

von Hippel/Tippelt (Hrsg.)
Fortbildung der Weiterbildner/innen

gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W131600 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Mit Unterstützung des Rats der Weiterbildung – KAW

Fortbildung der Weiterbildner/innen

Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus
verschiedenen Perspektiven

Herausgegeben von Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag – Weinheim und Basel

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-36486-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
<i>Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel/Sandra Fuchs</i>	
1. Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität	11
1.1 Hinführung zum Thema	11
1.2 Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung als übergeordnetes Ziel im Kontext des Lebenslangen Lernens	13
1.3 Überblick über den Forschungsbericht	17
<i>Sandra Fuchs/Anna Schwickerath/Heiner Barz/Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt</i>	
2. Projekt KomWeit: Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden	18
2.1 Verschränkung der Perspektiven	18
2.2 Fragestellungen	19
2.3 Kooperationspartner	20
2.4 Design und Methoden	22
2.5 Die Stichprobe – das Weiterbildungspersonal	30
<i>Markus Kollmannsberger/Sandra Fuchs</i>	
3. Qualifikation und Kompetenzanforderungen	38
3.1 Selbstbild der Weiterbildner/innen	38
3.2 Motivation in der Erwachsenenbildung zu arbeiten	44
3.3 Professionalisierung – Professionalitätsentwicklung oder Professionsentwicklung?	46
3.4 Universitäre Ausbildung – Chancen und Probleme des Bolognaprozesses	48
3.5 Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen	49
3.6 Einstellungskriterien für Kursleiter	60
<i>Aiga von Hippel/Sandra Fuchs</i>	
4. Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen	63
4.1 Tätigkeitsfelder Mikroebene (Kursleiter/innen, Dozent/innen, Trainer/innen)	66

4.2 Tätigkeitsfelder Organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter/ Verwaltungsmitarbeiter mit pädagogischen Aufgaben (Mesoebene) ..	75
4.3 Tätigkeitsfelder Hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeiter/innen (Mesoebene)	81

Aiga von Hippel

5. Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen	89
5.1 Veränderungen in der Weiterbildung als Herausforderungen	89
5.2 Herausforderungen aus Sicht des Einrichtungsmanagements und der Verbandsleitungen (Makroebene)	93
5.3 Herausforderungen aus Sicht der Hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/innen (Mesoebene)	96
5.4 Herausforderungen aus Sicht der Organisatorisch pädagogischen Mitarbeiter/des Verwaltungspersonals mit pädagogischen Aufgaben (Mesoebene)	100
5.5 Herausforderungen aus Sicht der Kursleiter/innen (Mikroebene)	101
5.6 Zusammenfassung	112

Tanja Kosubek/Anna Schwickerath/Markus Kollmannsberger/Aiga von Hippel

6. Fortbildungsmotive und -barrieren	114
6.1 Motivationale Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten	114
6.2 Motive von Weiterbildner/innen an Fortbildung teilzunehmen	116
6.3 Fortbildungsbarrieren von Weiterbildner/innen	119
6.4 Motive und Engagement für Fortbildung bei Weiterbildnern aus Sicht der Befragten der Makroebene	137
6.5 Fortbildungsbarrieren bei Weiterbildnern aus Sicht der Befragten der Makroebene	139

*Sandra Fuchs/Markus Kollmannsberger/Anna Schwickerath/Heiner Barz/
Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt*

7. Fortbildungsinteressen und -bedarfe	143
7.1 Definition: Interessen, Bedarfe	143
7.2 Forschungsstand	144
7.3 Erhebung des Fortbildungsbedarfs	146
7.4 Fortbildungsbedarf aus Expertensicht	148
7.5 Fortbildungsinteressen	163
7.6 Vergleich der Ebenen: Fortbildungsbedarfe und -interessen	188
7.7 Diskussion der Ergebnisse mit dem Forschungsstand	197

Markus Kollmannsberger/Sandra Fuchs/Aiga von Hippel/

Anna Schwickerath/Heiner Barz

8. Vergleich mit dem Fortbildungsangebot	200
8.1 Fortbildungsangebote für Weiterbildner	200
8.2 Bewertung des Fortbildungsangebots aus Sicht der Ebenen und Vergleich mit Interessen	203
8.3 Erwartungen an die Gestaltung von Fortbildungen	207
8.4 Zusammenfassung	212

Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt

9. Ausblick: Fortbildung des Personals und Weiterbildungsbeteiligung	214
9.1 Diskussion der wichtigsten Ergebnisse	214
9.2 Möglichkeiten zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung	215
9.3 Forschungsdesiderate	221
9.4 Chancen und Wege der Fortbildung der Weiterbildner/innen	221

Abkürzungsverzeichnis	223
-----------------------------	-----

Abbildungsverzeichnis	224
-----------------------------	-----

Literatur	226
-----------------	-----

Anhang	235
--------------	-----

Übersicht Befragung Makroebene (Experteninterviews) n=44	235
--	-----

Übersicht Erhebungen Meso- und Mikroebene: Stichprobe – Institutionen ...	235
---	-----

Screenshot MAXQDA (Meso- und Mikroebene)	236
--	-----

Intercoderreliabilitätskoeffizienten	236
--	-----

Autorinnen und Autoren	237
------------------------------	-----

Vorwort

Das Forschungsprojekt „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen“ (KomWeit) wurde von Mai 2007 bis Mai 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Es wurde durchgeführt vom Institut für Pädagogik der LMU München mit Unterstützung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der HHU Düsseldorf. Das Projekt wurde in enger Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung – KAW realisiert.

Ziel des Forschungsvorhabens war es, Fortbildung der Weiterbildner/innen in einem größeren Kontext und über verschiedene Ebenen hinweg zu untersuchen. Kennzeichnend für das Projekt sind daher die Verschränkung verschiedener Perspektiven (Makro-, Meso- und Mikroebene) sowie die Einbettung in ein breites Themenfeld von Tätigkeitsprofilen von Weiterbildner/innen über Herausforderungen in der Erwachsenenbildung bis zu den Fortbildungsangeboten. Vor diesem Hintergrund erfolgt die fokussierte Analyse von Fortbildungsinteressen und -bedarfen von Weiterbildner/innen. Dabei wird Fortbildung der Weiterbildner/innen nicht als Selbstzweck diskutiert, sondern hat das übergeordnete Ziel über Kompetenentwicklung und Qualität Zielgruppen zu erreichen und letztlich als ein Element unter anderen die Weiterbildungsbeteiligung zu verbessern. Es wurden auf der Makroebene (Institutionen und Verbände), Mesoebene (pädagogische Mitarbeiter/innen, Verwaltungspersonal) und Mikroebene (Kursleitende) insgesamt 127 Interviews und 18 Gruppendiskussionen geführt. Die Befragungen waren darüber hinaus mit einer schriftlichen Erhebung im Rahmen eines Delphi-Prozesses verzahnt.

Die vielen Erhebungen und der Zugang zum Feld waren nur durch die Unterstützung der im Rat der Weiterbildung zusammengeschlossenen Verbände möglich. Neben dem Rat der Weiterbildung haben auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Industrie- und Handelskammern (IHK) die Erhebungen unterstützt. Dafür möchten wir den Verbänden und Institutionen wie auch den Befragten unseren Dank aussprechen.

Für die Unterstützung beim Korrekturlesen möchten wir uns bei Lena Hummel, M.A., und Andrea Behr-Heintze, M.A., sowie für die Hilfe bei der Manuskripterstellung bei Julia Fritz, Kristina Harten und Stefanie Schäfer bedanken.

Über die zweijährige Laufzeit wurde das Projekt kontinuierlich von einem Beirat – Dr. Susanne Kraft (mvhs), Theo W. Länge (AuL), Prof. Dr. Klaus Meisel (DVV), Markus Tolksdorf (KBE) – beraten. Wir möchten uns sehr herzlich für die gute Begleitung bedanken. Die Ergebnisse konnten bei einer Abschlusstagung im Mai 2009 mit Vertretern der Praxis diskutiert werden – finanziell vom BMBF unterstützt.

München, September 2009

Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt

Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel/Sandra Fuchs

1. Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität

1.1 Hinführung zum Thema

Nicht allein das Tagungsthema 2008 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE „Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin“ verdeutlicht die wieder angestiegene Präsenz der Themen Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildungslandschaft. Betrachtet man die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, erkennt man eine Betonung der Notwendigkeit, „bei der Qualitätsentwicklung [...] stärkere Akzente auf die Professionalisierung des Personals“ (BMBF 2008a, S. 19) legen zu müssen, um damit langfristig auch die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zu erhöhen. Ebenso widmet sich die Umfrage 2008 des wbmonitors als Schwerpunktthema der „Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern“ (BIBB/DIE 2008, S. 1). Die Verknüpfung von Qualitätsfragen mit Professionalisierungsbemühungen und Professionalitätsentwicklung ist dabei seit den 1990er Jahren zu beobachten (Gieseke 1997; Meisel 2002). Auch wichtige Fachbeiträge und Veröffentlichungen (Peters 2004; Nittel 2000) zeigen die aktuelle Relevanz des Themenkomplexes.

Um mikro-, meso- und makrodidaktische erwachsenenpädagogische Handlungsfelder zu professionalisieren – und damit die Qualität zu fördern – ist die Fortbildung des Personals in der Weiterbildung wichtig. Professionalisierung bedeutet heute auch den gestiegenen Anforderungen an die „zielgruppenorientierte Begründung konkreter Maßnahmen“ (Arnold 1984, S. 2) zu entsprechen.

Das vom BMBF geförderte Projekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen; www.komweit.de) ist in diesen Themenkomplex einzuordnen. Zentrale Forschungsfragen sind die Identifizierung wichtiger Themen bei der Kompetenzförderung des Weiterbildungspersonals, insbesondere aus Perspektive der Nachfrageseite, also der Weiterbildner/innen selbst. Gleichzeitig wird auch die Sichtweise von Personen auf leitender Ebene von Weiterbildungsorganisationen und -verbänden berücksichtigt. Durch den Abgleich der Fortbildungsinteressen der Weiterbildner/innen selbst mit den von Experten antizipierten Fortbildungsbedarfen ist es möglich, trägerübergreifend wichtiges Wissen für die Personalentwicklung der Beschäftigten zu gewinnen. Der Forschungskontext ist jedoch weiter zu fassen und beinhaltet ebenso wichtige Aspekte der

Professionalisierung verstanden als Entwicklung von Professionalität. Die Frage nach aktuellen und zukünftigen Herausforderungen in der Weiterbildung, aber auch nach Aufgaben und Tätigkeiten der Weiterbildner/innen sowie Fragen nach der Qualifikation und dem Fortbildungsangebot geben in diesem Kontext Aufschluss über thematische Trends und Rahmenbedingungen der Fortbildung von Weiterbildner/innen.

Professionalisierung wird seit den 1970er Jahren in der Erwachsenenbildung thematisiert, jedoch ist eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung offenkundig. Zu Beginn der Debatte stand insbesondere das Ziel einer Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes im Fokus, das bis dato vor allem durch ehren- und nebenamtliche Kräfte ausgeübt wurde (Arnold 1984). Neben theoretischen begrifflichen Diskursen und Darstellungen zu historischen Entwicklungen der Profession als besonderen Beruf, standen unter anderem das berufliche Selbstverständnis von Weiterbildner/innen und eine differenzierende Analyse von erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern zu dieser Zeit im Mittelpunkt der Diskussion (Peters 2004; Nittel 2000).

Gegenstand aktuellerer Ausführungen ist eine Verknüpfung von Qualität und Professionalisierungsfragen. Eine Optimierung von Qualität bedeutet dabei zum Einen mehr Programm-, mehr Durchführungs- und darüber hinaus mehr Ergebnisqualität von Weiterbildungsangeboten (Schlutz 1996). Im Zusammenhang der Qualität werden außerdem unterschiedliche Ebenen diskutiert. Sowohl system-, als auch organisations- und pädagogisch-orientierte Überlegungen prägen die Erwachsenenbildungslandschaft. Qualitätsüberlegungen begründen sich unter anderem aus der zunehmenden Pluralisierung des Anbietermarktes und dem Fehlen eines systematischen Konzepts des Qualitätsmanagements (Meisel 2005). Kontrovers wird in diesem Zusammenhang jedoch diskutiert, ob Studien zu Fortbildung und Personalentwicklung des Weiterbildungspersonals weniger als traditionelle Professionsforschung – also Forschung, die sich explizit auf Professionalisierungstheorie bezieht – oder vielmehr als Studien zu professionellem Handeln – also zur Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen – verstanden werden dürfen (Eckert in Druck). Hier ist eine wichtige Unterscheidung der Begrifflichkeiten „Professionalisierung“ und „Professionalität“ zu treffen (Peters 2004).

Professionalisierung beschäftigt sich mit der Struktur und der (teilweise machtpolitischen und strategischen) Entwicklung erwachsenenpädagogischer Berufe, wohingegen Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“ (Nittel 2000, S. 15) definiert wird und damit vielmehr die Ebene des beruflichen Handelns untersucht. „Unstrittig ist [...dabei], dass die Qualifikation der Weiterbildner/innen die Qualität des Angebots in der Weiterbildung prägt“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 13). Jedoch geht aus empirischen Ergebnissen der geringe Einbezug der Dozenten und Kursleiter in Qualitätsmanagementprozesse hervor, was durch die Freiberuflichkeit und damit geringe Anbindung dieser Beschäftigungsgruppe an die jeweilige Organisation erklärbar wird (Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

1.2 Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung als übergeordnetes Ziel im Kontext des Lebenslangen Lernens

Durch das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse im vorliegenden Bericht dokumentiert werden, soll Wissen darüber bereitgestellt werden, wie die Weiterbildungsbereitschaft aller sozialen Gruppen – vermittelt über die Kompetenzförderung des pädagogischen Personals – erhöht werden kann. Die Identifizierung wichtiger Themen bei der Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen hat somit als übergeordnetes Ziel die Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Weiterbildungsbereich. Fortbildung der Weiterbildner ist damit nicht Selbstzweck, sondern dient der verbesserten Gestaltung von Lernkontexten Erwachsener und will damit den Aufgaben von Erwachsenenbildung (Förderung der individuellen Kompetenz, ökonomischen Innovation, sozialen Integration und kulturellen Partizipation) nachkommen (Tippelt/von Hippel 2009). Um „Equity and good learning outcomes“ (EU-Memorandum 2006) gleichermaßen zu stärken, ist die Förderung des Lebenslangen Lernens aller Personengruppen nicht nur eine moralische, die Chancengerechtigkeit betreffende, sondern auch eine wirtschaftliche Frage. Sie ist eingebettet in die Lissabon-Strategie: „Education and training are critical factors for achieving the Lisbon strategy’s objectives of enhancing economic growth, competitiveness and social inclusion. In this context, the Commission stresses the importance of lifelong learning and the role of adult learning, including its contribution to personal development and fulfilment in reaching those objectives“ (Alpine 2008, S. 39).

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist erklärtes politisches Ziel, und zwar von 43 Prozent (Beteiligung an formalisierter Weiterbildung) auf 50 Prozent bis 2015, und von Geringqualifizierten von 28 Prozent auf 40 Prozent (BMBF 2008a, S. 8). Dies stellt nicht nur für Deutschland, sondern international eine Herausforderung dar: „Against the background of the demographic challenges with which all European countries are confronted, increasing of the participation rate is equally a common and key mission for all“ (Egetenmeyer/Strauch 2008, S. 16).

Aufgrund zum Teil zurückgehender Teilnehmendenzahlen (Reitz/Reichart 2006) sowie einer in den letzten Jahren leicht gesunkenen bzw. konstanten Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (BMBF 2006; von Rosenblatt/Bilger 2008) – die international nur im Mittelfeld liegt (OECD 2002) – und einer bisweilen hohen Ausfallquote von geplanten Veranstaltungen zeigt sich bei Planern Unsicherheit über mögliche Gründe. Während sich die Erwachsenenbildungslandschaft in massiven strukturellen und finanziellen Veränderungsprozessen befindet, müssen auch neue Wege eingeschlagen werden, um die Qualität in der Weiterbildung zu behaupten. Eine hohe Qualität der Weiterbildung ist sowohl notwendig um soziale Ungleichheit abzubauen als auch um Exzellenz zu fördern (Tippelt et al. 2006).

Eine zentrale Implikation der Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland sollte eine deutlich stärkere Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung sein. Weiterbildung kann nur dann kompensierend und chancenausgleichend

wirken, wenn Weiterbildner/innen adressaten- und teilnehmerorientiert arbeiten, indem sie bei der Planung und Gestaltung unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder auf pluralisierte Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrant/innengruppen, soziale Milieus, verschiedene Lebenslagen und Lebensphasen) eingehen. Differenzierte Planungen auf den Handlungsebenen der Mikro- (Lehren und Lernen auf Kurs-ebene) und Makrodidaktik (Programmplanung, Weiterbildungsberatung) ermöglichen spezifische Anspracheformen für verschiedene Zielgruppen. Eine pluralisierte Adressaten- und Teilnehmerschaft und durch den demografischen Wandel veränderte Zielgruppen können nur durch eine verbesserte zielgruppenorientierte Weiterbildungsplanung erreicht werden.

Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener immer Anschlusslernen beinhaltet (Siebert 2000). Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen. Ansätze der adressaten- und zielgruppenorientierten Angebotsplanung und des Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft. Weiterbildner schätzen den Milieuansatz (Barz/Tippelt 2004) als eine Möglichkeit, ihre Sicherheit bei der Planung von Angeboten zu erhöhen, spezifisch auf Weiterbildungsinteressen und -barrieren reagieren und ihre bisherige Arbeit analysieren zu können. Dabei hat sich im Projekt ImZiel¹ gezeigt, dass der Milieuansatz bzw. allgemeiner die Adressatenforschung und -orientierung dazu beitragen kann, Programm-/Angebotsprofil und Institutionenprofil/-image besser aufeinander abzustimmen.

