten und ich habe für mich auf jeden Fall einen Lernerfolg gemerkt. Seinen eigenen, authentischen Stil als Referentin zu finden, ist total wichtig, um souverän zu wirken und auch selbst Spaß zu haben. Und Videofeedback ist da

schon eine sehr hilfreiche Sache, um sich auch mal aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Außerdem hat es mir auch geholfen, gerade bei der Abschlusspräsentation zu sehen, wie jeder von uns seinen eigenen Stil hat und es auf seine eigene Art und Weise gut macht«.

Weitere Informationen zu GOPROfessional: www.mitarbeiterfortbildung.de

Diplom-Pädagogin Stefanie Löw ist hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin und Qualitätsmanagementbeauftragte für das Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.



GOPRO in der Praxis

Foto: Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.

Online-Praxishilfen

wb-web

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das Informations- und Vernetzungsportal wb-web bietet eine umfangreiche Materialsammlung für in der Erwachsenenbildung Tätige, die u. a. Checklisten, Filmmaterial, Artikel, Handlungsanleitungen, Erfahrungsberichte aus der Praxis oder Fallbeispiele bereithält. Daneben fungiert sie als Wissensspeicher für aktuelle Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung und informiert über bevorstehende Termine und Themen in der Szene. Zur Vernetzung kann ein Profil in der wb-web-Community angelegt werden, mit dem man im Forum kommunizieren und Beiträge verfassen kann: <https://www.wb-web.de>

Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning (COMPALL)

Das im Projekt COMPALL von 13 internationalen Partnerinstitutionen entwickelte Modul ermöglicht Master- und Promotionsstudierenden ein Programm, in welchem über den internationalen Vergleich von aktuellen Themen der Erwachsenenbildung ein länderübergreifender Austausch möglich wird. In einem Blended Learning Ansatz, der Onlineforen und Lernen mit Videos mit einer zweiwöchigen Winter School verbindet, können sich die Studierenden hinsichtlich internationaler Thematiken und Methoden professionalisieren und werden dabei intensiv von Professor/-innen der Erwachsenenbildung begleitet. In einem Netzwerk wird dieser internationale Austausch fortgeführt: <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/startseite>

EBmooc

erwachsenenbildung.at

Das für alle offene und kostenlose Online-Angebot vermittelt Grundlagen und Werkzeuge der digitalen Erwachsenenbildung. In dem sechswöchigen Onlinekurs (Dauer: 18 Stunden) können Erwachsenenbildner/-innen aus allen Feldern und Tätigkeitsbereichen, aber auch sonstige Interessierte eigenorganisiert teilnehmen. Die Inhalte werden mittels Videos und Anleitungen veranschaulicht. Übungen, Diskussionsimpulse und ein Quiz zum Ende jeder Einheit, dienen der tieferen Auseinandersetzung mit den Themen und der Verfestigung von Methoden. Begleitet wird das Onlineangebot durch Foren, Webinare und Begleitgruppen, in welchen ein Austausch zu den Inhalten und aktuell relevanten Themen möglich ist. Nach erfolgreicher Teilnahme an allen Modulen, wird eine Teilnahmebestätigung ausgestellt: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc>

Mentoring-to-Teach

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) & Julius-Maximilians-Universität Würzburg (JMU)

Das 2012 an der Universität Mainz initiierte und an der

Universität Würzburg fortgeführte Projekt Mentoring-to-Teach professionalisiert Bachelor-Studierende durch die Möglichkeit des Austauschs mit erfahrenen Dozierenden der Erwachsenenbildung sowie der Hospitation in diesem Praxisfeld. Die Studierenden bekommen einen Einblick in das Tätigkeitsfeld und werden dabei eng durch erfahrene Praktiker/-innen sowie in der Reflexion ihrer Tätigkeiten durch die Universität begleitet. Zudem trägt das Projekt zur Professionalisierung der Mentor/-innen bei, die durch die Wissensweitergabe und im Austausch mit den Studierenden ihre eigene Tätigkeit kontinuierlich artikulieren und reflektieren. Zudem trägt das Projekt zur Vernetzung zwischen Hochschule und Praxis bei: <http://www.erwachsenenbildung.uni-wuerzburg.de/studium/mentoring-to-teach>