Im Vordergrund des vorliegenden Forschungsprojekts stehen die Weiterbildner/innen als zentrale Akteure im Prozess der Förderung Lebenslangen Lernens von Erwachsenen: „The professional development of people working in adult learning is a vital determinant of the quality of adult learning.“ (Alpine 2008, S. 40). Die Strategie für das „Lebenslange Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004) umfasst alle Lebensphasen von der frühen Kindheit über das Jugendalter und Erwachsenenalter bis ins hohe Alter. Eine der zwölf Empfehlungen des Forums Bildung ist es, die Lehrenden zu fokussieren („Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform“, Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 30). Hier wird der Ausbau von Qualifizierungsangeboten für Weiterbildner/innen empfohlen, um das Lebenslange Lernen bei Erwachsenen angemessen begleiten und unterstützen zu können. Die Realisierung Lebenslangen Lernens setzt erwachsenenpädagogische Kom-

¹ vom BMBF gefördertes Projekt „Implementierung von zielgruppenspezifischen Angeboten in der Erwachsenenbildung“ (Tippelt et al. 2008).

petenzen bei Lehrenden voraus (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190). „Nur dadurch, dass die Perspektive der Lehrenden auf die lernenden Erwachsenen, ihre Potenziale, ihre Möglichkeiten, ihre Interessen und auf die Anforderungen, denen sie genügen wollen, orientiert ist, kann sich lebenslanges Lernen als kulturelle Anforderung realisieren.“ (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190). Fortbildung für die in der Weiterbildung Tätigen ist somit Teil einer Strategie zur Förderung der Kompetenzen von Weiterbildner/innen und des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen.

Nach einer Qualifizierungsoffensive für Weiterbildner/innen in den 1980er Jahren und dann noch einmal in den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 192), werden seit den 1990er Jahren Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung diskutiert (Meisel 2002). Dabei zielen viele Konzepte auf die Qualitätsvorstellungen von Mitarbeitern ab. Relativ neu ist eine Hinwendung zu den Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende und Kursleitende beziehen (Loibl 2003). Qualität hat neben eher objektiven auch subjektive Aspekte, man kann hier von „angemessener Qualität“ sprechen, deren Angemessenheit sich vom Lernenden her bestimmt (Ehse/Zech 2002, S. 118) und die auf die Adressaten- und Teilnehmerorientierung verweist. Qualität bezieht sich auf alle Berufsgruppen in der Weiterbildung, auf HPM, das Verwaltungspersonal wie auf die Kursleitenden und damit sowohl auf „Qualität von Bildung“ wie auf „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“ (Ehse/Zech 1999, S. 20).

Bei einer Befragung unter verschiedenen Akteuren (pädagogischen Mitarbeiter/innen, Kursleitenden, VHS-Teilnehmenden) wurde die zentrale Rolle des Kursleitenden als Qualitätsmerkmal aus Sicht der Teilnehmenden deutlich: fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleiter/innen sind aus Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (Loibl 2003, S. 83) (s.o.). Aus Perspektive der Kursleitenden in der genannten Studie bedeutet Qualität vor allem Angebotsvielfalt und eine gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden des Trägers VHS und den Kursleitenden (Loibl 2003, S. 85 f.). Die Kursleitenden äußern großes Interesse an der Kommunikation mit den Fachbereichsleitern und auch mit anderen Kursleitenden. Aus Sicht der befragten hauptamtlichen Mitarbeiter/innen sind zentrale Qualitätskriterien die Kundenorientierung, Angebotsvielfalt und motivierte Mitarbeiter/innen (Loibl 2003). Das gemeinsame Ziel der Teilnehmer- und Adressatenorientierung könnte hauptamtliche Mitarbeiter/innen und Kursleitende beispielsweise in Qualitätszirkeln zusammenbringen und das Qualitätskriterium der Kommunikation zwischen ihnen fördern. Teilnehmer-, Adressaten- und Zielgruppenorientierung muss auf allen Ebenen umgesetzt werden und wird durch den Kontakt zwischen allen Beteiligten gefördert.

Die Kenntnis der Erwartungen verschiedener sozialer Milieus an Weiterbildungsangebote kann hier weiterhelfen, die Qualitätsentwicklung zu fördern. Dabei geht es nicht um das Erfüllen individueller Ansprüche einzelner Teilnehmer,

sondern um eine Adressaten- und Zielgruppenorientierung anhand von Zielgruppenprofilen, wie sie zum Beispiel die Studie zu sozialen Milieus und Weiterbildung für alle zehn sozialen Milieus bietet (Barz/Tippelt 2004). Adressaten- und Zielgruppenorientierung ist als ein Aspekt von Qualität zu sehen und kann zum Erreichen neuer Teilnehmer führen. Beispielsweise wurden durch die zielgruppenorientierten Angebote im Rahmen des Projekts ImZiel je nach Institution und Angebot 20-60 Prozent neue Teilnehmer erreicht (Tippelt et al. 2008).

Aber auch anders definierte Zielgruppen, wie z.B. Altersgruppen in ihrer soziodemografischen und soziokulturellen Vielfalt sind eine permanente Herausforderung für die Programm- und Angebotsplanung in der Weiterbildung. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die soziale Differenzierung in modernen Gesellschaften in der Weiterbildung widerspiegelt – Weiterbildner/innen brauchen daher entsprechende Kompetenzen.

Für die Konstruktion von Qualität sind die Kursleitenden zentral, da sie es sind, die in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen. Auch aus diesem Grund ist eine Förderung ihrer Teilnehmerorientierung von besonderer Bedeutung. Kursleitende sind darüber hinaus wichtig für Profilbildung und gelingende Teilnehmerbindung (Bastian 2002).

Die Bedeutung der Qualifizierung von Weiterbildner/innen wird durch Ergebnisse aus dem Projekt ImZiel unterstrichen (Tippelt et al. 2008). Aus Sicht der Adressaten und Teilnehmenden, die per Fragebogen, in Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews befragt wurden, kommt dem Kursleitenden ein zentraler Stellenwert beim Gelingen und bei der Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung zu. Auf die Frage, wie wichtig ihnen verschiedene didaktische Handlungsfelder seien, gaben die Teilnehmenden an, dass ihnen Kompetenzen des Kursleiters sehr wichtig sind. Diese stehen damit noch vor dem Preis-Leistungsverhältnis und auch vor dem Aspekt der Räumlichkeiten (Ambiente mit Freizeitcharakter, gemütlicher Kursraum). Auch die Gesamtzufriedenheit (rückblickend) der Teilnehmenden mit einer Veranstaltung hängt stark von der Bewertung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Kursleitenden ab, wie die Evaluationen der Pilotangebote der beteiligten Kooperationspartner erkennen lassen (Tippelt et al. 2008).

Die Voraussetzung für die Befähigung des Personals in der Weiterbildung auf allen Ebenen, individuelle Arbeitssituationen gekonnt zu handhaben und damit die Qualität der Angebote sicher zu stellen, kann somit in der kontinuierlichen Kompetenzförderung und Fortbildung der Professionellen gesehen werden. Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Weiterbildung ist zusammenfassend also nur durch die (Weiter-)Qualifizierung derjenigen Akteure zu erreichen, die die konkrete Lehr-/Lernsituation gestalten und oft als „Gesicht“ einer Organisation wahrgenommen werden (Harmeier 2009). Insofern wird Professionalisierung im Zusammenhang der darzustellenden Ergebnisse der KomWeit-Studie als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität verstanden.

1.3 Überblick über den Forschungsbericht

Der vorliegende Forschungsbericht wird durch das Thema der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gerahmt (s.o.). Kapitel zwei stellt das Projekt KomWeit vor. Hier werden Fragestellungen, Kooperationspartner, Design und Methoden erläutert. Charakteristisch für das Projekt ist die Verschränkung der Perspektiven verschiedener Ebenen in der Weiterbildung (Verbandsebene, pädagogische Mitarbeiter/innen, Verwaltungspersonal, Kursleitungen). Die folgenden Kapitel diskutieren jeweils integriert den Theorie- und Forschungsstand sowie die aktuellen Ergebnisse aus KomWeit. Kapitel drei fragt nach den Qualifikationen der und Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen und diskutiert Selbstbilder und Motivationen von Weiterbildner/innen. In Kapitel vier werden Aufgabenprofile und Kerntätigkeiten von Weiterbildnern beschrieben. Dabei wird sowohl auf die berufliche Situation des Weiterbildungspersonals als auch auf veränderte Tätigkeitsfelder eingegangen. Kapitel fünf widmet sich aktuellen und zukünftigen Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. Das sechste Kapitel untersucht Fortbildungsmotive und -barrieren von Weiterbildner/innen und leitet über zum siebten Kapitel, das die Fortbildungsinteressen und -bedarfe aus Sicht der unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Kapitel acht vergleicht die Ergebnisse zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen mit den bestehenden Fortbildungsangeboten für Weiterbildner/innen und erläutert die Erwartungen von Weiterbildner/innen an Fortbildungsangebote. Das neunte Kapitel diskutiert die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend, formuliert Forschungsdesiderate und erörtert Handlungsmöglichkeiten der Praxis. Grundlegend – das ist noch einmal hervorzuheben – ist die empirisch belegte These, dass die Qualität und die Attraktivität der Weiterbildung stark von der Kompetenz der dort Tätigen geprägt sind.

*Sandra Fuchs/Anna Schwickerath/Heiner Barz/Aiga von Hippel/
Rudolf Tippelt*

2. Projekt KomWeit: Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden

2.1 Verschränkung der Perspektiven

Das Projekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch *Kompetenzförderung* von *Weiterbildner/innen*)² leistet eine Analyse der Fortbildungsinteressen sowohl aus Sicht der pädagogischen Mitarbeiter/innen und Dozent/innen in der Erwachsenenbildung als auch eine Analyse des Handlungsbedarfs aus Institutionen- und Verbandsperspektive. Das Projekt ermöglicht damit einen Abgleich dreier Ebenen: der Mikroebene (Kursleitende), Mesoebene (pädagogische Mitarbeiter/innen, OPM) und der Makroebene (Institutionen und Verbände). Zur Mikroebene zählen die Kursleitenden, die eine heterogene Gruppe darstellen (z.B. in Bezug auf Beschäftigungsstatus, fachlicher Ausbildung etc. vgl. Kapitel 2.5 und 4). Sie sind überwiegend lehrend auf der mikrodidaktischen Ebene tätig – wobei sich Tätigkeiten entgrenzen (vgl. Kapitel 4). Der Mesoebene gehören klassischer Weise die pädagogischen Mitarbeiter, die in der jeweiligen Institution angestellt sind und planend-disponierend tätig sind, an (Nittel 2000). Neben ihnen übernehmen mittlerweile verstärkt auch Verwaltungsmitarbeiter/innen pädagogische Aufgaben wie Beratung. In größeren VHS werden diese teilweise OPM (organisatorisch pädagogische Mitarbeiter/innen) genannt. In kleineren Einrichtungen lässt sich oft eine geringere Differenzierung feststellen, beispielsweise wenn Mitarbeiter HPM sind und gleichzeitig Kurse leiten und für die Verwaltung zuständig sind. Zur Makroebene zählen die Leiter der Verbände auf Bundes- und Länderebene, die Fortbildungsreferenten auf Verbandsebene, die Managementebene von einzelnen Einrichtungen (Robak 2003) sowie Vertreter der Wissenschaft (vgl. Übersicht der befragten Experten/Institutionen im Anhang).

Die Befragten auf der Makroebene wurden Experten genannt, da sie stellvertretend in ihrem Status für die Verbände und Institutionen befragt wurden. Sie haben Schlüsselpositionen bei der Kompetenzförderung der Weiterbildner/innen

2 Das Projekt „KomWeit“ wurde von 05/2007 bis 05/2009 vom BMBF gefördert; Leitung Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel; LMU Sandra Fuchs/Markus Kollmannsberger/Aiga von Hippel (Erhebungen auf Makro-, Meso-, Mikroebene), HHU Heiner Barz/Anna Schwickerath (Erhebungen Meso-, Mikroebene).

inne (Bogner/Menz 2002). Selbstverständlich sind die Befragten auf der Meso- und Mikroebene auch „Experten“ für ihre Bereiche, der Begriff der Experten auf der Makroebene ist jedoch methodisch gerechtfertigt (vgl. Kap. 2.4.1). Neben einer Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden wurde im Sinne einer Methodentriangulation (Flick 2004) vorgegangen, indem mit unterschiedlichen Forschungsmethoden die gleichen Personengruppen befragt und in der Auswertung die Ergebnisse aufeinander bezogen wurden. Das Projekt ist vor allem durch eine Verschränkung verschiedener Perspektiven gekennzeichnet. Es geht darum, die Perspektiven der Makro-, Meso- und Mikroebene zu verknüpfen. Gieseke (2007, S. 11) bezeichnete dies als „between“ beispielsweise zwischen Management und Dozenten. Alle drei Ebenen sind dabei am Prozess der Kompetenzförderung des pädagogischen Personals in der Weiterbildung beteiligt. „Pädagogische Forschung in Perspektivverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in kommunikative Wissens- und Handlungserarbeitung verwickelt sind.“ (Gieseke 2007, S. 18). Bei der Erhebung der Fortbildungsinteressen und -bedarfe wurden beispielsweise im Sinne der Methodentriangulation in Kombination sowohl die freie Antwortform wie die themenorientierte Befragung mit gebundener Aufgabenform eingesetzt. Somit konnten die Nachteile der einzelnen Methoden ausgeglichen werden. Beispielsweise ist bei der freien Antwortform nicht gewährleistet, dass die Gesprächspartner ihre Fortbildungswünsche so reflektieren, „daß ihnen auf Anhieb alle oder auch nur die wesentlichen für sie relevanten Themen einfallen.“ (Gassner 1980, S. 258). Bei der themenorientierten Befragung, bei der Themenkataloge angeboten werden, wird oft eher zu viel angekreuzt und Missverständnisse über die jeweiligen Themen sind nicht auszuschließen.

2.2 Fragestellungen

Das Forschungsprojekt diskutiert Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Fortbildungsangebot, dem Selbstverständnis der Weiterbildner, ihrer Qualifikation und Berufserfahrung, ihren Tätigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 1).

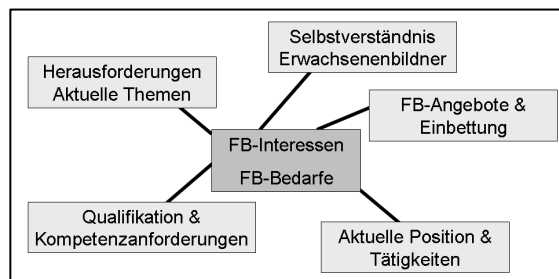


Abb. 1: Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext

Das Forschungsprojekt leistet damit einen Beitrag zum Forschungsstand im Bereich Fortbildungsinteressen und -bedarfe von Weiterbildner/innen, dies geschieht aus verschiedenen Perspektiven und eingebettet in einen breiteren Kontext.

Im Einzelnen umfasste das Forschungsprojekt folgende Fragestellungen:

- Erhebung der Fortbildungsinteressen und -bedarfe
 - Welche Fortbildungsinteressen äußern Befragte der Mikro- und Mesoebene?
 - Welche Fortbildungsbedarfe nimmt die Makroebene wahr? Stimmen die unterschiedlichen Perspektiven überein?
 - Welche Erwartungen stellen Weiterbildner an Fortbildungen?
- Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext
 - Analyse der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für weiterbildnerische Arbeit (u.a. Qualifikation der Weiterbildner/innen).
 - Erhebung des bisherigen Fortbildungsverhaltens von Weiterbildner/innen und der Motive und Barrieren.
 - Welche aktuellen und zukünftigen Herausforderungen für die Arbeit der Weiterbildner sehen die unterschiedlichen Ebenen?
 - In welchem Zusammenhang stehen Fortbildungsinteressen/-bedarfe und aktuelle Herausforderungen, das Fortbildungsangebot, das Selbstverständnis der Weiterbildner, ihre Qualifikation und Berufserfahrung, ihre Tätigkeiten und strukturelle Rahmenbedingungen?
- Perspektiven der Verbesserung der Chancengerechtigkeit aus Sicht der Weiterbildner/innen
 - Welche Möglichkeiten sehen die unterschiedlichen Ebenen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung?
 - Welchen Beitrag leistet aus ihrer Sicht die Kompetenz der Weiterbildner und Qualität der Angebote?

2.3 Kooperationspartner

Kooperationspartner des Projekts waren insbesondere die Mitgliedsverbände des Rates der Weiterbildung – KAW (ehemals Konzertierte Aktion Weiterbildung/KAW).

Der Kreis der kooperierenden Verbände setzte sich aus den Bereichen der kirchlichen, politischen, gewerkschaftlichen, beruflich/betrieblichen und allgemeinen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungslandschaft zusammen (vgl. Übersicht Erhebungen im Anhang). Darüber hinaus konnten weitere Verbindungen mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) initiiert werden, die als externe Experten zur Befragung hinzugezogen wurden. Außerdem waren bereits Kontakte zu Weiterbildungsinstitutionen aus dem Projekt „ImZiel“ (Tippelt et al. 2008) vorhanden, die für die Erhebung im Projekt „KomWeit“ genutzt werden konnten. Insgesamt sind die Universitätsteams

auf ein reges Interesse der Weiterbildungsverbände und Institutionen gestoßen, was sich in der Interviewbereitschaft und Organisationsunterstützung niederschlug.

Als Kooperationspartner auf Seiten der Weiterbildungsinstitutionen wurden innerhalb der Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung – KAW insbesondere Experten und Mitarbeiter von Institutionen der fünf großen Weiterbildungsverbände, AdB, BAK AL, DEAE, DVV und KBE befragt, da diese einen Großteil der Institutionen der Weiterbildung vertreten und bereits in dem vom BMBF geförderten Projekt „Weiterbildungsstatistik“ zusammenarbeiteten, so dass strukturelle Daten auch über das Weiterbildungspersonal vorlagen (Reitz/Reichart 2006; Weiland/Ambos 2008).

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) vertritt ca. 190 Träger politischer Jugend- und Erwachsenenbildung wie z.B. Heimvolkshochschulen und Akademien der parteinahen Stiftungen. Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL) ist das Dach von Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die vom Deutschen Gewerkschaftsbund und den Volkshochschulen getragen werden. Er vertritt bundesweit ca. 150 lokale und regionale Einrichtungen. Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) ist der Dachverband der evangelischen Erwachsenenbildung in Deutschland. Im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) sind 16 Volkshochschullandesverbände und knapp 1000 Volkshochschulen zusammengeschlossen. Der DVV ist damit der größte Weiterbildungsverband Deutschlands und dient der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Bei den Volkshochschulen kann man insbesondere nach dem großstädtischen, mittelstädtischen und ländlichen Bereich unterscheiden (BMBF 2004). In der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ist die Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft zusammengeschlossen. Nach dem DVV ist die KBE der zweitgrößte Trägerverband mit Schwerpunkt auf der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung. Die in der KBE zusammengeschlossenen Einrichtungen unterteilen sich vor allem in Heimvolkshochschulen, Akademien, Bildungswerke in Trägerschaft der Diözesen und in Familienbildungsstätten (BMBF 2004). DVV und KBE waren an der Pilot-Studie zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung beteiligt (BMBF 2004). Neben diesen beiden Verbänden nahm der Bundesverband deutscher Privatschulen e.V. (VDP) teil (BMBF 2004).

Um Anbieter der beruflichen Weiterbildung einzubeziehen, wurden ausgewählte Weiterbildungsverbände der Wirtschaft und Träger beruflicher Weiterbildung befragt. Die jeweiligen Verbände haben eigene Bereiche für Fragen der Qualifizierung der Weiterbildner/innen, Erfahrungen damit und Zugang zu Institutionen und den dort arbeitenden Weiterbildner/innen. Das Projekt war nicht trägerspezifisch zugeschnitten, sondern sollte trägerübergreifend bedeutsames Wissen der Träger und Verbände sowie des pädagogischen Personals zu den Themen Fortbildungsinteressen und -bedarfe, Kompetenzförderung, Chancengerechtigkeit, Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und zu Qualitätskriterien generieren.

2.4 Design und Methoden

Im Rahmen des Projektes KomWeit kamen verschiedene Forschungsinstrumente zum Einsatz. Es wurden Experteninterviews, problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt. Außerdem wurde neben den qualitativen Befragungen ein schriftliches Delphi durchgeführt, in dem vor allem Entwicklungen in den Bereichen Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Fortbildungsinteressen aktuell und zukünftig erfragt wurden (vgl. Abb. 2).

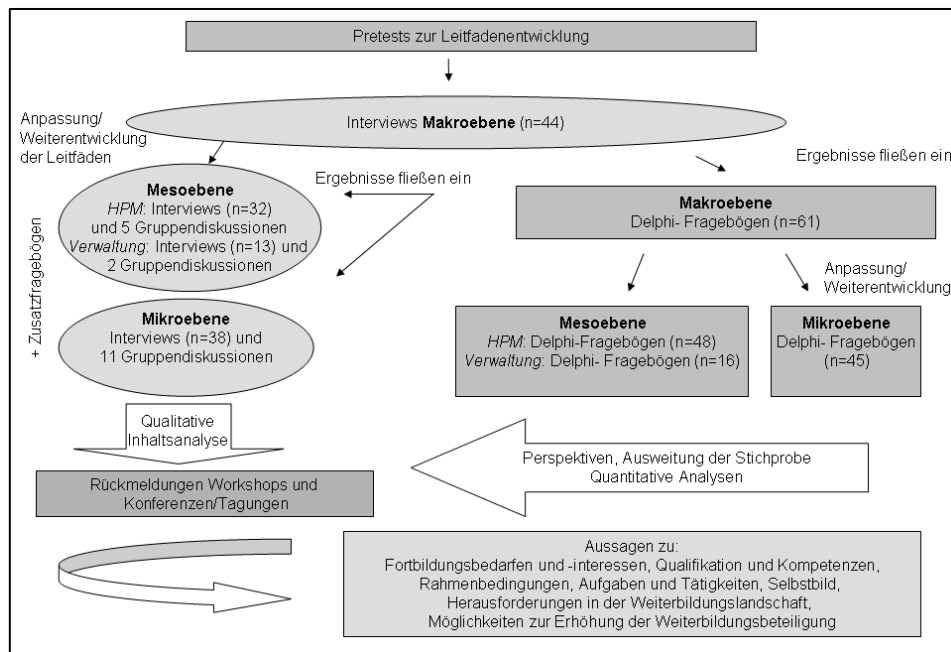


Abb. 2: Forschungsdesign

Die Gruppendiskussionen ebenso wie die Einzelinterviews im Projekt KomWeit haben explorativen, keinen repräsentativen Charakter. Dennoch lassen sich übertragbare Ergebnisse erzielen. Hierbei ist die Auswahl der Gesprächspartner zentral. Je besser sie von ihren Merkmalen her die anvisierte Personengruppe repräsentieren, desto eher lassen sich Ergebnisse übertragen. So lassen sich Ergebnisse zum Teil generalisieren, sagen jedoch nichts über die prozentuale Verteilung aus. Die statistische Repräsentativität spielt bei qualitativen Untersuchungen meist keine Rolle, sondern die inhaltliche Repräsentation theoretisch relevanter Merkmale (Merkens 1997). Obwohl es sich bei qualitativen Studien meist um relativ kleine Stichproben handelt, können die Hypothesen doch als recht abgesichert gelten, wenn bei der Stichprobenziehung „soziostrukturelle und für die Fragestellung wich-

tige Faktoren berücksichtigt“ wurden (Kluge 1999, S. 278). Ziel ist es dabei, das Allgemeine aus dem Spezifischen interpretativ zu erschließen, d.h. nicht den prozentualen Anteil, sondern typische Muster herauszuarbeiten. Die Zahl der Interviewpartner ist somit nicht allein ausschlaggebend für die inhaltliche Repräsentativität, sondern die Auswahl. Im Projekt wurden daher die Interview- und Gruppendiskussionsteilnehmer nach verschiedenen relevanten Merkmalen ausgewählt (wie z.B. Region, Größe der Institution, Alter, Berufserfahrung, Fachbereich etc.)³. Dieses „Theoretical sampling“ (Strauss/Corbin 1996) stellt eine Form der kriteriengesteuerten Auswahl dar, theoretisch relevante Merkmale sollen in der Stichprobe vertreten sein, es wird eine möglichst heterogene, theoretisch geschichtete Stichprobe angestrebt (Kelle/Kluge 2001; Kluge 1999). Beim theoretischen Sampling wird während der Datenerhebung (aber auch bei der Auswertung) entschieden, welche weiteren Daten als nächstes erhoben werden sollen (Flick 2002) d.h. die Analyse leitet die weitere Datensammlung (Strauss/Corbin 1996). Die Gruppendiskussionen und die qualitativen Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit dem Programm MAXqda (Programm zur computerunterstützten Analyse qualitativer Daten) codiert und ausgewertet (vgl. Screenshot im Anhang). Dadurch wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht, die Analyse ist dokumentierbar und erfüllt somit besser die Gütekriterien qualitativer Forschung, wie insbesondere Verfahrensdokumentation und regelgeleitetes Auswerten (Mayring 2002). Die Items der schriftlichen Delphi-Fragebögen⁴ wurden mittels der Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) analysiert. Die verwendeten Instrumente und Methoden werden im Folgenden kurz skizziert.

2.4.1 *Experteninterviews*

Auf der Makroebene wurden, wie bereits dargestellt, im Rahmen der Problem-zentrierten Interviews 44 Experten befragt. So genannte Experteninterviews werden in der angewandten Sozialforschung genutzt, um spezifisches, konzentriertes Wissen von ausgewählten Personen zu einem bestimmten Themenbereich abzufragen (Stachelbeck 2003). Aus diesem Grund handelt es sich beim Experteninterview, in Abgrenzung zum analytischen und diagnostischen Interview, um ein informatorisches Interview, welches zur deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der befragten Experten dient (Lamnek 2005). Hierbei ver-

³ Entsprechend wurden Zitate von Befragten im Text anonymisiert und mit Angaben zu den Merkmalen „Art der Institution“, „Berufsgruppe“, „Geschlecht“ sowie „Alter der/des Befragten“, z.B. (VHS_KL_w_35), versehen. Bei den Gruppendiskussionen wurden Institution und Berufsgruppe unterschieden. Die Zitate sind zur besseren Lesbarkeit im Text kursiv gesetzt.

⁴ Rücklauf versendeter Fragebögen: Makroebene 50 Prozent, Mesoebene 23 Prozent, Verwaltung 27 Prozent, Mikroebene 22 Prozent.

folgt man im Allgemeinen das Ziel, bei der Auswertung die Gemeinsamkeiten von Aussagen, Wissen und Interpretationen herauszuarbeiten (Meuser/Nagel 1991). Demnach versteht man in einer umfassenden Definition Experten/innen als Personen, die entweder im Umgang mit den Versuchspersonen Erfahrungen haben (z.B. Lehrer, Ärzte,...) oder die im Bezug auf den Forschungsgegenstand umfassende Kenntnisse und/oder spezielles Wissen vorweisen (Atteslander 2006). Meuser und Nagel (1991) unterscheiden in Bezug auf das zu erfragende Wissen zwei Untersuchungsanlagen: Entweder geben Experten Auskünfte über ihr eigenes Handlungsfeld (Betriebswissen) oder sie liefern Informationen über den Kontext des Handelns der Zielgruppe (Kontextwissen). Experten fungieren hierbei, beispielsweise aufgrund ihrer beruflichen Stellung, als Repräsentanten einer Organisation oder Institution, insofern als sie Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen repräsentieren. Hierbei steht nicht die Person selbst im Untersuchungsfokus, da sie nur ein Faktor für den organisatorischen oder institutionellen Zusammenhang ist. Dies ist auch im vorliegenden Projekt KomWeit der Fall.

Zur Identifizierung von Experten für die jeweilige Untersuchung sollten wenig strukturierte Befragungen im Vorfeld durchgeführt werden (Atteslander 2006). Die Experteninterviews selbst werden üblicherweise mit teilstandardisierten Leitfäden durchgeführt, welche dem Gespräch einen festen Rahmen geben (Meuser/Nagel 1991) und trotzdem sehr flexibel gehandhabt werden können (siehe Kap. 2.4.2 „Problemzentrierte Interviews“ sowie Leitfaden auf der Projekthomepage⁵).

Grundsätzlich muss bei der Auswertung von Experteninterviews beachtet werden, dass die subjektive Meinung von Experten nicht immer verallgemeinerbar ist (Bogner/Menz 2002) und der Informationsgehalt des Interviews stark von der Qualität des Gespräches und des Gesprächsklimas abhängt (Gläser/Laudel 2006). Entscheidend ist auch, wem im Rahmen der Fragestellung ein Expertenstatus zugewiesen wird und nach welchen Kriterien die Experten ausgewählt werden. Darüber hinaus sind wenig Regeln zur Leitfadenkonstruktion vorhanden und die Umsetzung im Interview wird vor allem von den Fähigkeiten des Forschers bestimmt (Gläser/Laudel 2006). Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig, dass alle Schritte, von der Auswahl der Experten bis hin zur Auswertung der Experteninterviews, genau dokumentiert werden. Dies führt allerdings auch dazu, dass die vorliegende Methode sehr zeit- und kostenintensiv ist.

Andererseits handelt es sich beim Experteninterview um eine sehr effiziente Methode, um zu wissenschaftlichen Fragestellungen eine Fülle von Informationen zu sammeln (Stachelbeck 2003). Experten fungieren stellvertretend für viele Personen und ermöglichen dadurch vor allem in der frühen Forschungsphase eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung (Bogner/Menz 2002). Zusätzlich sind Experten häufig bereits gewohnt vor Publikum zu sprechen und verfügen oft über eine hohe sprachliche Kompetenz (Bogner/Menz 2002), wodurch die Qualität der Interviews positiv beeinflusst wird.

5 http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/alt_projekte/komweit/index.html

Im Projekt KomWeit wurden die Experten stellvertretend für die jeweiligen Verbände und Institutionen befragt, es ging um ihr Betriebs- und Kontextwissen. Sie öffneten darüber hinaus das Feld für die weiteren Befragungen.

2.4.2 *Problemzentrierte Interviews*

Mayring (1996) beschreibt die Anwendungsgebiete semistrukturierter, qualitativer oder problemzentrierter Interviews wie folgt: „Überall dort [...], wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (S. 52). Damit ist recht genau die Situation des Projektes KomWeit umrissen, insofern zwar einiges an Wissen über Förderungsmöglichkeiten der Fortbildungsbeteiligung und den Fortbildungsbedarf bei Weiterbildungsverantwortlichen vorliegt, die vertiefte Erkundung der spezifischen Interessen, Erwartungen und Barrieren aber hier im Zentrum des Interesses steht. Es wurden insgesamt 83 problemzentrierte Interviews im vorliegenden Projekt durchgeführt.

Witzel (2000) nennt drei Konstruktionsprinzipien dieser Methode, die eine „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (S. 1) ermöglichen sollen: Das Prinzip der Problemzentrierung beinhaltet eine Auseinandersetzung der Forscher mit einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung, die vor Beginn der Interviews erarbeitet wird und durch prozessbegleitende Interpretationen hinsichtlich der Forschungsfrage präzisiert werden soll. Die Gegenstandsorientierung bezeichnet ein Vorgehen, wonach die Methode flexibel angewendet werden sollte; beispielsweise sind standardisierte Fragebögen als Ergänzungen zu Befragungen denkbar. Der Begriff der Prozessorientierung, als drittes Prinzip, meint Interviewtechniken, die eine vertrauensvolle Situation zwischen Fragendem und Befragtem schaffen und den Forscher in die Lage versetzen, erste Vorinterpretationen zu leisten, indem er Interviewpartner zu Selbstreflexion anregt. Dabei sind „Redundanzen [...] in sofern erwünscht, als sie oft interpretations-erleichternde Neuformulierungen enthalten“ (Witzel 2000, S. 3).

Ein wichtiger Aspekt problemzentrierter Interviews ist die Offenheit des Forschers, die Befragten die Möglichkeit geben soll, subjektive Einstellungen zu offenbaren. Dadurch erleichtert diese die Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation von Fragestellungen (Mayring 1996). Auch bei KomWeit wurden im Verlauf der Untersuchungen neue Fragestellungen sowie die Verwaltungsmitarbeiter als neue Befragungsgruppe aufgenommen.

Interviewer haben die Möglichkeit, zu Beginn eines Gesprächs, Kurzfragebögen zu der Ermittlung sozialer Daten ausfüllen zu lassen, die zugleich den Einstieg in das folgende Gespräch erleichtern können. Im Projekt KomWeit wurden mehrere Kurzfragebögen (Fortbildungsinteressen/-bedarfe; Sozialstatistik) eingesetzt. Um die genaue Erfassung der Interviews und die Konzentration des Forschers auf die

Gespräche zu gewährleisten, empfehlen sich die Aufnahme mit Tonbandgeräten sowie genaue Transkriptionen. Der Einsatz von Interviewleitfäden dient dem Forscher als Orientierung, sollte jedoch nicht zu Abstrichen hinsichtlich der bereits angesprochenen Offenheit der Methode führen. Die Anfertigung so genannter Postkripte sollte nach Möglichkeit unmittelbar im Anschluss zu den Interviews erfolgen; diese enthalten beispielsweise Anmerkungen zu den nonverbalen Aspekten des Gesprächs und können zudem für eventuelle Präzisierungen oder Modifikationen der Fragestellungen hilfreich sein.

Nach Witzel (2000) ergibt sich die Gestaltung problemzentrierter Interviews aus einer Gliederung in erzählungs- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien. Zur ersten Kategorie gehört die offen formulierte Einstiegsfrage, an die so genannte allgemeine Sondierungen anschließen; es soll ein Aufgreifen thematischer Aspekte aus den Antworten auf die Einstiegsfrage stattfinden. Werden bestimmte, der Forschungsfrage entsprechende Themen von den Befragten nicht angesprochen, empfiehlt sich der Einsatz von ad-hoc-Fragen. Zur zweiten Kategorie werden Verständnisfragen und die Konfrontation der Befragten mit den eigenen Aussagen gerechnet. Mit Hilfe der Konfrontation soll der Befragte zur Selbstreflexion angeregt werden (Witzel 2000).

Die theoriegenerierende Methode des problemzentrierten Interviews orientiert sich an einem Wechselspiel von Deduktion und Induktion (Witzel 2000). Einerseits fördern Forscher auf einer induktiven Ebene die Offenlegung subjektiver Perspektiven, um Äußerungen zu erhalten, die zu einem Muster zusammengefügt werden können. Auf der anderen Seite können diese Muster durch verständnisgenerierende Fragetechniken und durch das Einbringen deduktiv gewonnener Themen und Kategorien überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.

Die Auswertung problemzentrierter Interviews erfolgt laut Witzel (2000) in drei Schritten: Zu Beginn einer ersten (offenen) Auswertung werden Fallanalysen auf der Basis vollständiger Transkripte, durch Markierungen mit Stichwörtern, erstellt. Die Stichwörter dienen im weiteren Verlauf der Anfertigung eines Codierasters. Durch datenbankgestützte Verbindungen lassen identifizierte Codes Querverbindungen erkennen, die jedoch Re-Analysen unterzogen werden müssen. Die darauf folgende axiale Auswertung beinhaltet eine Untersuchung von Rahmenbedingungen bestimmter Phänomene. Die systematische Codierung bezüglich der zentralen Inhalte des Forschungskonzeptes wird als selektive Auswertung bezeichnet (Strauss/Corbin 1996).

Sowohl die Durchführung, als auch die Auswertung problemzentrierter Interviews erfordern im Vergleich zu einer reinen Fragebogenuntersuchung einen erheblich höheren Zeitaufwand. Auf Grund der höheren Validität der Ergebnisse ist dies jedoch gerechtfertigt.

Im Rahmen des Projekts KomWeit wurde den Teilnehmern der Studie während der problemzentrierten Interviews neben eines Sozialstatistikfragebogens ein Fragebogen zur Fortbildungsthemen vorgelegt. Die Befragten waren aufgefordert, mittels einer vierstufigen Skala die Bedeutung vorgegebener Fortbildungsthemen

für Ihren Arbeitsbereich und ihr diesbezügliches Interesse zu bewerten. Die hierbei erhobenen Daten wurden im Rahmen einer SPSS-Auswertung analysiert (vgl. Kapitel 7). Zudem waren die Befragten aufgefordert, ihre Aussagen zu kommentieren, welche qualitativ ausgewertet wurden.

2.4.3 Gruppendiskussionen

Im Projekt KomWeit wurden 18 Gruppendiskussionen (mit insgesamt 81 Befragten) von ca. 2-3stündiger Länge durchgeführt. Gruppendiskussionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie dazu geeignet sind, subjektive Perspektiven innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes abzubilden (Mayring 1996). Der Einfluss von Teilnehmern aufeinander wird hier nicht als störend angesehen, er ist Teil der Methode und dient der Schaffung einer Gesprächssituation, in der individuelle Perspektiven zum Beispiel kontrovers diskutiert werden können (Loos/Schäffer 2001).