European Adult Education (Young) Professionals Learning Platform (AE-PRO)

European Association for the Education of Adults (EAEA)

Die bis 2013 entwickelte englischsprachige Plattform trägt zur Professionalisierung von, vor allem jungen Erwachsenenbildner/-innen bei, indem sie über Online-Kurse Informationen und Wissen über die Erwachsenenbildung verschiedener europäischer Länder zu Verfügung stellt und zur Vernetzung von Weiterbildner/-innen in ganz Europa beiträgt. Nach der Erstellung eines Profils, kann kostenfrei auf Online-Kurse verschiedener Länge zugegriffen werden. Das Themenspektrum umfasst dabei neben allgemeinen, informativen Themen, wie beispielsweise die europäische und nationale Weiterbildungspolitik, pädagogische Ansätze und Weiterbildungsmethoden oder die Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen, greift aber auch aktuell relevante Themen wie Digitalisierung und Migrationsbewegungen auf: <https://www.ae-learning.eu>

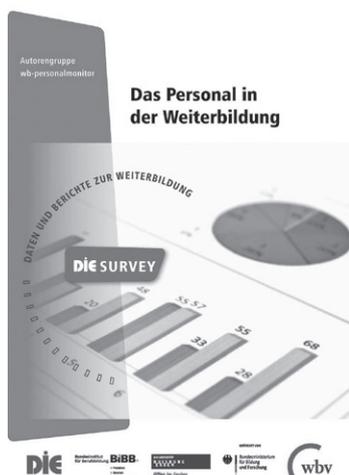
EPALE – E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission

Die Plattform dient der Vernetzung von in der Erwachsenenbildung Tätigen, was neben Lehrkräften auch Personen aus Wissenschaft und Politik adressiert. Koordinierungsstellen in 36 europäischen Ländern organisieren die Plattform, auf der, Informationen zu aktuellen Entwicklungen, laufenden Projekte und anstehenden Veranstaltungen sowie Materialien und Ressourcen zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wird die Vernetzung in der Community, beispielsweise über Blogs, Foren oder in Gruppen ermöglicht und nach Anmeldung ist das Verfassen von Beiträgen, die Teilnahme an Online-Diskussionen sowie die Suche von geeigneten Projektpartnern möglich: <https://ec.europa.eu/epale/de>

Lisa Breitschwerdt

Rezensionen

Weiterbildungspersonal



Andreas Martin, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Koscheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat, Arne Elias, Anna Rosendahl
Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf

Bielefeld (W. Bertelsmann Verlag) 2016, 220 S., 34,90 Euro, (E-Book kostenlos)

Dem Personal in der Weiterbildung wird in der Forschung aktuell viel Aufmerksamkeit geschenkt. Nachdem Qualitätsentwicklung primär über Zertifizierungsverfahren sich als nur begrenzt erfolgreich zeigte, befasst man sich mehr mit den personellen Ressourcen. Auch schulpädagogische Metastudien von empirischen Bildungsforschern wie Hattie verweisen auf die Bedeutung der Lehrenden für erfolgreiche Lernprozesse.

Nachdem viele Studien zum Weiterbildungsverhalten in der Bevölkerung, Betrieben oder Weiterbildungseinrichtungen vorliegen, wird nun intensiver versucht, empirische Daten zum Weiterbildungspersonal zu bekommen. Zwar gab es vor einigen Jahren Pilotstudien, aber die nun vorgelegte Studie aus einer Kooperation von Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie der Universität Duisburg-Essen stellt einen wesentlichen Fortschritt dar. Zwar ist sie nicht repräsentativ für den gesamten Weiterbildungsbereich, da die betriebliche Weiterbildung in großen Teilen fehlt, aber sie liefert einen recht umfassenden Überblick. Allerdings sei diese Formulierung (S. 9) problematisiert: »Mit einer zweistufigen Erhebung verfolgte das Projekt »Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten – wb-personalmonitor« nun erstmals den Anspruch, repräsentative Daten zum Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erheben.« Soll suggeriert werden, dass dieser Anspruch eingelöst worden sei? Oder wird damit gespielt, dass die Studie repräsentativ für das Weiterbildungspersonal mit Ausnahme des Personals in der betrieblichen Weiterbildung sein soll? Schließlich definiert sich eine Repräsentativität in Bezug auf eine bestimmte Grundgesamtheit. Methodisch wurde so vorgegangen, dass über Weiterbildungseinrichtungen, die primär am sogenannten wbmonitor partizipieren, das Personal befragt wurde. Dies ist der erwähnte zweistufige Ansatz, der gewisse Selektivitäten im Zugang zu den Befragten erwarten lässt.

Die Rücklaufquoten der Befragung (S. 38) liegen zum Teil unter 10%. Dies alles soll diese Leistung keinesfalls grundlegend in Frage stellen. Es gibt keine besseren Daten. Der Rezensent hätte sich jedoch transparente Methodenkritik und die Diskussion der Ergebnisse manchmal mehr im Kontext der Datenqualität gewünscht. Zumal die Ergebnisse der Studie in den Nationalen Bildungsbericht eingeflossen sind, in eine z. T. provokante Argumentation durch den leider vor Kurzem verstorbenen Martin Baethge.

Die Ergebnisse werden in verschiedenen Kapiteln von den Autorinnen und Autoren vorgestellt. Stellenweise bietet dies kaum Überraschungen, wenn man die Positionen der Autorinnen und Autoren kennt. Die Befunde sind reichhaltig und bieten Analysepotenziale für Folgestudien. Angesichts der Heterogenität des Weiterbildungspersonals wäre ggf. eine weitere Differenzierung zwischen den Personalgruppen lohnenswert. Es stellte sich mehrfach während der Rezeption der Gedanke ein, wie aussagefähig Mittelwerte sind oder ob das Aussagen mit dem »Erkenntniswert des Vogelblicks« sind, wie von Rosenblatt dies mit tatsächlich methodenkritischem Blick mal meinte? Es wäre gut gewesen, noch mehr auf die Teilgruppen des heterogenen Weiterbildungspersonals einzugehen und sich mehr der Aussage in Form von Mittelwerten zu verwehren.

Die diversen Autorinnen und Autoren tragen in der Summe zu einem multiperspektivischen Blick auf die Thematik bei. Es wäre schön gewesen, wenn dies auch im Ausblick fortgeführt worden wäre. Hier hätte man sich statt einer Agenda eher mehr Offenheit für Vielfalt gewünscht. Interessierten Leserinnen und Leser sei vor diesem Hintergrund komplementär der Sammelband von Dobischat/Elias/Rosendahl »Das Personal in der Weiterbildung« zur Lektüre empfohlen, der dies eher verfolgt.

Insgesamt ist die Publikation ein lesenswertes Muss für Personen, die sich mit dem heterogenen Weiterbildungspersonal befassen wollen. Sowohl qualitativ als auch quantitativ Forschende können sich informieren lassen. Interessant wird zu verfolgen sein, was Politik und Praxis aus dieser Studie ziehen werden. Zu wünschen bleibt, dass zukünftig das betriebliche Weiterbildungspersonal besser erfasst wird und generell Selektivitäten im Feldzugang angegangen werden. Insgesamt bleibt den Autorinnen und Autoren zu danken für die nicht hoch genug einzuschätzenden Leistungen rund um diese Erhebung.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Internationaler Vergleich

Regina Egetenmeyer, Monica Fedeli (Hg.)

Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School

Frankfurt am Main u. a. (Peter Lang 2017) 219 S.