Eine zentrale Entscheidung betrifft die Zusammensetzung der Teilnehmer von Gruppendiskussionen, die in der Literatur auch als Fokusgruppen (focus groups) bezeichnet werden. Je nach Thematik eignen sich bewusst heterogen oder bewusst homogen rekrutierte Gruppen. In einer homogen zusammengesetzten Gruppe kann durch die gleiche Richtung der Wahrnehmungen und Empfindungen Vertrauen entstehen, welches den Zugang zu tieferen Schichten der Einstellungen und Haltungen öffnet. In einer heterogen zusammengesetzten Gruppe können demgegenüber eventuell ausdrücklich kontroverse Diskussionen als Mittel zur Gewinnung kontrastreicher Einstellungsinventare genutzt werden.

In der Eröffnungsphase von Gruppendiskussionen schafft der Moderator idealtypisch eine „gesprächsförderliche Atmosphäre“ (Loos/Schäffer 2001, S. 52), die alle Teilnehmer zu einer freien Diskussion anregen soll.

Im Anschluss an die freie Diskussion hat der Moderator die Möglichkeit, Fragen zu bisher nicht angesprochenen Themenkomplexen zu stellen. Es können sich so genannte „direktive Phasen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 54) anschließen, während derer strittige Punkte bezüglich der offenen Fragen angesprochen werden.

Im Rahmen des Projektes KomWeit wurde ein Leitfaden als Hintergrundfolie genutzt, der die Diskussion strukturierte, darüber hinaus kamen Methoden wie Metaplan etc. zum Einsatz (vgl. Leitfaden im Anhang).

Auch Gruppendiskussionen werden in der Regel mit einem Tonbandgerät aufgenommen und transkribiert. Das im Gegensatz zu Einzelinterviews „in weitaus vielfältigere interaktive und kommunikative Bezüge eingebundene Sprechen bei einer Gruppendiskussion stellt den oder die Transkribierenden vor entsprechend komplexere Anforderungen“, da es gerade bei den „wichtigeren Passagen [...] zu gleichzeitigem, sich überlagerndem Sprechen“ kommt (Loos/Schäffer 2001, S. 56).

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews sollte parallel zu deren Durchführung erfolgen, um erste Ergebnisse in den Prozess der Forschung

einfließen zu lassen; auf diese Weise können beispielsweise Leitfäden und Fragebögen modifiziert werden. Dieses iterative Vorgehen kam auch im Projekt KomWeit zum Einsatz.

2.4.4 Delphi-Befragungen

Als Delphi-Methode bezeichnet man ein mehrstufiges Befragungsverfahren, welches auf einen Konsens von Experten zu einer bestimmten Fragestellung abzielt (Steinmüller 2003). Sachverhalte, über die unvollständiges Wissen existiert, werden über einen längeren Zeitraum intensiv durch wiederholte Expertenbefragungen untersucht (Ammon 2003). Deren Wissen wird genutzt, um zukunftsrelevante Aussagen bezüglich bestimmter Themenkomplexe zu erhalten. „[D]as Ziel der Erstellung von Prognosen [besteht] oftmals gar nicht in der (vollständigen) Realisierung der vorausgesagten Situation, sondern [...] im Ableiten von Handlungs- oder Entscheidungshilfen“ (Häder 2002, S. 29). Befragte Experten äußern sich in dieser Methode nicht ausschließlich zu ihren persönlichen Zukunftserwartungen, sie kommentieren zudem die Schilderungen der übrigen Teilnehmer. Die Besonderheit dieser Methode besteht demnach darin, „dass sie nicht nur die Formulierung eines Problemlösungsvorschlags [...], sondern gerade auch das Erkennen unterschiedlicher Positionen zu einem Thema“ (Drilling 2000, S. 176) ermöglicht.

Neben traditionellen Forschungsfeldern etwa im Rahmen der Technikfolgenabschätzung zählen Sabine und Michael Häder „das Bildungswesen zu den typischen Einsatzgebieten von Delphi-Studien“ (Häder/Häder 2000, S. 15).

Oft verwenden Forscher zur Durchführung einer Delphi-Befragung einen standardisierten Fragebogen. Dieser wird ausgewählten Experten zu Beginn der Untersuchung vorgelegt. Nach einer ersten Befragung wird eine statistisch gemittelte Gruppenantwort errechnet (Ammon 2003). Im Verlauf der Untersuchung werden die teilnehmenden Experten über diese Gruppenantwort informiert; einzelne Antworten bleiben jedoch anonym. Die Befragung wird mehrfach wiederholt, so dass den Experten die Möglichkeit gegeben wird, ihre Antworten zu überdenken oder zu revidieren. Ein Argument für den Einsatz von Fragebogen-Untersuchungen ist es, die in Gruppendiskussionen typischen sozialpsychologischen Effekte zu vermeiden (Ammon 2003). Auf der anderen Seite können gerade die in einer professionell moderierten Diskussion entstehenden dichten Zukunftsszenarios unter Beteiligung der verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Experten die Gültigkeit und Reichweite von Prognosen erhöhen. Von daher finden sich auch immer häufiger Beispiele für die Integration qualitativer und quantitativer Instrumente. Im Projekt KomWeit wurden in einer Methodentriangulation (Flick 2004b) auch bei den Befragungen sowohl quantitative (Delphi-Fragebogen, vgl. Projekthomepage ⁶) als auch

⁶ http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/alt_projekte/komweit/index.html

qualitative Methoden (Workshops, Interviews, Gruppendiskussionen) eingesetzt, der Delphiprozess umfasste damit verschiedene Methoden in mehreren Stufen.

2.4.5 Gütekriterien

Die Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität der quantitativ orientierten Forschung lassen sich nicht direkt auf die qualitative Forschung übertragen (zur Kritik klassischer Gütekriterien: Mayring 2002, S. 141f.). Mayring stellt sechs Gütekriterien für die qualitative Forschung auf. Es sind dies Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation (Mayring 2002.). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde versucht, diesen Gütekriterien weitmöglichst zu entsprechen. So wurden beispielsweise durch kommunikative Validierung die Interpretationen abgesichert, vor allem auch durch den Austausch mit dem Projektbeirat. Darüber hinaus wurde die InterCoderreliabilität berechnet – vor allem um das Kategoriensystem zu verbessern. Die InterCoderreliabilität wurde mit dem InterCoderreliabilitätskoeffizienten nach Holsti berechnet (Mayring 1995), technisch unterstützt mit einem Zusatztool für MAXqda (<http://www.mlenz.de>). Das Verfahren nach Holsti berechnet die prozentuale Übereinstimmung der Codierungen (vgl. Abb. 3).

Berechnung der InterCoderreliabilität:	R = InterCoderreliabilität
Die InterCoderreliabilität wird wie folgt berechnet:	CÜ = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen
	C1 = Anzahl der Codierungen von Codierer 1
$R = 2 * CÜ / (C1 + C2)$	C2 = Anzahl der Codierungen von Codierer 2

Abb. 3: Berechnung der InterCoderreliabilität (<http://www.mlenz.de>)

Mit dem Verfahren nach Holsti (1969, S. 140) werden die zufälligen Übereinstimmungen nicht herausgerechnet (Friede 1981). Mängel können sich daher ergeben „aus der Vernachlässigung des Anteils der Übereinstimmung, der allein auf das Wirken des Zufalls zurückgeführt werden kann. So ist zum Beispiel das Maß der Übereinstimmung von der Zahl der Kategorien abhängig; bei wenigen Kategorien wird es höher sein als bei mehreren“ (Friede 1981, S. 12). Im vorliegenden Forschungsprojekt lag eine große Zahl von Kategorien – über 200 – vor.

Eine gute Reliabilität ist Voraussetzung für die Objektivität der Inhaltsanalyse, d.h. „für die Offenlegung des Verfahrens und außerdem für die invariante Anwendung der Methode auf das ganze Untersuchungsmaterial, also die Systematik des Verfahrens. Dennoch: Dieser Qualitätsstandard schafft zwar einige notwendige Bedingungen für die Gültigkeit der Untersuchung, gewährleistet sie aber noch nicht“ (Früh 2001, S. 177). Der Koeffizient sagt nichts über die Qualität der ge-

wählten Kategorien aus – dies ist eher über die kommunikative Validierung möglich, die im Forschungsteam und im Austausch mit Kollegen stattfand.

Das Kategoriensystem in KomWeit besteht aus insgesamt 225 Codes, davon 13 Oberkategorien. Für die Berechnung der InterCoderreliabilität wurden insgesamt fünf Interviews und eine Gruppendiskussion unabhängig von zwei Kodierern codiert. Diese Befragungen wurden ebenfalls nach dem theoretischen Sampling ausgewählt (Interviews, Gruppendiskussionen; unterschiedliche Ebenen; unterschiedliche Interviewer). Die zu kodierenden Texte für die Überprüfung der InterCoderreliabilität wurden in Anlehnung an eine geschichtete Stichprobe ausgewählt (Früh 2001). Die Kodierer waren beide intensiv in die Thematik eingearbeitet und hatten auch das Codesystem erarbeitet. Im ersten Durchlauf wurde unabhängig codiert, dann erfolgte ein Austausch über die nicht übereinstimmenden Kategorien, das Kategoriensystem wurde inhaltlich geklärt. Dann wurde erneut codiert. Dabei diente die Durchführung des unabhängigen Kodierens und erneuten Kodierens durch zwei Personen nicht nur der Berechnung der InterCoderreliabilität, sondern förderte auch die Trennschärfe und Klarheit des Kategoriensystems. Es wurde der InterCoderreliabilitätskoeffizient für alle Codes und Subcodes errechnet, dabei wurden Werte zwischen .59 und .94 erreicht (vgl. Tabelle im Anhang).

2.5 Die Stichprobe – das Weiterbildungspersonal

Allgemein muss die Datengrundlage zum in der Weiterbildung beschäftigten Personal aufgrund des Fehlens einer umfassenden Weiterbildungsstatistik als defizitär beschrieben werden. Gründe hierfür sind unter anderem das sehr heterogene und nicht klar abgegrenzt zu beschreibende Beschäftigungsfeld in der Erwachsenenbildung. Im Folgenden werden die wenigen existierenden Quellen zum Weiterbildungspersonal (BMBF 2004; WSF 2005; Weiland/Ambos 2008) verknüpft mit soziodemografischen Daten der KomWeit-Studie dargestellt, um einen Überblick über die befragte Stichprobe zu geben und ihre inhaltliche Repräsentativität aufzuzeigen und zu diskutieren (s.o. theoretisches Sampling). Hierbei wird nur auf die Mikro- und Mesoebene, nicht auf die Experteninterviews, eingegangen. Die Datenbasis der vorliegenden Studie gründet sich dabei sowohl auf quantitative, als auch auf qualitative Erhebungen, auf die im Folgenden verknüpft eingegangen wird.

2.5.1 Altersstruktur

In der Pilotstudie zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung (BMBF 2004) wurden insbesondere Lehrende in bestimmten Weiterbildungssegmenten befragt (DVV, KBE, VdP). Diese Pilot-Befragung verdeutlicht vor der Repräsentativerhebung bereits wichtige Tendenzen bezogen auf das Weiterbildungspersonal, aus diesem Grund werden beide Datenquellen herangezogen. Das

durchschnittliche Alter der Lehrenden liegt nach dieser Datengrundlage bei 46,8 Jahren, was im Rahmen der befragten Stichprobe im Projekt KomWeit mit dem Wert von 48,5 Jahren ähnlich abgebildet wird. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der vergleichbar hohe Anteil von 14 Prozent derjenigen (in der KomWeit-Studie), die sich in einem Alter von 60 bis 89 Jahren befinden. Auch diese demographische Entwicklung ist im Vergleich zur Pilotstudie in diesem Fall sogar identisch dargestellt (14 Prozent) (BMBF 2004).

2.5.2 *Geschlechterverhältnis*

Der überwiegend weibliche Anteil der Beschäftigten von 72 Prozent (BMBF 2004) kann auf Basis vorliegender quantitativer Ergebnisse (Delphi-Befragung) der Studie KomWeit mit 62 Prozent tendenziell abgebildet werden.

Jedoch waren beispielsweise alle sowohl schriftlich, als auch mündlich befragten Beschäftigten auf der Ebene der Verwaltung weiblich (Weiland/Ambos 2008 zum größeren Anteil von Frauen mit 80 Prozent beim Verwaltungspersonal). Das Geschlechterverhältnis des planenden/disponierenden Personals (HPM) bildet sich auf Basis qualitativer Interview-Daten (n=32) durch einen fast identischen Anteil von 75 Prozent weiblicher Beschäftigter im Vergleich zur BMBF-Pilotstudie ab. Auf der Mikroebene (Dozenten/Kursleiter/Trainer) ist ein etwas geringerer weiblicher Anteil von 58,2 Prozent interessant, der sich im Vergleich zu anderen Studien durch den größeren Anteil hauptberuflicher selbständiger Trainer/innen im beruflichen/betrieblichen Weiterbildungsbereich erklären lässt. In dieser Gruppe ist die Anzahl der männlichen Vertreter vergleichsweise höher.

2.5.3 *Beschäftigungsverhältnisse*

Insgesamt ist von einer Anzahl von ca. 650.000 Personen auszugehen, die in einem Beschäftigungsverhältnis in der Weiterbildung stehen. Bei den an der Verbundstatistik teilnehmenden Verbänden (KBE, DVV, DEAE, AuL, AdB – die auch bei KomWeit neben den beruflich-betrieblichen im Vordergrund standen) macht ohne Honorarkräfte das pädagogische Personal 40 Prozent aus, das Verwaltungspersonal ungefähr genauso viel mit 41,8 Prozent (daneben noch Leitungs- und Wirtschaftspersonal, Weiland/Ambos 2008).

Die Repräsentativerhebung kommt zu dem Ergebnis, dass unter den Weiterbildungner/innen den größten Teil die selbständigen Honorarkräfte (64 Prozent) ausmachen, gefolgt von den angestellten Sozialversicherungspflichtigen (14 Prozent) und Ehrenamtlichen (4 Prozent) (11 Prozent gaben an, keiner formalen Regelung zu unterliegen, 7 Prozent der Befragten machten hier keine Angaben) (WSF 2005). Die Gruppe der Honorarkräfte ist dabei sehr heterogen bzgl. des Stellenwerts der Tätig-

keit, 81 Prozent sind nebenberuflich tätig, von denen wiederum die Hälfte hauptberuflich in anderen Tätigkeiten erwerbstätig ist.

Betrachtet man im Vergleich die Stichprobenwerte der Studie KomWeit ergibt sich eine etwas andere Verteilung in Bezug auf die Beschäftigungsformen; dies ist durch das Spezifikum der Studie erklärbar, alle Ebenen in ähnlichen Anteilen in der Befragung zu berücksichtigen: die Meso- (meist festangestelltes planendes/disponierendes Personal) und die Mikroebene (meist als Honorarkräfte tätige Dozenten und Kursleiter), wohingegen die WSF- und BMBF-Studien insbesondere die Lage der Lehrenden beleuchtet. Von 122 qualitativ in Einzelinterviews und Gruppendiskussion Befragten ergeben sich dabei 46 Prozent, die sich in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis befinden und 47 Prozent, die entweder als nebenberufliche (32 Prozent), oder hauptberufliche/freiberufliche (68 Prozent) Honorarkraft tätig sind. Der hier höhere Anteil der sozialversicherungspflichtigen angestellten Mitarbeiter erklärt sich durch den Schwerpunkt der WSF-Studie auf die „Lehrenden“ in der Erwachsenenbildung, die vorwiegend nicht angestellt sind. Ein etwas höherer Anteil als in der WSF-Studie von 7 Prozent arbeitet in diesem Zusammenhang als ehrenamtlich Aktive.

Differenziert man hier nach den befragten Ebenen, befinden sich alle sowohl qualitativ, als auch quantitativ befragten Verwaltungskräfte in einem fest angestellten Beschäftigungsverhältnis, hier zeigt sich außerdem eine geringe Tendenz hin zur Teilzeitbeschäftigung (Weiland/Ambos 2008). Der Hauptteil (95 Prozent) der schriftlich befragten Beschäftigten (n=41) auf der Ebene des planenden/disponierenden Personals (Mesoebene – HPM) verweist auf ein festangestelltes Beschäftigungsverhältnis. 75,6 Prozent gehen ihrer Tätigkeit dabei in Vollzeit, 24,4 Prozent der Befragten in Teilzeit ihrer Tätigkeit nach. Von der Beschäftigungsgruppe der Kursleiter und Dozenten gaben von 54 qualitativ Befragten 46,3 Prozent an, hauptberuflich, dagegen 44,4 Prozent, nebenberuflich als Honorarkraft tätig zu sein. Der Schwerpunkt selbständiger Beschäftigung auf Basis von Honoraren lässt sich hier somit bezogen auf die Mikroebene erkennen, was wiederum durch den starken Anteil hauptberuflich tätiger Trainer/innen (Freiberufler/innen) erklärbar scheint, die sich im Bereich der beruflich/betrieblichen Weiterbildung bewegen. Bezogen auf den Umfang der Tätigkeit geben hier von n=49 in den qualitativen Interviews befragten Personen 53,1 Prozent der Dozent/innen an, in Vollzeit, 46,9 Prozent hingegen, in Teilzeit beschäftigt zu sein. Außerdem ist bezogen auf die politische Erwachsenenbildung die geringe Hauptberuflichkeit der Kursleitenden augenscheinlich: „*Man lebt nicht davon*“, sondern die Dozententätigkeit stellt ein „*Zubrot*“ (AuL_KL_GD_1) dar. Ehrenamtliche Strukturen sind dabei vorwiegend im Rahmen konfessioneller Weiterbildung zu finden. Die VHS zeichnen sich in diesem Kontext teilweise durch hauptberufliche Kursleiter/innen aus, die dann aber auch für mehrere Auftraggeber tätig sind, aber vorwiegend durch nebenamtliche Strukturen: „*Ich habe noch fünf andere Tätigkeiten, bei denen ich Geld verdiene*“ (VHS_KL_m_66), „*im Prinzip ist das Nebenerwerb, das heißt, ich mache auch hauptsächlich Abendkurse und dann am Wochenende*“ (VHS_KL_GD_4).

2.5.4 Akademische Abschlüsse und pädagogische Qualifikation

73 Prozent der Befragten weisen als höchsten Berufsabschluss einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss auf und verweisen auf einen allgemein hohen Akademisierungsgrad (WSF 2005). Dieser hohe akademische Anteil der Qualifikationen ist auch auf Basis der KomWeit-Daten zu erkennen: 72 Prozent absolvierten ein (Fach-) Hochschulstudium (n=127, Datenbasis: qualitative Interviews und Gruppendiskussionen).