Der Band präsentiert Beiträge der vierten International Winter School on Comparative Studies in Adult Education

and Lifelong Learning, die Anfang des Jahres 2017 an der Universität Würzburg stattgefunden hat und dem international vergleichenden Blick auf die komplexen Beziehungen von Erwachsenenbildung und Arbeitswelt gewidmet war.

Aus zwei Gründen ist dies bemerkenswert: Erstens werden zwei Sphären miteinander in Beziehung gesetzt, deren Leitlinien und Entwicklungslogiken, wie die Herausgeberinnen in ihrer Einleitung betonen, lange Zeit gewissermaßen als einander entgegengesetzt galten: hier die an den individuellen Fähigkeiten und Interessen orientierte Persönlichkeitsbildung, dort die Welt des ökonomischen Denkens, den Prinzipien der Profitmaximierung unterworfen. Zweitens ist der Band konsequent einer international vergleichenden Perspektive verpflichtet und bietet Perspektiven aus vier Kontinenten. In jedem einzelnen Beitrag wird von dem jeweiligen Team ein internationaler Vergleich vorgenommen, der sich teilweise auf politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich weit auseinanderliegende Länder bezieht, z. B. auf Italien, Brasilien und Indien, auf Kambodscha und Deutschland oder auf Syrien und Uganda, wobei gerade eine solche, erfrischende, Kontrastierung den Blick auf systematische Zusammenhänge oder auch auf Kontextualitäten und deren Folgen besonders zu öffnen mag.

Thematisch ist der Band in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden Leitvorstellungen lebenslangen Lernens betrachtet, die auf Beschäftigungskontexte abzielen: Die drei zugeordneten Beiträge beschäftigen sich mit Leitvorstellungen und Institutionen mit Blick auf den Faktor Zeit, sie stellen Strategien des lebenslangen Lernens und der Entwicklung von *Skills* ländervergleichend gegenüber und sie problematisieren die transnationale Vergleichbarkeit von Leitvorstellungen beruflicher Weiterbildung. Der zweite Teil beleuchtet transnationale Einzelperspektiven auf Leitvorstellungen lebenslangen Lernens. Die diesem Teil zugeordneten drei Beiträge widmen sich dem Einfluss der PIAAC-Studie, den Problemen der Implementierung nationaler Qualifikationsrahmen und dem unternehmerischen Denken im Rahmen der Hochschulbildung. Der letzte Teil befasst sich mit dem Zusammenhang von Beschäftigung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Die Beiträge behandeln die professionelle Identität von Erwachsenenbildnern, die Entwicklung von *Employability Skills* an der Hochschule, die Bedeutung von Praktika im Universitätsstudium und die Förderung der *Employability* durch innovative didaktische Methoden der Erwachsenenbildung.

Der Band führt plastisch vor, dass die enge Verwobenheit von Erwachsenenbildung, Leitvorstellungen des lebenslangen Lernens und Arbeitswelt ein weltweites Phänomen ist, und er zeigt, wie abhängig bestehende Spannungen und Herausforderungen in Erwachsenenbildung und Arbeitswelt von dem jeweiligen größeren Kontext sind, in dem sie verortet sind. Ein vielseitiges und anregendes Buch.

Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer

Berufseinstieg



Melanie Benz-Gydat
Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis

Bielefeld (W. Bertelsmann)
2017, 271 S., 44,90 Euro

Der Übergang von Hochschulabsolvent/-innen in den Berufseinstieg stellt weiterhin eine zu beforschende Thematik in der

Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung dar. Melanie Benz-Gydat schließt in ihrer explorativen Studie daran an und fragt, wie Absolvent/-innen des Studiengangs Erwachsenen- und Weiterbildung ihren Einstieg in Weiterbildungseinrichtungen subjektiv bewältigen, erleben und reflektieren. Diese Zielsetzung ist nicht zuletzt von hohem Interesse für die Professionsentwicklung eines Feldes, das in puncto Zugangsqualifikationen nicht fest definiert ist; ebenso unterschiedlich können in der Folge Tätigkeitsprofile sein, die professionelles Handeln in der Situation auszeichnen. Die Autorin wählt eine individuelle Professionalisierungsperspektive auf das Feld, sie grenzt ihren Untersuchungsgegenstand auf subjektive Aneignungsprozesse, Anpassungsprobleme und Reflexionsbedarfe von Erwachsenen- und Weiterbildner/-innen beim Einstieg ein. Als Sample werden solche Absolventen/-innen aus dem Studiengang gewählt, die hauptberuflich in einer Weiterbildungseinrichtung tätig sind. Mit Hilfe problemzentrierter Interviews werden aus den (berufs-)biografischen Narrationen dann u. a. die folgenden Phänomene herausgearbeitet: Wahl und Bewertung des Studiums, Übergang in den Beruf, erste berufliche Phase, positive und negative Schlüsselerlebnisse sowie berufliche Entwicklung.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Handlungsstrategien der Berufseinsteiger/-innen sich als sehr heterogen erweisen, wobei der Übergang in die erwachsenenpädagogische Praxis als Auslöser krisenhafter Lern- und Reflexionsprozesse gelten kann. Die Autorin kann die Einstiege anhand von drei theoretisch gesetzten Rahmen festmachen, die sich wechselseitig beeinflussen – in den drei Rahmen tauchen typische Fragen/Aufgaben für die Einsteiger/-innen auf: Organisationsrahmen (Welche Aufgaben muss ich in der Einrichtung wie bewältigen?), Interaktionsrahmen (Mit welchen Personen kommuniziere ich als Berufseinsteiger/-in wie?) und Subjektrahmen (Welche Rolle soll ich wie in der Einrichtung einnehmen? Welche Ziele und Werte verfolge ich damit?). Benz-Gydat unterscheidet Sozialisationsprozesse für (im Studium) und durch den Beruf (in der Weiterbildungseinrichtung), in denen die Fragen/Aufgaben aus diesen Rahmen jeweils miteinander verknüpft sind. Wie die

Ergebnisse zeigen, beginnt der Einstieg mit einer Phase der Konfusion (Orientierungsphase mit Unsicherheit, z. T. Überforderung, Akzeptanz eines engen Tätigkeitsspielraums, hohe Lernphase). Dieser folgt eine Phase der Konsolidierung (einsetzende Stabilität nach einiger Zeit in der Einrichtung, Handlungsroutinen und Tätigkeitsschwerpunkte entstehen, Programmplanung und Leitungsaufgaben werden zentral, hohe Lernphase). Zuletzt erreicht der Einstieg eine Phase der Progression (ausgewählte Themenbereiche und Reflexionsprozesse werden weiter intensiviert, Phase erkennbarer Professionalitätsentwicklung). Beim Absolvieren dieser Phasen bzw. für das Bewältigen der im jeweiligen Rahmen relevanten Aufgaben können sowohl individuelle als auch organisationale Maßnahmen hilfreich sein. Als individuelle Maßnahmen identifiziert die Autorin z. B. die Strategie »Fragen« (Austausch mit Kolleg/-innen, Wissens- und Erfahrungsvorsprünge einholen), die Strategie »Verschriftlichen« (Dokumentieren von Arbeitsschritten wandelt implizites in sozial verfügbares Wissen um), die Strategie »Lesen« (Aneignen von Fachliteratur) oder das Teilnehmen an formaler Weiterbildung. Maßnahmen, die der organisationale Rahmen bietet, sind die Weitergabe von Erfahrungswissen durch Mentoringsysteme (als Instrument der Personalentwicklung), kollegiale Unterstützung (implizite wechselseitige Lern- und Austauschprozesse unter Kolleg/-innen) oder eine konstruktive Feedbackkultur.

Mit ihrer Studie kann die Autorin zeigen, dass die Vorbereitung auf den Berufseinstieg in ein Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein wesentlicher Gegenstand individueller Professionalisierung ist bzw. sein sollte, dies gilt für die subjektive berufliche Integration, den Kontext von Einrichtungsstrategien und auch für die Weiterbildungsforschung. Die Interviewpartner/-innen hatten tendenziell zwar den Eindruck, dass ihr absolviertes Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihnen kein oder nicht ausreichend berufsrelevantes Wissen vermitteln konnte. Ihre Bewältigungsstrategien zeigten aber dennoch, dass die im Studium angeeignete Selbstorganisation, die Kompetenz des ‚Lernen lernens‘ sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen es ihnen erleichterte, in ein Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einzusteigen. Über die komplexen Handlungsfelder Beratung, Programmplanung oder Leitung wird im Studium ein realistisches Bild vermittelt. Künftig könnte in Seminaren auf den Übergang vom Studium in den Beruf aber noch gezielter bzw. konkreter vorbereitet werden, indem z. B. die mit dem Einsteigen verbundenen typischen Aufgaben, Fragen und die subjektiven und organisationalen Strategien erlernt und geprobt werden.

Als offene Forschungs- bzw. Praxisdesiderate, die den Einstieg noch weiter professionalisieren könnten, nennt Benz-Gydat die Gründung eines Berufsverbandes für Erwachsenenbildner/-innen (Implementieren einer anerkannten Berufskultur, bzw. von einheitlichen Wissens- und Handlungsstandards, Etablierung von Einführungsseminaren und regelmäßigen Weiterbildungen) oder auch eine Angleichung von vorhandenem theoretischen und praktischen

Wissen und Kompetenzen im Professionalisierungsdiskurs. Nach dem Vorbild ihrer Studie wären auch weitere Kernthemen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit einer Mehr-Ebenen-Perspektive fortzuführen. Die Abstimmung von Kompetenzen beim Personal, von Unterstützungsstrategien der Einrichtungen sowie eine berufspolitische Verfestigung der professionellen Ideen ist am nachhaltigsten, wenn sie miteinander verzahnt erforscht und umgesetzt wird.

Reinhard Lechner

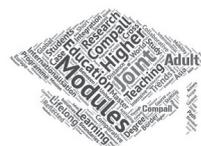
Internationalisierung

STUDIES IN PEDAGOGY, ANDRAGOGY AND GERONTOLOGY 71

Regina Egetenmeyer / Paula Guimarães / Balázs Németh (eds.)

Joint Modules and Internationalisation in Higher Education

Reflections on the Joint Module
"Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning"



PETER LANG

Regina Egetenmeyer, Paula Guimarães, Balázs Németh, (Hg.)

Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module »Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning«

Frankfurt am Main u. a.: (Peter Lang Verlag) 2018,

Der Sammelband analysiert die Herausforderungen von Internationalisierungsvorhaben in der Hochschulbildung und analysiert dabei das Fach Erwachsenenbildung.

Aufgebaut in drei Kapitel, beleuchtet der Band zunächst Internationalisierungsprozesse in der Hochschulbildung (1), bevor diese auf das Feld der Erwachsenenbildung fokussiert werden (2) und im letzten Kapitel mit Innenansichten aus dem (im Rahmen der ERASMUS+-Partnerschaft durchgeführten) Joint Module »Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning« (COMPALL), angereichert werden (3).

Der Aufbau überzeugt somit durch eine Perspektivverschränkung, vergleichbar mit einer Bewegung von der Makro- (1) über die Meso- (2) bis hin zur Mikroebene (3).

Das Spektrum der Beiträge im ersten Kapitel reicht von der Diskussion aktueller Entwicklungen der Internationalisierung im Hochschulbereich (Kovács/Tarrósy), bis hin zur Reflexion von Möglichkeiten der Integration aktivierender E-Learning-Szenarien in internationalen Lehr-/Lernsettings am Beispiel der Rechtswissenschaften (Szuka/Garcia Blesa).