Interessant ist in diesem Kontext der fachlich breit gefächerte Hintergrund des Weiterbildungspersonals, der nicht zwingenderweise pädagogischer Natur ist. 19 Prozent der Befragten haben ein Lehramtsstudium oder einen anderen pädagogischen Abschluss (19 Prozent) vorzuweisen, weitere 21 Prozent eine trägereigene pädagogische Fortbildung durchlaufen. Von 28 Prozent, die eine „andere pädagogische Ausbildung“ vorzuweisen haben, ist jedoch nicht klar, auf welchen Hintergrund sich diese Angabe bezieht. Jedoch ist auch der relativ hohe Anteil von 34 Prozent der Befragungsteilnehmer auffällig, die auf keine pädagogische Ausbildung, oder Qualifizierung zurückgreifen können (WSF 2005). Diese Daten werden durch Ergebnisse aus KomWeit untermauert (n=119, Datenbasis: qualitative Interviews und Gruppendiskussionen): Ein etwas höherer Anteil von 25 Prozent der Befragten in der Stichprobe hat ein Lehramtsstudium absolviert, 20 Prozent explizit das Studium der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft. 10 Prozent der Teilnehmer gaben eine trägereigene Fortbildung an, wobei hier als Beispiele Trainer-, oder ElternKindProgramme (EKP)-Ausbildungen zur geschlossenen Frage genannt wurden. Wiederum 19 Prozent absolvierten eine sonstige pädagogische Aus-, oder Weiterbildung und ein etwas geringerer Anteil von 26 Prozent gab an, über keine pädagogische Qualifikation zu verfügen.

Unterscheidet man hier wiederum nach den Ebenen der Beschäftigung, bestärkt sich auf der Mikroebene (n=52: Datenbasis: qualitative Interviews und Gruppendiskussionen) die These des Schwerpunkts eines fachlichen Hintergrundes vor der pädagogischen Qualifizierung. Insgesamt ist aufgrund qualitativer Aussagen ein starker akademischer Hintergrund zu erkennen, der aber fachlich breit gefächert scheint. Bezogen auf eine vorhandene pädagogische Qualifikation, geben 26,4 Prozent der qualitativ befragten Dozent/innen an, ein Lehramtsstudium abgeschlossen zu haben, lediglich 13,2 Prozent absolvierten ein Pädagogikstudium. Auffällig ist hier auch der Anteil von 17 Prozent, die selbst angeben, keine pädagogische Ausbildung zu besitzen. Interessant erscheinen darüber hinaus die 32,1 Prozent die eine trägereigene Fortbildung oder eine Trainerausbildung in diesem Kontext angeben.

Betrachtet man die unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche, erkennt man einen etwas stärkeren Anteil der Kursleiter/innen der VHS, die als fachlichen Hintergrund ein Lehramtsstudium aufweisen. Jedoch ist auch hier bezogen auf die Qualifikation ein breit gefächelter fachlicher Hintergrund zu sehen, der sich stark auf das inhaltliche Angebot der Dozent/innen bezieht. Im Bereich der konfessionellen Weiterbildung ist ein Schwerpunkt bei Referent/innen mit einer theo-

logischen Qualifikation zu sehen, der teilweise in Kombination mit pädagogischen Elementen (Religionspädagogik, Sozialpädagogik) ergänzt wurde. Die Gruppe der Dozent/innen, die in der politischen Erwachsenenbildung tätig sind, zeigt einen starken politischen und geschichtlichen fachlichen Hintergrund. Auch das Studium der Soziologie wird hier des Öfteren als Qualifikation angegeben. Die freiberuflichen Trainer, die vorwiegend in der beruflich/betrieblichen Weiterbildung tätig sind, nehmen auffällig oft eine teilweise sehr kosten- und zeitintensive Zusatzausbildung mit pädagogischen Anteilen (z.B. NLP, Coaching, systemische Transaktionsanalyse, Trainerausbildung) auf sich. Diese Beschäftigtengruppe zeichnet sich ebenso durch eine breite fachliche Qualifikationsbasis aus, die sowohl die Betriebswirtschaftslehre, die Psychologie, aber auch die Sprachwissenschaften, oder Ingenieursstudiengänge einschließt. Diese Stichprobe fällt insbesondere durch einen höheren Anteil von Dokortiteln auf, die für die Reputation als freier Trainer/in in der Wirtschaft wichtig zu sein scheinen.

Insgesamt lässt sich aufgrund der Aussagen feststellen, dass eine pädagogische Ausbildung, bzw. Qualifikation als sehr hilfreich für die Tätigkeit des Dozenten eingeschätzt wird. Das Fachwissen ist überall vorhanden, jedoch sehen die Befragten ohne pädagogische Qualifikation teilweise Defizite ihres Wissens in den Bereichen Teilnehmer, Motivation von Teilnehmern, oder Methodenvielfalt. Dieses Wissen muss im Laufe der Praxiserfahrung („*spring und schwimm*“ (B_KL_w_43)), oder in Form einer Zusatzqualifikation zusätzlich erworben werden. Auch wird das Fehlen pädagogischen Grundwissens teilweise als „*Manko*“ (KBE_KL_GD_5) erachtet. Gerade durch die Tatsache, dass es sich bei Kursleiter/innen der unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche zahlreich um Quereinsteiger in diesen Beruf handelt, erscheinen Überlegungen zur Fortbildung in pädagogischen, didaktisch-methodischen Inhalten als zentral.

Auch auf der Mesoebene (HPM) (n=58: Datenbasis qualitative Interviews und Gruppendiskussionen) fällt der hohe Anteil akademischer Ausbildung der Beschäftigten auf (95 Prozent), wobei dieser hohe Anteil nicht auf einen rein pädagogischen Abschluss hindeutet, jedoch haben 16 Mitarbeiter der planenden Ebene entweder Diplom-Pädagogik, oder Diplom-Sozialpädagogik (FH) studiert und 8 Personen das Lehramtsstudium erfolgreich abgeschlossen. Insofern erkennt man hier eine deutlich stärkere Tendenz zur pädagogischen Qualifikation, da auch fast die Hälfte der schriftlich Befragten eine pädagogische Qualifikation aufweist. Darüber hinaus werden auf der Grundlage qualitativer Ergebnisse häufig trägereigene Fortbildungs- oder Grundqualifikationen genannt, die dem nicht zu vernachlässigenden Anteil der „Quereinsteiger“ pädagogische Inhalte und Methodiken vermitteln. In größeren Einrichtungen ist eine stärkere fachliche Spezialisierung zu beobachten, da hier Fachbereichsleitungen beispielsweise Sprachen ihres Fachbereichs studiert haben.

Sowohl im Bereich der Volkshochschulen, als auch der politischen Weiterbildung (AuL) zeigt sich auf der Basis qualitativer Ergebnisse die stärkere Tendenz des Diplomstudiengangs Pädagogik auf der Meso- im Vergleich zur Mikroebene. In

diesem Kontext spielt die Erwachsenenbildung nach Aussagen der Befragten eine zentrale Rolle in deren Ausbildung. In den Volkshochschulen wird, ähnlich wie auf der Mikroebene, der etwas stärkere Anteil der Personen mit Lehramtsstudium ersichtlich, die nun in der Erwachsenenbildung tätig sind (Gieseke 1989). Vergleichbar mit Ergebnissen der Mikroebene ist außerdem der Stellenwert des Theologiestudiums, teilweise auch mit pädagogischen Anteilen (beispielsweise Religionspädagogik) im Bereich der konfessionellen Weiterbildung. Wobei hier auch die Kombination eines Diplomstudiengangs (teilweise auch FH) der Pädagogik in Kombination eines theologischen Studiums, teilweise auch als Fernstudium, keine Seltenheit darstellt.

Den Ausbildungshintergrund der befragten Verwaltungsmitarbeiter bildet vorwiegend die Lehre zur Verwaltungsfachkraft. Die Vermutung einer neuen Berufsgruppe von Pädagog/innen (mit akademischem Abschluss), die auf der Verwaltungsebene bezahlt werden, aber zusätzlich zu administrativen und organisatorischen Aufgaben auch zunehmend pädagogische Tätigkeiten übernehmen, ist zumindest vor dem Ausbildungshintergrund so nicht zu bestätigen. Lediglich im Bereich der Volkshochschulen sind hier vereinzelt Beschäftigte mit pädagogischer Qualifikation festzustellen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, sich noch genauer mit den Aufgaben und Tätigkeiten der Beschäftigten dieser Ebene in der Erwachsenenbildung auseinander zu setzen (siehe Kapitel 4 zu Aufgabenprofilen), um das Forschungsdesiderat bezogen auf diese Beschäftigungsgruppe aufzugreifen (Dietsche 2006).

2.5.5 *Bindung an die Organisation*

Die WSF-Studie zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung kommt zu einem Ergebnis von durchschnittlich 2,2 Auftraggebern, für die die befragten Honorarkräfte tätig sind (WSF 2005). Dabei wünschen sich die Weiterbildner/innen möglichst lange weiter für die Institution arbeiten zu können (BMBF 2004) – eine Investition in ihre Kompetenzen würde sich also durchaus für die Verbände lohnen, da auch die nebenberuflichen Weiterbildner/innen eine längerfristige Bindung an ihre Institution wünschen. Aus den Äußerungen der Befragten der Studie KomWeit lässt sich ebenso ableiten, dass sich die Beschäftigung als Trainer, Dozent, oder Kursleiter meist nicht auf einen Auftraggeber beschränkt, sondern mehrere Organisationen betreffen. Dies lässt sich durch die Daten des BMBF (2004) bestätigen, nach denen 45 Prozent aller Lehrenden für mehr als eine Einrichtung tätig sind (BMBF 2004).

Dabei ergibt sich aufgrund der quantitativen KomWeit-Delphierhebung eine durchschnittliche Beschäftigungsdauer von 13 Jahren (n=109). Besonders bei Betrachtung selbständiger Trainer/innen und Dozent/innen auf Basis der qualitativen Daten, ist außerdem eine Streuung der Auftraggeber über teilweise unterschiedliche Branchen und Betriebe oder Akademien ersichtlich. Übergreifend sind jedoch bei

fast allen befragten Dozent/innen der Mikroebene gewisse Planungsunsicherheiten und der Wunsch nach Kontinuität und die längerfristige Bindung an einige wenige Auftraggeber zu spüren. Dies ist vor allem auch unter dem Aspekt der teilweise prekären Honorarsituation der Kursleiter/innen in bestimmten Weiterbildungsbereichen zu interpretieren.

2.5.6 *Inhaltliche Schwerpunkte der Dozenten (Angebotsschwerpunkte)*

Um die Stichprobe der Mikroebene noch genauer zu umreißen, ist es zielführend, auf die inhaltlichen Angebotsschwerpunkte einzugehen, die aus den qualitativen Daten ersichtlich werden.

Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung (AuL und AdB) werden von den Befragten der Mikroebene unter anderem Schulungen für Betriebsräte, berufliche (teilweise öffentlich geförderte) Weiterbildungen (z.B. Bewerbungstrainings, oder „Jobstarter“), oder Veranstaltungen zu historischen, politischen und geschichtlichen Themen genannt. Darüber hinaus wird auch eine ganzheitliche Lernberatung, -betreuung und -begleitung erwähnt. In diesem Bereich der Weiterbildung nimmt außerdem die Gestaltung von Bildungsurlauben einen gewissen Stellenwert im Angebot ein.

Die Arbeitsschwerpunkte der Referent/innen der konfessionellen Erwachsenenbildung (katholische und evangelische Erwachsenenbildung) sind im Rahmen der vorliegenden Stichprobe stark von Familien- und Elternbildung geprägt. Auch Seminare zur Bewältigung von Trauer, oder allgemeiner Seelsorge spielen hier eine große Rolle, aber auch die Arbeit speziell mit Senioren sowie die Bearbeitung allgemeiner religiöser Themen (theologische Weiterbildung). Insbesondere werden die Elternbildung und die Funktion der konfessionellen Erwachsenenbildung als Begleiter der Kirchenfeste (Taufe, Trauung etc.) betont.

Die VHS ist durch eine breite Vielfalt von Themen und inhaltlicher Schwerpunkte gekennzeichnet, die sich auch in den Arbeitsschwerpunkten der untersuchten Stichprobe der Kursleiter/innen zeigt. Die befragten Dozent/innen sind hier in den Bereichen Sprachen, Schulabschlüsse, Gesundheit (z.B. Rückenschule, Pilates, Yoga), Theologie, berufliche Weiterbildung (kaufmännische Themen, Buchhaltung, EDV), Kultur und Gesellschaft tätig. Die genannten Bereiche „berufliche Weiterbildung“ sowie „Schulabschlüsse“ machen auch deutlich, dass die Volkshochschulen nicht nur der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden können.

Im Bereich der beruflich/betrieblichen Weiterbildung ist ein Schwerpunkt der Stichprobe im Bereich Persönlichkeitsentwicklung auszumachen (z.B. Kommunikation, Soft-Skill-Bereich, Konfliktlösung, Führungskräfteentwicklung, Coaching, Zeitmanagement). Es werden aber auch Themen, wie Qualitätsmanagement, Verwaltung, EDV und Sprachen von den befragten Trainern abgedeckt.

Die befragten Dozent/innen zeichnen sich in allen Bereichen durch eine starke Spezialisierung auf das jeweilig angebotene Thema aus. Eine Ausnahme bilden in

diesem Kontext die Gruppe der beruflich/betrieblichen Trainer, die diverse Inhalte zur Persönlichkeitsentwicklung anbieten. Hier erstreckt sich das Angebot über Kommunikation und Konfliktlösung zu Teamentwicklung sowie Typologien, das branchenübergreifend zur Anwendung gebracht wird. Gewisse Schwerpunkte sind zwar auch hier spürbar, jedoch wird ein relativ breites Themenfeld abgedeckt. Zu begründen ist dieses Spezifikum eventuell durch den großen Anteil der hauptberuflich tätigen Freiberufler in diesem Bereich, die auf der Basis mehrerer Auftraggeber breiter aufgestellt sein müssen, als nebenamtlich Tätige, um eine gewisse Planungssicherheit zu erhalten.

Resümierend ist die große Breite bei den Abschlüssen ersichtlich. Ein vergleichsweise großer Anteil der Befragten verfügt über keinen spezifischen pädagogischen Ausbildungshintergrund, was unter einer professionstheoretischen und -praktischen Sicht als problematisch einzuschätzen ist. Insgesamt gilt das Feld der Erwachsenenbildung als akademisiert, aber auch heterogen und erwachsenenpädagogisch unspezifisch. Das Personal in der Weiterbildung kann zusammenfassend als eine sehr heterogene Beschäftigungsgruppe beschrieben werden, auch was den formalen Berufsstatus und die Einkommenssituation sowie die Preissegmente der angebotenen Kurse betrifft. In Bezug auf die soziale Lage ist als Problemgruppe der „Neue Typus“ der selbständigen hauptberuflichen Honorarkräfte zu nennen, die insbesondere in öffentlich geförderten Institutionen der Erwachsenenbildung von Honorarkürzungen teilweise existentiell betroffen sind (Kraft 2006). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die KomWeit-Stichproben aufgrund des theoretischen Samplings in Bezug auf die verschiedenen untersuchten Bereiche als inhaltlich recht repräsentativ zu sehen sind.

Markus Kollmannsberger/Sandra Fuchs

3. Qualifikation und Kompetenzanforderungen

Dieser Abschnitt behandelt mit den Themen des Selbstbildes als Weiterbildner/in, der Motivation Weiterbildner/in zu werden, mit Aussagen zu Professionalisierung und Professionalität, zu Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/in sowie zu Einstellungskriterien aus Sicht der verschiedenen Ebenen Kontextfaktoren, die für den Bereich der Fortbildung wichtig erscheinen. So weisen die Selbstbilder – genauso wie die diversen Motive zur Aufnahme einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung – auf das breite Spektrum an Beschäftigungsformen und auch an beruflichen Identitäten in der Erwachsenenbildung hin. Diese bleiben nicht ohne Einfluss auf das Interesse an einer Fortbildungsteilnahme und auf die nachgefragten Themen. Die Sicht der Makroebene auf die Begrifflichkeiten Qualifikation, Professionalisierung und Professionalität, aber auch zusätzliche Aussagen zum Bologna-Prozess leiten über zum Bereich der Kompetenzanforderungen. Die von den Befragten genannten Kompetenzen eines „idealen Weiterbildners“ lassen sich wiederum im Zusammenhang mit möglichen Fortbildungsbedarfen diskutieren. Die konkrete Handlungsperspektive des Umgangs mit solchen Kompetenzanforderungen zeigt sich abschließend in den Aussagen zu Einstellungskriterien aus Sicht der verschiedenen Ebenen.

3.1 Selbstbild der Weiterbildner/innen

Einen ersten und sehr offenkundigen Eindruck in Bezug auf das heterogene berufliche Selbstverständnis der Befragten bieten die sehr unterschiedlichen Berufsbezeichnungen, die im Rahmen der Studie erhoben wurden. Sie geben die Bezeichnungen aus Perspektive der Befragten wieder (vgl. Abb. 4). Die Terminologie ist stark abhängig vom Gebrauch in den jeweiligen Institutionen und Verbänden, lässt aber auch Rückschlüsse auf das Selbstbild der Befragten zu. Neben der Pluralität der Träger hat auch die Vielfalt der Qualifikationswege Einfluss auf die vergleichsweise geringe Bindungskraft der Profession (Krug 2000), in diesem Zusammenhang ist wohl auch auf den mangelnden Einfluss der Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Erwachsenenbildung zu verweisen (Strunk 1999). Fuchs-Brüninghoff (1997) weist des Weiteren auf die Bedeutung der beruf-

lichen Sozialisation in diesem Zusammenhang hin und misst insbesondere der beruflichen Einführungsphase hohe Bedeutung für die Ausbildung einer erwachsenenpädagogischen Identität bei, was ihr zufolge in der Praxis häufig vernachlässigt wird (zur beruflichen Sozialisation: Gieseke 1989).