Die Beiträge im zweiten Kapitel hingegen nehmen die Erwachsenenbildung als akademische Disziplin und das Konzept des lebenslangen Lernens im Kontext hochschulischer Bildung in den Blick. Dabei bewegen sich die Beiträge auf historischer (Németh), hochschul-programmatischer (Boffo/Gioli) und erwachsenenbildnerisch-programmatischer Ebene (Popović).

Im dritten Kapitel geht es um das Joint Module COMPALL.

Dieses zeigt sich als ein hervorragendes Beispiel für gelungene Internationalisierung in Studiengängen der Erwachsenenbildung. Die Beiträge betrachten neben der Entstehung und Entwicklung von COMPALL (Egetenmeyer), auch die Implementierung an den einzelnen Partnerhochschulen (Tino/Guimarães /Frison/Fedeli), Motive für die Teilnahme (Alves/Guimarães) sowie die methodische Umsetzung (Tóth) und zeigen, auf Basis von Evaluationsdaten, die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Projekts auf (Lattke/Egetenmeyer).

In der Gesamtschau zeigt sich die Aufteilung in drei Kapitel auch inhaltlich als logisch und konsequent. Im Detail betrachtet, folgen jedoch nicht alle Beiträge stringent diesem Aufbau und passen daher nicht immer nahtlos in das Gesamtbild der einzelnen Kapitel, was den Lesefluss brechen kann.

Davon abgesehen fällt das Fazit äußerst positiv aus. Nahezu alle Artikel gehen über eine Reproduktion des common sense im Bereich Internationalisierung hinaus und bieten somit auch Professionals in diesem Feld ausreichend Neues. Dazu trägt maßgeblich bei, dass die Autor/-innen unterschiedliche Handlungsebenen und Akteur/-innen im Kontext internationaler Hochschulbildung fokussieren. Somit entsteht, nicht nur über die Kapitel hinweg, sondern auch innerhalb jedes einzelnen Kapitels, eine hilfreiche Differenzierung. Ganz besonders im dritten Kapitel öffnet sich ein Fundus an Best-Practice-Beispielen, die umfänglich mit ihren Potenzialen und Grenzen analysiert werden, was eine echte Bereicherung für die Planung hochschulischer oder erwachsenenbildnerischer Internationalisierungsaktivitäten sein kann.

Der Band zeigt, wie wichtig Internationalisierung in der (Erwachsenen-)Bildung ist und trifft damit den Nerv der Zeit. Hochschulpolitische Fragestellungen von hoher Relevanz werden ebenso beleuchtet wie deren konkrete Umsetzung in der Hochschul- und Erwachsenenbildung.

Eine lesenswerte Lektüre – nicht nur für Internationalisierungsexpertinnen und -experten.

Dr. Holger Angenent

Lebenslanges Lernen

Christiane Hof, Hannah Rosenberg (Hg.)

Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge

Wiesbaden (Springer Fachmedien) 2018, 206 S., 44,99 Euro

Basierend auf Beiträgen einer Ringvorlesung im Wintersemester 2015/16, widmet sich der Sammelband dem Diskurs um den Begriff des Lebenslangen Lernens aus theoretischer und empirischer Sicht. Hierbei wird das Lebenslange Lernen in den verschiedenen Beiträgen in Bezug auf die Begriffe Lernen, Bildung oder Kompetenz in den Blick

genommen. Diese begriffliche Vielfalt soll eine Diskussion über die Eignung und Tragfähigkeit dieser Begriffe für den Diskurs um Lebenslanges Lernen anregen.

Die Publikation beschäftigt sich einem aktuellen Thema, das sowohl in der wissenschaftlichen als auch gesellschaftlichen Diskussion behandelt wird. Die Betrachtung des Begriffs aus verschiedenen Blickwinkeln, die der Sammelband anstrebt, scheint eine angemessene Herangehensweise an den Diskurs um diesen vielschichtigen Begriff zu sein.

Das Werk umfasst, neben Geleitwort und Einführung, neun Kapitel. Im ersten Beitrag stellt Jochen Kade das Biografisieren als Perspektive der Erfassung Lebenslangen Lernens vor. Der darauffolgende Beitrag von Heide von Felden widmet sich narrativen Interviews als Verfahren der Erfassung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit. Die hieran anschließenden Beiträge beschäftigen sich mit dem Lernbegriff, einerseits in Rückbezug auf Günther Buck, andererseits aus Sicht des Transformativen Lernens. Es folgen verschiedene Beiträge zur Kompetenz im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen, die sich sowohl empirisch (Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha) als auch theoretisch (Alrun Schleiff) diesem Begriff nähern. Das darauffolgende Kapitel von Peter Kossack ermöglicht eine Übersicht über die Begriffe Bildung, Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Zuletzt erfolgt ein Beitrag von Christiane Hof, der das Lernen über die Lebensspanne hinweg betrachtet und Forschungsbedarfe ableitet.

Die Reihenfolge der einzelnen Beiträge erscheint bei Lektüre des gesamten Werks eher unsortiert. Ein Aufeinanderfolgen der Kapitel mit methodischen Schwerpunkten (empirisch/theoretisch) oder nach Grundbegriffen (Lernen/Bildung/Kompetenz) erscheint sinnvoll, um den Lesenden Verknüpfungen zu erleichtern. Besonders die Beiträge von R. Tippelt, P. Kossack und C. Hof scheinen als Grundlagen- bzw. Einführungskapitel geeignet. Besonders positiv fällt die explizite Darstellung der Gliederung jedes Beitrags zu Beginn des Kapitels auf.

Der Anspruch des Bandes erscheint stärker am wissenschaftlichen Diskurs als an praktischer Umsetzung orientiert. Aufgrund der vielseitigen Betrachtung des Lebenslangen Lernens bietet das Werk aber eine gute Grundlage sowohl für die Wissenschaft als auch die Praxis. Die als mögliche Einführung- und Grundlagenkapitel benannten Beiträge erscheinen in Besonderen auch für die Anwendung in der Lehre geeignet.

Alexandra Maßmann

Gutschein

von

für

Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht | V&R unipress

4 Hefte
EB Erwachsenenbildung
als Geschenk

Autor/-innen* dieses Heftes

Dr. Holger Angenent, Hochschule Rhein-Waal, Marie-Curie-Straße 1, 47533 Kleve; **Brigitte Bosche**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn; **Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Prof. Dr. Regina Egetenmeyer**, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; **Apl. Prof. Dr. Ute Holm**, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 25, 71634 Ludwigsburg; **Christine Höppner**, Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. Bischof-Leiprecht-Zentrum, Jahnstraße 30, 70597 Stuttgart; **Prof. Dr. Bernd Käßlinger**, Justus-Liebig-Universität Giessen FB03/Institut für Erziehungswissenschaft Professur für Weiterbildung Karl-Glöckner-Str. 21 B; **Christian Kühn, Prof. Dr. Steffi Robak, Berbel Unruh, Dr. Martin Dust**, Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover; **Karin Kulmer**, CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien, Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz; **Reinhard Lechner**, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; **Stefanie Löw**, Bildungswerk der Erzdiözese Köln e. V., Marzellenstr. 32, 50668 Köln; **Dr. Andreas Martin**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn; **Alexandra Maßmann**, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal; **Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer**, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg; **Georg Radlmair**, Katholischen Bildungswerk Wien, Stephansplatz 3/2, Stock, 1010 Wien; **Dr. Martina Reder, Mag. Christian Dandl**, Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung, Weingartshofstr. 10, A-4020 Linz; **Hildegard Schicke, Prof. Dr. Ortfried Schäßter, Thomas Hartmann**, KOBRA, Kottbusser Damm 79, 10967 Berlin; **Dr. Ulrich Steuten, Dr. Jens Korfkamp**, Volkshochschule Stadt Moers, Wilhelm-Schroeder-Straße 10, 47441 Moers

* Bei mehreren Autor/-innen wird die Adresse des/der jeweils ersten genannt.