Mikroebene	Mesoebene
Berater/in	Bildungsmanager/in
Coach, Business Coach	Bildungsreferent/in
Diskussionsleiter/in	Diplom-Erwachsenenbildner/in
Dozent/in	Diplom-Pädagoge/in
Erwachsenenbildner/in	Fachbereichsleiter/in, Programmleiter/in
Kommunikator/in	(Hauptamtlicher) Pädagogischer Mitarbeiter/in
Kursleiter/in	Projektmanager/in
Lernraumkreator	Projektassistentz/in
Mentor/in	Seminarmanager/in
Moderator/in	Studienbetreuer/in, Studienleiter/in
Personalentwickler/in	Teamleiter/in
Personenzentrierte Beraterin	Verwaltungsmitarbeiter/innen:
Referent/in, Weiterbildungsreferent/in	Bürokauffrau, Bürokaufmann
Seelsorger/in	Operativ-pädagogischer Mitarbeiter/in
Supervisor/in	Verwaltungsangestellte/r
Teamer	
Trainer/in, Corporate Trainer/in	
Unternehmensberater/in	
Wissensvermittler/in	

Abb. 4: Berufsbezeichnungen im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussionen

Mangels klarer Rollen- und Berufsprofile im Bereich der Erwachsenenbildung wird angesichts der Vielzahl an genannten beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Abb. 4) deutlich, dass „bis dato kein klares Identifikationsangebot für die in der Praxis Tätigen vorliegt“ (Hartig 2008, S. 66). Hartig weist darauf hin, dass Analysen zur beruflichen Selbstbeschreibung in zweierlei Richtung interpretiert werden können: Einerseits werden häufig Defizite einer Profession Erwachsenenbildung dargestellt, die im Abgleich mit soziologischen Professionstheorien extrahiert werden. Andererseits können die beruflichen Selbstbeschreibungen auch als „erfolgreiche Strategien der Akteure betrachtet werden, sich unter gegebenen gesellschaftlichen, politischen, organisatorischen und institutionellen Bedingungen und der Unschärfe des Berufsbildes zu arrangieren, zu organisieren und sich selbst zu entwickeln [...]“

(Hartig 2008, S. 310). Diese Sicht weist darauf hin, dass die in der Erwachsenenbildung Beschäftigten ihre berufliche Identität stärker als in anderen Feldern selbst, als individuelle Leistung, konstruieren müssen. Nittel (2000) zeigt auf, dass trotz der Vielfalt der Berufsbezeichnungen, die wie angesprochen häufig als professionsbezogenes Defizit gewertet werden, grundlegende Rollenprofile in der Erwachsenenbildung über Jahrzehnte nahezu stabil geblieben sind (Leiter, Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiter, Hauptberuflich Lehrende/Selbständige, Nebenberuflich oder Ehrenamtlich Lehrende).

Gruber (2004) beschreibt in ihrer Darstellung der – in diesem Zusammenhang sicher vergleichbaren – Situation in der österreichischen Erwachsenenbildung ebenfalls die geringe Integrationskraft der Profession, was sich in den verwendeten Berufsbezeichnungen genauso zeigt wie allgemein in der Unklarheit des Berufsbildes und sich entsprechend auch in der Außendarstellung der Profession Erwachsenenbildung zeigt, die in der „öffentlichen Diskussion und Meinung“ (Gruber 2004, S. 213) keine Rolle spielt. Auf die mangelnde Außenwirkung der Profession gehen auch Schlutz und Krug (1997, S. 66) ein und führen dies zurück auf „so etwas wie mangelndes Selbstbewusstsein der in der Erwachsenenbildung Tätigen, was hier nicht im psychologischen Sinne gemeint ist, sondern als Fehlen eines gemeinsam geteilten Selbstkonzeptes, einer Vorstellung vom Wert und der Zuständigkeit des Berufes und einer entsprechenden Präsentation in der Öffentlichkeit“.

Die Berufsbezeichnung – und damit häufig das Selbstbild als Erwachsenenpädagoge – wird von den Befragten im Rahmen der KomWeit-Studie unterschiedlich definiert:

Manche der Befragten nennen eine funktionale Stellenbeschreibung – hier besteht allerdings häufig Klärungsbedarf bei Außenstehenden. Dies lässt sich wohl auf die unterschiedlichen Terminologien bei den Verbänden sowie die vage Bindungskraft und die mangelnde öffentliche Präsenz der Profession zurückführen. *„Im Regelfall bezeichne ich mich natürlich schon als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter, womit aber wenige Menschen außerhalb unseres Hauses etwas anfangen können und stets meinen ich sei Lehrer. Nachdem ich ihnen dann aber meine Tätigkeit erklärt habe, verstehen sie es“* (VHS_HPM_m_45). Andere wählen wohl aus diesem Grund direkt eine prozessuale Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten. *„Offiziell bezeichne ich mich als Dozent. Inoffiziell beschreibe ich meinen Beruf aber eher so: Ich berate, coache und trainiere Leute in manchen Fächern. Dies ist für mich prozedural gesehen wichtiger und auch richtiger“* (B_KL_GD_6). In manchen Fällen wird die Terminologie des Arbeitgebers/Auftraggebers herangezogen – z.B. der Begriff des „Teamers“ im gewerkschaftlichen Umfeld: *„Hier würde ich meinen Beruf eher Teamerin bezeichnen, weil es alle so nennen. Aber in meinem Arbeitsbereich Trainerin. (...) Es hängt eigentlich vom Sprachmodus in den Institutionen ab“* (AUL_KL_w_35). Auch wechselnde Bezeichnungen in Abhängigkeit von der Branche, in der man tätig ist, bzw. je nach Auftraggeber finden Verwendung – insbesondere die Trainer/innen im beruflich-betrieblichen Bereich nutzen häufig unterschiedliche Berufsbezeichnungen: *„Wenn ich mich als Coach*

bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, und der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zahlt“ (B_KL_m_42). Zum Teil werden unterschiedliche Bezeichnungen bzw. Selbstbeschreibungen in Abhängigkeit von den konkreten Tätigkeiten bei einem bestimmten Auftraggeber genutzt.

„Überwiegend bin ich Dozent, teilweise auch Referent. Das hängt vom Personenkreis ab, in welchem ich mich befinde. Ist es tatsächlich ein Dozieren, ist es eine Arbeit mit den Teilnehmern, also ein Seminarform, in der man arbeiten kann. Ist es wirklich ein Vortrag, beispielsweise auf Messen mit Fachpublikum, dann ist es doch eher dieser Referent, der dasteht“ (B_KL_GD_6). Andere definieren ihre Tätigkeit rein über die Zielgruppe bzw. die Teilnehmergruppe – einige wenige Befragte sehen sich als Weiterbildner, weil sie mit Erwachsenen und nicht mit anderen Altersgruppen arbeiten. *„Eigentlich bin ich schon Erwachsenenbildner. Denn es kommen keine Kinder, aber die Spanne reicht je nach Thema von 25 bis 80 Jahre“ (VHS_KL_m_66).* Auch die vorangegangene Ausbildung in einem anderen Feld wird zur Beschreibung des beruflichen Selbstbilds herangezogen – einige Befragte ohne direkten pädagogischen Qualifikationshintergrund definieren ihre berufliche Identität eher über ihre fachliche Qualifikation. *„Ich bin Historikerin. Wenn mich dann jemand fragt: ‚Wie arbeiten Sie?‘, zähle ich auf: Stadtrundgänge, ich arbeite im Museum, mache Vorträge, sowohl in der Kinder-Jugendarbeit, als auch in der Erwachsenenbildung“ (AuL_KL_w_39).* Zudem wird auch auf das angebotene Thema Bezug genommen – konfessionelle Weiterbildner definieren sich z.B. häufig eher als Theologen denn als Weiterbildner: *„Ich sehe meine Arbeit als Mitarbeit in der katholischen Kirche. Das ist so vielleicht die Identität hier auf einen Satz gebracht. Es geht um Bildung, aber es geht zugleich als kirchliche Einrichtung auch um Verkündigung“ (KBE_HPM_w_43).*

Es zeigt sich, dass wie zu erwarten kein einheitliches Berufsbild, weder definitorisch noch im Sinne einer beruflichen Identität, vorliegt. Dies betrifft sowohl alle befragten Ebenen als auch alle befragten Einrichtungen oder Verbände. Viele der Befragten haben bei der Frage nach der Bezeichnung ihres Berufs Schwierigkeiten, auf Anhieb eine passende Beschreibung zu finden. Als mögliche Einflussgröße auf die berufliche Selbstbeschreibung kommt neben der pädagogischen Qualifikation – so ist davon auszugehen, dass sich Absolventen eines Studiengangs in Erziehungswissenschaft oder Erwachsenenbildung eher als Erwachsenenpädagogen bezeichnen – wohl auch die Motivation des Einstiegs in die Erwachsenenbildung in Betracht (vgl. Kap. 3.2). Bei den nebenberuflichen und freiberuflichen Mitarbeitern der Mikroebene scheinen zudem der Umfang der Tätigkeit und somit auch der Grad ihrer Einbindung in eine Institution ausschlaggebend dafür zu sein, inwieweit sie sich der Erwachsenenbildung zugehörig fühlen.

Der Begriff „Weiterbildner“ wird dabei kontrovers diskutiert. Einige stimmen uneingeschränkt zu und sehen ihre Tätigkeit und ihr Selbstbild damit gut beschrieben, andere lehnen den Begriff eher ab: *„Das Wort Bildner find ich ein biss-*

chen komisch. Das hört sich an wie Bildhauer oder? Man müsste sich über den Prozentsatz unterhalten, aber irgendwo ist man sicherlich an Erwachsenenbildnis beteiligt“ (VHS_KL_GD_10), oder: „Weiterbildner hat irgend so etwas... Vielleicht interpretiere ich das jetzt zu viel. Aber das hat für mich so etwas Missionarisches, so ‚ich zeig dir jetzt mal, wie es geht‘. Das will ich aber gar nicht, ich will nach seinen Bedürfnissen suchen“ (IHK_HPM_m_40).

Für das Selbstverständnis als Weiterbildner scheinen auch der Grad der Einbindung in die Institution bzw. der Umfang der Tätigkeit ein wichtiger Faktor zu sein. Nebenberufliche Honorarkräfte auf der Mikroebene fühlen sich in einigen Fällen nicht unbedingt als Weiterbildner: *„Nicht so richtig, da ich hier an der VHS nur nebenberuflich als freie Mitarbeiterin tätig bin und ich eigentlich als selbstständige Fitnesstrainerin arbeite. Anstelle frei zu haben, gebe ich hier Kurse Im Prinzip ist es nicht mehr“ (VHS_KL_GD_4).* Besonders in der Phase des Einstiegs in eine nebenberufliche Tätigkeit ohne vorherige pädagogische Ausbildung scheint bei manchen Befragten die Ausbildung einer Identität als Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung problematisch: *„Schwierig. Ich hatte lange Zeit Hemmungen mich Pädagogin zu nennen, weil ich keine pädagogische Ausbildung habe. Ich habe das allerdings alles durch die Praxis. Ich bin damals wirklich ins kalte Wasser gesprungen“ (AUL_KL_w_39).*

Einige Mitarbeiter sehen sich weniger als Kursleiter oder Dozent, sondern vielmehr als Moderator, Begleiter oder Motivator. Möglicherweise ergeben sich in diesem Zusammenhang Hinweise auf die Ausbreitung neuer methodischer Ansätze, die häufig als „Neue Lehr- und Lernkultur“ (Heuer/Botzat/Meisel 2001) bezeichnet werden. Auch der Begriff der Lernräume wird dabei diskutiert: *„Ich muss eigentlich Lernräume kreieren, die tatsächlich funktionieren und Spaß machen. Meiner Ansicht nach findet dieses Anregen bei Moderation statt, oder auch der Begriff Lern-Orte beschreibt das ganz gut. Auch wenn das eventuell auch ein bisschen die Institution der Erwachsenenbildung sprengt bzw. erweitert“ (AuL_KL_GD_1).*

Auf der Mesoebene (HPM) ist die relativ weite Verbreitung des Begriffs „Bildungsmanager“ auffällig (zu Programmplanung und Bildungsmanagement: Gieseke 2003). Diese Selbstbeschreibung scheint in direktem Zusammenhang z.B. mit den veränderten Finanzierungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildung und den damit verbundenen Veränderungen der Tätigkeiten von Bildungsplanern (vgl. Kapitel 4) zu stehen: *„Ich glaube es liegen einfach Welten zwischen dem Weiterbildner [...] der sich über einen langen Zeitraum über die Frage von pädagogischen Konzeptionen auseinandersetzen konnte und mit dem ganzen anderen Bereich nicht so viel zu tun hatte. Der sich auch nicht um die Bereitstellung der Gelder kümmern musste, weil es die einfach gab. [...] Da hat diese Frage Weiterbildner eine ganz andere Bedeutung gehabt. Da gibt es eine ganz eindeutige Verschiebung. Deshalb finde ich das mit der Bildungsmanagerin eigentlich ganz gut“ (AuL_HPM_GD_1).*

In diesem Zusammenhang ist auch von einer zunehmenden Entfernung der Planer von den Teilnehmern die Rede, was auch Einfluss auf das Selbstbild als Weiterbildner haben kann: *„Man empfindet sich schon als Weiterbildner. Aber wir ent-*

fernen uns auch immer mehr von den Erwachsenen, die wir hier über unsere Dozenten/innen bilden und ausbilden. Nur wir persönlich entfernen uns immer mehr. Deswegen kann ich es mir gut vorstellen, dass es einem nicht so leicht über die Lippen kommt Weiterbildner zu sein. Man unterrichtet ja selbst kaum mehr“ (VHS_HPM_w_50).

Auf der Ebene der Verwaltungskräfte/OPMs ist eine Selbstbeschreibung als „Weiterbildner“ eher selten anzutreffen und stark abhängig von den konkreten beruflichen Aufgaben an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Verwaltung. *„Ich sage dann immer, meine offizielle Bezeichnung ist ‚Operativ-Pädagogischer Mitarbeiter‘, das hört sich sehr schön und lang an. Heißt aber eigentlich Sachbearbeiterin für Sprachen und auch Mädchen für Alles“ (VHS_OPM_w_32).* Sind „pädagogische“ Aufgaben wie Beratung oder Programmplanung explizit Bestandteil des Tätigkeitsprofils, besteht eher die Tendenz sich als Weiterbildner zu bezeichnen – und zu fühlen. Andere sehen sich eher in der Verwaltung verortet: *„diesbezüglich bin ich eher immer sehr bescheiden. Ich mache praktisch alles was so reinkommt“ (VHS_OPM_w_52), „Weiterbildner? Nein, würde ich nicht sagen, dazu fehlen uns allgemein einfach zu viele Fortbildungen“ (KBE_OPM_w_57).* Manche sind eher aus „Zufall“ in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung beschäftigt: *„Das ist Zufall. Ich musste mich einmal auf dem Arbeitsamt melden, und da ist genau dieses Problem aufgetaucht: was bin ich eigentlich? Das war relativ schwierig mich einzugruppieren, weil ich zwar Sachbearbeiterin bin, aber vielleicht doch auch ein bisschen mehr bin. Aber Pädagogik, das hat auch nicht hingehauen. Das war schon schwierig“ (AuL_OPM_w_40).*

Letztlich bietet die Beschreibung eines Selbstbildes bzw. einer beruflichen Identität auch Hinweise auf den Bereich der Fortbildung und Qualifizierung im Feld der Erwachsenenbildung, was die Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme, die Fortbildungsintensität, aber auch die thematischen Fortbildungsinteressen angeht. Wer sich als Fachexperte in seinem „eigentlichen“ Beruf definiert, von Zeit zu Zeit lehrend tätig ist und entsprechend eine geringe Bindung an Institutionen der Erwachsenenbildung hat greift tendenziell andere Fortbildungsthemen – vielleicht auch mit anderer Intensität – auf als jemand, der sich explizit als Erwachsenenpädagoge definiert und seinen Lebensunterhalt im Bildungsbereich verdient. Für einige nebenberufliche Kursleiter sind so z.B. Fortbildungen aus dem pädagogisch-methodischen Bereich alleine schon deswegen nicht von Interesse, als dass sie sich dem Bildungsbereich nur in geringem Maße verbunden fühlen und ihre berufliche Identität aus anderen Bereichen beziehen. Es ist aber davon auszugehen, dass dieser Zusammenhang von Fortbildungsbereitschaft und Selbstbild immer von den konkreten Erfahrungen im Kursverlauf abhängt. Verlaufen Kurse zumindest in der subjektiven Beurteilung der Kursleiter auch erfolgreich ohne dass sich der Lehrende zwingend als Weiterbildner sieht, so besteht entsprechend wenig Handlungsdruck mittels Fortbildungen an erwachsenenpädagogischem Profil zu gewinnen.

Abzuwarten bleibt, inwieweit neue Rollen- und Tätigkeitsprofile wie der „Organisatorisch-Pädagogische Mitarbeiter“ (vgl. Kap. 4.2) einen Einfluss auf das berufliche Selbstbild von Weiterbildnern haben werden.

3.2 Motivation in der Erwachsenenbildung zu arbeiten

Eng verknüpft mit dem Selbstbild als Weiterbildner – und nicht minder heterogen die Bandbreite der Antworten betreffend – ist die Frage nach der Motivation für eine Tätigkeit in diesem Bereich. Motive, die beispielsweise im Rahmen der Pilotstudie des BMBF (2004) erhoben wurden, sind vielfältig und reichen vom Wunsch nach beruflicher und persönlicher Erfahrungsweitergabe über Geldverdienst und bis zur Erwachsenenbildung als Wunschtätigkeit oder Herausforderung (BMBF 2004, S. 42 f.). Dieckmann (1982) machte als Motive von VHS-Dozenten zum einen die Freude am Unterrichten wie auch die Möglichkeit eines zusätzlichen Einkommens aus. Kade (1989) zeigte vier verschiedene Formen des Selbstverständnisses von Kursleitern auf: Kursleitertätigkeit als Alternative zum traditionellen Beruf, als beruflicher Aufstieg, als Überbrückungszeit sowie als Ergänzung zum Beruf. Nittel und Völzke (2002) genauso wie Harmeier (2009) zeigen in ihren Studien die in hohem Maße biographisch geprägten Anstöße für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auf: „Es ist die Erfüllung eines lang gehegten Wunschtraumes, die Suche nach neuen Herausforderungen und beruflicher Selbstverwirklichung, der Versuch einer beruflichen Neuorientierung und eingebettet in eine berufsstrategische Planung mit work-life-balance. Die Lehrtätigkeit eröffnet neue soziale Kontaktfelder mit intellektuellem Zeitvertreib und ermöglicht die Erfüllung eines emanzipatorischen Aufklärungsauftrages“ (Harmeier 2009, S. 199). An dieser Stelle wird auch auf geschlechtsspezifische Motivlagen eingegangen, insbesondere stellt nach Harmeier (2009) die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei weiblichen Kursleiterinnen eine bedeutsame Motivlage dar.

Basierend auf vorliegenden Ergebnissen der Studie KomWeit kann grob nach eher intrinsischer bzw. eher extrinsischer Motivation unterteilt werden – eingedenk der Tatsache, dass sich Motivationslagen nicht immer klar abgrenzen lassen und häufig unterschiedliche Anstöße für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung vorliegen.

In Bezug auf intrinsische Motivation werden häufig Motive wie Idealismus, Spaß am Vermitteln oder an der Weiterentwicklung anderer Leute genannt. So heißt es z.B. bei einer Kursleiterin einer VHS *„ich habe den Eindruck, man schafft hier wirklich was. Man bringt die Leute weiter“* (VHS_KL_GD_10). Eine Kursleiterin aus dem Bereich der konfessionellen Weiterbildung merkt dazu an: *„Und da bin ich allerdings schon der Meinung, Wenn ich einmal etwas entdeckt habe und etwas verstanden habe, dann möchte ich, dass andere Menschen das auch können. Anscheinend habe ich so eine natürliche Neigung, das irgendwo weiter zu geben“* (KBE_KL_m_67). Auch Trainer/innen aus dem Bereich der beruflich-betrieblichen

Weiterbildung nennen entsprechende Punkte im Sinne einer intrinsischen Motivation: *„Die Grundidee ist, den Teilnehmern zu mehr Entscheidungsfreiheit auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes zu verhelfen“* (B_KL_m_43).

Eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung wird von einigen Befragten auch als „sinnstiftend“ dargestellt: *„Ich könnte nicht irgendwo arbeiten, wo ich keinen Sinn sehen würde. Also jetzt mal platt formuliert: Der Key-Account-Manager Niedersachsen für irgendein Produkt zu sein das finde ich relativ langweilig“* (IHK_HPM_m_53).

Die Befragten der Meso- und Mikroebene nennen auch den Umgang mit vielen unterschiedlichen Personen als wichtige Motivation, *„man sitzt nicht irgendwo im Büro, sondern hat immer mit Menschen zu tun“* (VHS_KL_GD_11).

Für einige Befragte auf der Mikroebene stellt eine Kursleiter Tätigkeit die Möglichkeit einer sinnvollen (Neben-) Beschäftigung, eines Hobbys dar. Insbesondere gilt dies für Kursleiter, deren Angebote nur einen geringen Umfang haben oder die diese Tätigkeit nach der Pensionierung ausüben: *„Im Grunde genommen ein reines Hobby, aber sehr intensiv. Aber es ist wirklich befriedigend, es macht mir sehr viel Spaß“* (VHS_KL_m_66).

Auch genannt werden die Erwachsenen als „angenehme“ Zielgruppe, die Weiterbildung aus eigenem Antrieb besucht – gerade im Vergleich zu Schülern oder Studenten: *„Da war mir ziemlich schnell klar, dass ich gerne mit Menschen arbeiten möchte, die freiwillig zum Lernen kommen. Die nicht da sitzen, weil sie es müssen oder weil sie einen Schein machen müssen. Das war wirklich so der entscheidende Faktor, mit Menschen Weiterbildung zu machen“* (VHS_HPM_GD_12). Wichtig erscheint auch die Möglichkeit, kreativ zu arbeiten und Abwechslung im beruflichen Alltag zu haben. Besonders geschätzt wird auf beiden Ebenen die Möglichkeit den Arbeitsalltag in vergleichsweise hohem Maße flexibel selbst zu gestalten. Bildungsplaner haben in der Regel hohe Freiheitsgrade und damit einhergehend eine hohe Eigenverantwortung für ihre Tätigkeit (Gieseke 1989), erst recht gilt dies für freiberufliche Kursleiter und Trainer.

Die Motivation zu einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist in einigen Fällen auch über vorhergehende Erfahrungen in diesem Feld entstanden. So gibt es Kursleiter, die in eigenen Erfahrungen als Teilnehmer ein Motiv für den Weg in die Erwachsenenbildung sehen. Auf der anderen Seite stellte für manche Pädagogische Mitarbeiter eine vorangegangene Tätigkeit als Kursleiter den Einstieg dar.

Besonders interessant im Zusammenhang mit Fortbildungsinteressen von Weiterbildungnern erscheint die Aussage einer Leiterin von Eltern-Kind-Gruppen, für die die Möglichkeit der Fortbildung und der persönlichen Weiterentwicklung das entscheidende Motiv für ihre nebenberufliche Tätigkeit darstellt: *„für mich waren die Fortbildungen der eigentliche Anreiz Eltern-Kind-Gruppenleiterin zu werden“* (KBE_KL_GD_2).

Auffällig ist die relativ große Gruppe der Beschäftigten mit Lehramtsstudium bzw. abgeschlossenem Staatsexamen als Lehrer, die z.B. wegen Einstellungsstopps den Weg in die Erwachsenenbildung gehen oder während bzw. nach dem Studium

merken, dass sie lieber mit Erwachsenen arbeiten oder mit den im Vergleich zum Schulsystem flexibleren Rahmenbedingungen besser zurecht kommen (Gieseke 1989). *„Ich habe zunächst Lehramt für Sekundarstufe zwei studiert, daraufhin habe ich das Referendariat gemacht und nach der Ausbildung noch ein Jahr an der Schule gearbeitet. Ich hatte aber irgendwie immer so das Gefühl, nein ich will nicht diese Laufbahn so beenden. Ich will nicht Schule – Studium – Schule (...) das war mir irgendwie zu eng, zu wenig dynamisch in meinem Leben“* (EEB_HPM_GD_11).

Eher extrinsische Motive zur Aufnahme einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung sind häufig pragmatischer Natur. So bietet die Erwachsenenbildung z.B. für einige, gerade weibliche Kursleiter eine gute Möglichkeit, Familie und Beruf zu vereinbaren. Zum einen finden in der Regel in Ferienzeiten keine Kurse statt, zum anderen können die Kurszeiten oft entsprechend passend gelegt werden. Für viele bietet eine nebenberufliche Beschäftigung auch die Möglichkeit eines Nebenverdiensts: *„Ich bin schon der Meinung, dass ein ganz hoher Prozentsatz dies wegen des Nebenverdiensts macht. Es ist eine sinnvolle Nebenbeschäftigung mit einem entsprechenden Verdienst“* (VHS_HPM_GD_12). Aus einer ursprünglich extrinsischen Motivation, in der Erwachsenenbildung kann jedoch dann auch eine intrinsische Arbeitsmotivation werden.

Ein Teil der Befragten nennt auch reinen Zufall oder eine vorübergehende Arbeitslosigkeit als Motiv für den Einstieg in die Erwachsenenbildung: *„Zunächst bin im Rahmen einer solchen Arbeitsbeschaffungsmaßnahme hier gelandet und sollte als Sozialwissenschaftler Teilnehmerprofile statistisch aufarbeiten. Nach zwei Monaten hat mein jetziger Vorgänger aus irgendwelchen Gründen auch immer gekündigt und zufälligerweise hat mein Profil auf diese Tätigkeit gepasst und so bin ich ganz zufällig dazu gekommen. So einfach war das“* (AuL_HPM_m_55).

Ebenso wie beim Selbstbild und der weiterbildnerischen Identität ist auch beim Thema der Motive zur Aufnahme einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung von einem Einfluss auf Fortbildungsinteressen und -verhalten auszugehen. Ist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung z.B. eine – extrinsisch motivierte – berufliche Durchgangsstation dann ist wohl von anderen Fortbildungsinteressen und einer anderen Fortbildungsbereitschaft bzw. -intensität auszugehen als bei stärker intrinsisch motivierten Beschäftigten.

3.3 Professionalisierung – Professionalitätsentwicklung oder Professionsentwicklung?

Die Experten der Makroebene wurden nach ihrer Sicht auf die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession gefragt. Die Professionalisierung als Professionsentwicklung im soziologischen Sinne (Nittel 2000; Peters 2004), also eine Verberuflichung und Ausgestaltung einer professionellen Identität als Erwachsenenpädagoge, ist nach Ansicht der befragten Experten in der aktuellen Diskussion kein Thema mehr. Professionalisierung wird von der Makroebene vielmehr

als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität im Sinne einer Qualitätsentwicklung betrachtet.

„Es ist ja auch eher ein Versuch gewesen in den 70er Jahren die Bedeutung der Weiterbildung entsprechend hochzuziehen in Analogie zu anderen pädagogischen Bereichen, zur Schule. Das ist wenn man sich jetzt die letzten Entwicklungen anschaut wohl gescheitert oder als gescheitert zu betrachten“ (Exp_24).

Das Scheitern einer Etablierung der Profession des Weiterbildners impliziert auch, dass Absolventen entsprechender Studiengänge gegenüber Absolventen anderer Disziplinen keine direkten beruflichen Vorteile im Berufsfeld Erwachsenenbildung hatten und haben – unberührt davon bleiben natürlich Vorteile durch ein Studium der Erwachsenenbildung im konkreten beruflichen Handeln. Auch Peters (2005, S. 193) weist darauf hin, dass Qualifikationen aus dem Bereich der Erwachsenenpädagogik für hauptberufliches Personal ein „verzichtbares Rekrutierungskriterium“ darzustellen scheinen. Allerdings werden von einigen Experten auch die Chancen und Vorteile erwähnt, die sich für die Erwachsenenbildung aus der Pluralität der Zugangswege ergeben – eingedenk der Notwendigkeit, eine verbindende berufliche Identität zu schaffen: *„Es gibt natürlich einen besonderen Charme, dass sich die Berufsgruppe der Weiterbildner aus einem ganz bunten beruflichen Hintergrund rekrutiert. Aber es ist immer für alle Einrichtungen die Frage geblieben: Wir akzeptieren die Personen so wie sie kommen, aber wie schaffen wir überhaupt etwas Verbindliches, etwas Gemeinsames, was diese Profession trägt, wie definieren wir uns?“ (Exp_12).*

Bezieht sich die Debatte um die Professionalisierung als Professionsentwicklung in der Regel überwiegend auf das hauptamtliche Personal, so thematisieren einige Experten im Zusammenhang von Professionalisierung als Entwicklung von Professionalität und damit Qualität auch die freiberuflichen Kursleiter und Dozenten. Hier wird z.B. auf die Bedeutung freiberuflicher Mitarbeiter für die Breite des Angebots eingegangen: *„Ich sehe es als weiterhin richtig an, dass in der Weiterbildung auf breiter Ebene auch mit freiberuflichem Personal gearbeitet wird. Die hohe Flexibilität, den permanenten Wandel, der nur dadurch zu bewältigen ist, dass wir mit freiberuflichen Mitarbeitenden arbeiten können, die dann immer ihre Kompetenzen einbringen können. In diesem Zusammenhang kann es ein Vorteil sein, dass wir weniger reguliert sind wie an den Universitäten und Schulen und uns wirklich die kompetenten Menschen suchen können und nicht die, die formal am besten qualifiziert sind“ (Exp_26).* Auch Finanzierungsfragen scheinen in diesem Zusammenhang eine Rolle zu spielen, wie ein Vertreter der Politischen Erwachsenenbildung anmerkt: *„Politische Bildung muss ständig um ihre Existenz ringen und kämpfen. Das macht sich natürlich auch bemerkbar für die Profession und den Reiz, die diese Profession hat“ (Exp_13).* Professionalisierung als Verberuflichung stößt, eingedenk beispielsweise arbeitsrechtlicher Konsequenzen, aus Sicht der Makroebene genauso in finanzieller Hinsicht auf ihre Grenzen wie die Entwicklung von Professionalität, die sich bei freiberuflichem Personal auch in entsprechenden Honoraren niederschlagen sollte.

Kontrovers diskutiert wurde die Frage einer Standardisierung von Rollenprofilen bzw. einer entsprechenden Beschränkung des Zugangs zum Beruf des Weiterbildners – was durchaus mit einer Aufwertung des Berufsbildes einhergehen könnte (Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Im Zusammenhang mit Professionalität als erwachsenenpädagogische Qualität wird auch auf das Fehlen konkreter Rollen-, Aufgaben- und Kompetenzprofile eingegangen, was die Professionalisierung erschwert: *„Man muss sich weiterentwickeln. Bei anderen Professionen (z.B. bei Ärzten und Juristen) ginge das so nicht. Das ist dort einfach auch besser definiert. Aber in der Erwachsenenbildung weiß man es nicht so genau. Man weiß nicht, was in der Profession Pädagogik wichtig ist, was notwendig ist, zu wissen“* (Exp_12). Standards, also z.B. der Nachweis bestimmter pädagogischer Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung werden von einer Mehrheit der befragten Experten als wichtig erachtet, problematisch wird allerdings die konkrete Umsetzung dieser Bemühungen gesehen. Derzeit scheinen entsprechende Zusammenschlüsse von Trägern/Verbänden mit dem Ziel einer pädagogischen Grundqualifikation für Weiterbildner eher bereichsspezifisch realisierbar (z.B. KBE und DEAE im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung). Mit Interesse verfolgt werden entsprechende Bestrebungen in anderen Ländern (z.B. Weiterbildungsakademie in Österreich). Perspektivisch werden unter anderem eine Zertifizierung vorhandener, auch informell erworbener Kompetenzen im Sinne einer "weichen" Einführung von Standards – ohne die Ausgrenzung von Praktikern mit unter Umständen jahrelanger Erfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung – oder gestufte Modelle, die sich z.B. an den heterogenen Beschäftigungsmodellen orientieren (je mehr Einbindung in eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, desto mehr pädagogische Kompetenznachweise) als möglich erachtet.

3.4 Universitäre Ausbildung – Chancen und Probleme des Bolognaprozesses

Im Zusammenhang mit der Qualifikation von Weiterbildnern wurden die Experten auch zum Thema Bologna-Prozess, also der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse, befragt. Die Aussagen beziehen sich im Wesentlichen auf Mitarbeiter/innen der Mesoebene (HPM).

Insgesamt zeigt sich bei den Befragten ein eher reserviertes Abwarten, die Folgen der Umstellung sind nach Ansicht der Experten noch nicht absehbar. Es herrscht Unsicherheit bezüglich der Qualifikation der zukünftigen Absolventen, insbesondere der Bachelor als Regelabschluss wird kritisch betrachtet: *„Die Reflexivität macht die wissenschaftliche Ausbildung aus, und da frage ich mich, ob das in 6 Semestern zu leisten ist“* (Exp_7). Hier wird auf die Notwendigkeit der Anschlussfähigkeit an den Master hingewiesen. Auch auf die mangelnde Vergleichbarkeit der Abschlüsse wird verwiesen, was in der derzeitigen Situation z.B. Standortwechsel für Studierende eher erschwert als erleichtert. Das Alter und die Lebens-

erfahrung der zukünftigen Absolventen wird, in Bezug auf die (Führungs-) Aufgaben als Pädagogischer Mitarbeiter/Bildungsplaner, ebenfalls thematisiert: *„Mein Vorbehalt hat auch etwas mit dem Alter zu tun: wenn jemand hier einen Fachbereich leitet, dann hat er in der Regel 60-80 Dozenten, das heißt, er hat Personalverantwortung. Das ist eine Führungsaufgabe, in die man reinwachsen muss“* (Exp_7).

Letztlich werden aber nach Ansicht der Experten trotz aller Bedenken kompetente Absolventen die Universitäten verlassen, entscheidend ist und bleibt die grundlegende Ausbildung zukünftiger Weiterbildner an den Hochschulen: *„Es ist nicht so entscheidend welcher Abschluss das jetzt konkret ist, die Inhalte sind entscheidend. Oft ist ja heute schon ein FH-Abschluss ausreichend“* (Exp_13). Das Personal in der Erwachsenenbildung wird sich laut den Befragten auch weiterhin aus verschiedensten Qualifikationswegen und -ebenen rekrutieren. In Bezug auf die Fortbildung des Personals wird vermutet, dass gerade die Bachelor-Absolventen verstärkt Fortbildungsangebote wahrnehmen könnten, um ihr grundlegendes Examen aufzubessern bzw. um sich zu spezialisieren.

Hingewiesen wird allerdings auch auf die Möglichkeit, dass sich mit Bachelor und Master eine gewisse Selektion innerhalb von Einrichtungen bzw. eine Absenkung von Standards im Sinne einer „De-Professionalisierung“ ergeben könnte: *„Man könnte ja als Leiter sagen, ich brauche drei mit Bachelor-Abschlüssen, die eine gewisse Basisqualifikation mitbringen, und ich brauche noch einen, der einen Master-Abschluss hat“* (Exp_13). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Diskussion um den neuen Berufstyp des „Organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiters“ hingewiesen (vgl. Kap. 4.2).

3.5 Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen

Wie bereits herausgestellt, stellt die Kompetenzentwicklung und Fortbildung des Weiterbildungspersonals ein wichtiges Element der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung dar. Jedoch existiert kein einheitliches und allgemeingültiges Kompetenzprofil für die Tätigkeit in der Weiterbildung, was aus Professionalitätsaspekten problematisch eingeschätzt werden muss (Kraft 2006). In diesem Kontext ist weder klar, welche Kompetenzen von Weiterbildungspraktikern de facto vorhanden sind, noch welche Kompetenzanforderungen für die Aufgaben in der Erwachsenenbildung grundlegend notwendig sind. Darüber hinaus wird häufig nicht zwischen Kompetenz und Qualifikation unterschieden, wodurch eine gewisse begriffliche Unklarheit resultiert. Auch ist es schwierig, das Ziel eines einheitlich geregelten Zugangs über ein Hochschulstudium der Erwachsenenbildung zu erreichen, so lange für diesen Bereich kein gemeinsam geteiltes Verständnis der Praxis und Wissenschaft über Kompetenzanforderungen des Berufsfeldes besteht und Erwachsenenbildung/Pädagogik nicht die gemeinsam geteilte Bezugswissenschaft darstellt (Heuer 2006a). Aber auch auf der Handlungsebene der Berufsausübung er-

lauben Kompetenzprofile Rückschlüsse auf Fortbildungsbedarfe und wichtige Fortbildungsinhalte für das in der Weiterbildung tätige Personal. Aus diesem Grund werden im Folgenden nach einer grundsätzlichen Begriffsklärung bestehende Kompetenzprofil-Ansätze dargestellt.

Im Rahmen des Projekts KomWeit wird auf ein Verständnis der Kompetenzen als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003, S. 15) zurückgegriffen. In diesem Rahmen werden die Kompetenzklassen der personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenz differenziert. Die personale Kompetenz bedeutet dabei die Selbstdisposition, selbstreflektiert und -organisiert zu handeln, sich selbst einschätzen und Werte, Motive und Einstellungen kreativ entwickeln zu können. Die Disposition, selbstorganisiert zu lernen ist ebenso als Bestandteil der personalen Kompetenz zu sehen. Die fachlich-methodische Kompetenz beinhaltet hingegen das fachliche Know-how und Wissen, das für die Lösung von Problemstellungen notwendig ist. Im Kontext der Studie KomWeit wird diese Klasse noch einmal differenziert in Fachkompetenz und Methodenkompetenz, um den Stellenwert der Methodik innerhalb der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Die Kenntnis über spezielle Methoden und die eigene kreative Weiterentwicklung ist Bestandteil dieser Kompetenz. Die Disposition, sich mit anderen kooperativ und kommunikativ auseinandersetzen und produktiv in Gruppen arbeiten zu können, ist Gegenstand der sozial-kommunikativen Kompetenz. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz vereint in sich die Willenskomponente, die bereits dargestellten Kompetenzklassen in die Umsetzung zu überführen (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

Betrachtet man vorhandene Ansätze zu notwendigen Kompetenzen, ist diese Diskussion von Knappheit und Abstraktion geprägt, beispielsweise in Form einer Aufzählung oben genannter Kompetenzklassen (Kraft 2006; Kraft 2009).

Im Rahmen eines Projekts zur Entwicklung eines Kompetenzpasses für Weiterbildungner/innen der TU Dresden werden dabei 5 wesentliche Kompetenzbereiche auf der Basis existierender empirischer Daten sowie einer Auswertung wissenschaftlicher Vorarbeiten, formuliert (Böhm/Görl-Rottstädt/Wiesner 2008, S. 11):

- Fachliche und gesellschaftliche Kompetenz
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz/Medienkompetenz
- Personale/Soziale/Reflexive Kompetenz
- Organisations- und Managementkompetenz
- Beratungskompetenz/Begleitungskompetenz

Eine solche Zusammenfassung notwendiger Kompetenzen erweitert das Verständnis nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) um berufsfeldspezifische Komponenten, wie beispielsweise die an Bedeutung zunehmende Beratung (zu Kompetenzen von Beratern: Schiersmann 2004; Schiersmann et al. 2008), oder im Bereich des planenden/disponierenden Personals das Management und die Organisation.

Auch werden in diesem Zusammenhang notwendige Wissensgebiete formuliert, wie beispielsweise u.a. theoretische und geschichtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung, Didaktik/Methodik, Institutionen und Verbände der Weiterbildung, Management, Beratung, das Lernen Erwachsener, Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung und Planung sowie Evaluation von Bildungsveranstaltungen (Weinberg 2000; zu Kompetenzen: Fuhr 1991). Auch interkulturelle und Projektmanagement-Kompetenzen sind durch aktuelle Entwicklungen in der Erwachsenenbildung außerdem in die Überlegungen für ein umfassendes Kompetenzprofil des Weiterbildners mit einzubeziehen (Filla 2008).

Um hier ein differenzierteres Bild für unterschiedliche Ebenen des Weiterbildungspersonals bezüglich notwendiger Kompetenzen, um ein „idealer“ Kursleiter, oder Hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter zu sein, zu erhalten, werden im Folgenden unterschiedliche Perspektiven der Praktiker und Experten dargestellt.

3.5.1 *Der ideale Kursleiter: Kompetenzanforderungen an Kursleiter/innen aus verschiedenen Perspektiven*

Sicht der Befragten der Makroebene auf die Mikroebene: was macht den idealen Kursleiter/Trainer aus?

Implizit oder explizit als solche benannt werden von allen befragten Experten drei Kompetenzbereiche als sehr bedeutsam für eine Tätigkeit als Kursleiter betrachtet: Fachkompetenz, soziale/kommunikative Kompetenz und pädagogisch-methodische Kompetenz. Zusätzlich werden Beratungskompetenz – bei Kursleitern in Hinblick auf Lernberatung bzw. diagnostische Kompetenzen – sowie Medienkompetenz genannt. Medienkompetenz, z.B. in Form einer zusätzlichen Qualifikation als Online-Tutor – wird dabei aber als Spezialisierung für einen Teil der Kursleiter als wichtig erachtet: *„das ist eine Spezialkompetenz, die ich nicht von jedem Kursleiter erwarten kann“* (Exp_26).

Neben den Kompetenzen werden von den Experten auch bestimmte persönliche Voraussetzungen von Kursleitern und Trainern benannt, welche über die genannten Kompetenzbereiche hinausreichen und für eine erfolgreiche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung notwendig scheinen. Dies sind unter anderem die Begeisterung für zu vermittelnde Inhalte, eigene Motivation und Engagement, Menschlichkeit, Teamgeist sowie Neugier und Offenheit – eingedenk der Tatsache, dass sich je nach Definition die letztgenannten einer sozialen und kommunikativen Kompetenz zuordnen ließen. Siebert (1995) hat mit Begeisterung und Engagement, Interesse am und Eingehen auf den Teilnehmer oder Sekundärtugenden wie Verlässlichkeit und Disziplin vergleichbare Punkte als „ethische Maßgaben“ für die Profession formuliert. Begeisterung für die eigenen Themen kann auch eine Motivation für stetige Fortbildung der Kursleiter sein: *„Die Begeisterung des Inhaltes führt gerade bei nebenamtlichen Dozenten dazu, dass der Inhalt aktualisiert wird. Dies ist bei den*

„Sprachen-Leuten“ so der Fall, weswegen sie auch sehr interessiert an Weiterbildung sind. Sie haben Angst ihr Niveau nicht mitzukriegen und sind dadurch zum Teil von den Ländern, deren Sprache sie vermitteln, total begeistert“ (Exp_7).

Experten aus dem Bereich der beruflich/betrieblichen Weiterbildung betonen dabei insbesondere die Fachkompetenz, die idealerweise durch den Bezug des Kursleiters bzw. Trainers zur „realen“ Arbeitswelt sichergestellt wird: *„Ein Unternehmensberater, der seit vielen Jahren tätig ist, den werde ich in aller Regel dafür nicht qualifizieren müssen. Der hat ein gewisses Fachgebiet, auf dem er tätig ist und das beherrscht er auch“ (Exp_4).* Fachkompetenz wird von den Befragten der Makroebene in der beruflichen Bildung als Basis vorausgesetzt – es muss aber auch sichergestellt werden, *„dass diese Personen auch in der Lage sind ihr Know-how weiterzugeben“ (Exp_4).* In diesem didaktisch-methodischen Bereich wird aus Sicht einiger Experten der größte Fortbildungsbedarf auf Seiten der Trainer gesehen: *„Im methodischen Bereich glaube ich haben wir große Nachholbedarfe, weil die Personen in der Regel eben nicht andragogisch geschult sind und das ist das Problematische“ (Exp_2).* Zudem wird auf die Bedeutung sozialer Kompetenzen hingewiesen: *„Natürlich hat er das Fachwissen, natürlich hat er die Erfahrung, aber die soziale Kompetenz macht ihn aus. Wer nicht sozial kompetent mit seinen Teilnehmern umgehen kann, der wird nicht akzeptiert werden und die Akzeptanz ist das Allerwichtigste“ (Exp_6).* Diese sozialen bzw. kommunikativen Kompetenzen werden von den Experten aus dem Bereich der beruflich/betrieblichen Weiterbildung als entscheidend für den Erfolg eines freiberuflichen Trainers erachtet: *„Die Kernkompetenz eines Trainers ist immer seine Kommunikationsfähigkeit. Das ist meines Erachtens das ganz Entscheidende. Wie kann er sein Know-how an den Mann, an die Frau bringen“ (Exp_1).*

Auch für Experten, die eher für den Bereich der Allgemeinen Weiterbildung sprechen, sind Fachkompetenz, soziale/kommunikative Kompetenz und pädagogische/methodische Kompetenz Grundlagen für eine Tätigkeit als Kursleiter. Hier zeigt sich eine gewisse Akzentuierung in Hinblick auf ein flexibel einsetzbares methodische Repertoire, Sensibilität und Teilnehmerorientierung. Es ist für Kursleiter bedeutsam zu fragen: *„wen habe ich eigentlich vor mir? Wie kann ich eigentlich mit dieser Person in den kurzen Zeitspannen, die wir haben, richtig umgehen?“ (Exp_7).* Dabei geht es unter anderem darum, den Kursraum als Erfahrungsraum nutzbar machen zu können: *„Seit ewigen Zeiten ist das Thema Vermittlungskünstler aktuell, also bezogen auf das methodische Repertoire. Wenn ich mir z.B. unser Haus anschau: wir haben jetzt hier sozusagen die Gesamtausstattung: Pinnwände in jedem Raum, wir können jede Art von Medien bereitstellen, wir haben Beamer und Internetanschluss, wir können das Klassenzimmer virtuell öffnen. Es geht darum, dieses methodische Repertoire zu erweitern – also den Erfahrungsraum oder Seminarraum stärker zu nutzen“ (Exp_7).*

Sicht der Befragten der Mesoebene auf die Mikroebene und der Befragten der Mikroebene auf sich selbst: Was macht den idealen Kursleiter aus?

In diesem Abschnitt werden die Aussagen der Kursleiter sowie der Mesoebene über den „idealen Kursleiter“ integriert behandelt, da beide Ebenen im Rahmen der Befragung in hoher Übereinstimmung notwendige Kompetenzen für weiterbildnerische Professionalität im Bereich der Lehre formuliert haben. Aus Sicht der Weiterbildner selbst sind es mit der Fach-, der Sozial-kommunikativen und der Pädagogisch-methodischen Kompetenz drei Bereiche, die für eine Tätigkeit als Kursleiter/Dozent/Trainer konstitutiv sind (vgl. Kap. 4.1). Fachkompetenz im Sinne einer soliden thematisch-inhaltlichen Basis wird dabei unbestritten als Grundlage einer Lehrtätigkeit gesehen. Es existiert allerdings eine gewisse Bandbreite an Antworten in Bezug auf das nötige Maß an Fachkompetenz; die Spanne reicht hierbei von Kursleitern, für die Fachkompetenz ohne Einschränkung vorhanden sein muss (*„Sie müssen für die Leute zu einem Gespräch vor und danach bereitstehen. Und zwar ohne Papier oder Spickzettel, eine volle Bandbreite anbieten. Das geht nur, wenn Sie wirklich topfit sind“* (VHS_KL_m_66)) bis hin zu Kursleitern, die eher mehr Wert auf Vermittlungskompetenz legen (*„den fachlichen Background, den kann man sich immer aneignen, aber wenn ich nicht die persönlichen Voraussetzungen habe, dieses Wissen auch an den Mann, die Frau und das Kind zu bringen, dann kann ich aufhören“* (KBE_KL_GD_2)). Als wichtig wird auch die Fähigkeit erachtet, Querverbindungen zwischen fachlichen Themen herstellen zu können und somit den Blick auf das „große Ganze“ zu ermöglichen. Bei Trainern im Bereich der beruflichen Bildung gilt insbesondere Praxiserfahrung im operativen Geschäft, also außerhalb des Bildungsbereichs, als Nachweis fachlicher Kompetenz.

Als eng mit der Fachkompetenz verbunden bzw. sich vielmehr gegenseitig mit dieser bedingend wird von den Weiterbildnern auf der Meso- und Mikroebene die Pädagogisch-methodische Kompetenz und Teilnehmerorientierung erachtet. Besonders im Fokus steht dabei ein fundiertes Repertoire an Unterrichtsmethoden, um flexibel auf das Kursgeschehen, die Gruppe oder den einzelnen Teilnehmer eingehen zu können: *„Wenn ich nur an dem Konzept klebe, auch wenn es gut ist eines zu haben, muss das aber auch in dem Prozess im Grunde ständig überprüft werden“* (EEB_HPM_w_46). Überraschenderweise gab es bei den Befragten der Meso- und Mikroebene keinerlei direkte Nennung fachdidaktischer Kompetenzen, auch wenn diese implizit in der Verbindung von Fachkompetenz und Pädagogisch-methodischer Kompetenz anklingen. Somit scheint sich die marginale Rolle einer Fachdidaktik im Bereich der Erwachsenenbildung seit der Darstellung von Sander (1990) am Beispiel des Bereichs der politischen Weiterbildung kaum geändert zu haben. Fachdidaktik spielt auch bei den Fortbildungsinteressen (vgl. Kap. 7.5) sowie bei den Fortbildungsangeboten (Nuissl 2000) eine geringe Rolle.

Zur methodisch-didaktischen Kompetenz gehört es unter anderem auch, die Themen und die Teilnehmer in Einklang zu bringen: *„es geht um didaktische Struk-*

turen, also die ganzen alten Stichworte: ‚Passung‘, ‚didaktische Reduktion‘, alles das müssen Pädagogen beherrschen. Eben nicht nur theoretisch, sondern das auch anwenden können“ (VHS_HPM_m_51). Es geht darum, „das eigene überbordende Wissen so vereinfacht darzustellen und so auf das Nötige zu konzentrieren, dass der andere nicht völlig damit überschwemmt wird und noch etwas damit anfangen kann“ (B_KL_w_39). Seltener genannt wird die Medienkompetenz im Sinne eines kompetenten Umgangs mit Medien im Unterricht.

In Bezug auf methodisch-didaktische Kompetenzen kommen allerdings in Einzelfällen auch Äußerungen von Kursleitern zum Ausdruck, die der Fachkompetenz den Vorrang einräumen: „Pädagogik ist die Lehre vom Kind und hat nichts mit Erwachsenen zu tun und ich denke, zumindest in meinem Bereich ist das Fachwissen vordergründig“ (VHS_KL_GD_4).

Von Trainern in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung wird zudem die Bedeutung des Strukturierens von Lehrinhalten betont; dies gilt insbesondere für berufsbegleitende Lehrgänge, die mit einer Prüfung abschließen.

Als weiterer bedeutender Kompetenzbereich wird die soziale bzw. kommunikative Kompetenz genannt. Dazu zählt unter anderem der Umgang mit Gruppen: „gruppendynamische Prozesse auffangen zu können“ (VHS_KL_w_45), auch der einzelne Teilnehmer und sein Verhältnis zur Gruppe werden übergreifend als wichtig erachtet: „sich auf den Einzelnen einzustellen, und gleichzeitig aber auch den Einzelnen in der Gruppe zu sehen“ (VHS_KL_GD_11). In Bezug auf Gruppen wird je nach Kursart und -zusammensetzung auch eine gewisse Durchsetzungsfähigkeit benötigt: „und auch eine Gruppe mit sehr vielen Teilnehmern im Zaum halten und anleiten zu können“ (B_KL_m_55). Auch das Auffangen von Konfliktpotenzial und das Aufzeigen einer gemeinsamen Linie werden in diesem Zusammenhang genannt, „damit nicht jeder vor dir steht und seine Vorstellungen darüber verkündet, wie der Kurs ablaufen muss. Denn die meisten haben sich vorab informiert und meinen, nun alles genau erklären zu können“ (VHS_KL_GD_4). Zur sozial-kommunikativen Kompetenz gehören aus Sicht der Weiterbildner auch die Motivation von Teilnehmern, die Fähigkeit zur Empathie sowie die Wertschätzung von Teilnehmern, d.h. sich auf den Lernenden einzulassen und sich als Begleiter zu verstehen. Als Teil von sozial-kommunikativer Kompetenz wird seltener auch die Interkulturelle Kompetenz genannt, diese scheint allerdings nur für wenige Befragte in bestimmten Programmbereichen (z.B. Deutsch als Fremdsprache) bedeutsam zu sein.

Trainer in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung nennen neben dem Eingehen auf Teilnehmer auch das Eingehen auf den Auftraggeber bzw. das Austarieren unterschiedlicher Interessen als wichtige Fähigkeit: „nahe bei den Menschen und deren Bedürfnissen zu sein, und immer den Spagat zwischen dem was der Auftraggeber will und dem was der einzelne Teilnehmer braucht zu meistern“ (B_KL_m_60).

Neben den genannten Kompetenzbereichen werden von den Weiterbildnern auch bestimmte persönliche Eigenschaften genannt, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung bedeutsam sind, sich aber in die verwendeten Kompetenz-

bereiche schwer eingliedern lassen bzw. über diese hinaus führen (vgl. zu natürlichen Anlagen als Voraussetzung von Kompetenz: Fuhr 1991).

Genannt werden hier mit, Charisma, Ausstrahlung und Selbstbewusstem Auftreten einige Bereiche, die mit der Persönlichkeit des Kursleiters oder Trainers in Bezug gebracht werden können. So meint z.B. ein Kursleiter einer VHS *„so etwas wie Ausstrahlung, das ist alles sehr subjektiv, das kann man natürlich schwer fassen. Aber gehört natürlich schon auch dazu“* (VHS_KL_GD_11), oder eine Trainerin aus dem beruflichen Bereich merkt an, es sei wichtig *„sicher und überzeugend aufzutreten. Er [der ideale Trainer, Anm. d. Verf.] sollte auch sich nicht aus der Ruhe bringen lassen durch vertrackte Fragen. In dem Sinne auch selbstbewusst sein“* (B_KL_GD_7). In diesem Zusammenhang zu nennen sind auch ein gewisser Unterhaltungswert und humorvolles Auftreten, welche für viele der Befragten wichtige Aspekte einer lehrenden Tätigkeit darstellen: *„ein großer Bereich der Trainingsarbeit ist einfach eine Art Entertainment. Sie spielen einen Entertainer, sie müssen lustig sein, sie müssen die Leute begeistern können. Das ist bei Schülern genauso, ohne Humor und ein bisschen Witz läuft da gar nichts“* (B_KL_w_59). Insgesamt werden eine Offene Haltung, Neugier und Spaß an Weiterbildung als äußerst bedeutende Eigenschaften von Kursleitern und Trainern gewertet. Von dieser Warte aus klingt bei vielen Befragten an, dass man für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ein bestimmter „Typ“ sein muss: *„Wobei da muss ich dazu sagen, dass man Meiner Meinung nach, muss man dafür das Feeling und auch den Spaß haben. Das Interesse. Man kann noch so ein tolles Studium haben, (...) aber wenn ich Menschen an sich nicht mag, dann bin ich wahrscheinlich falsch in der Erwachsenenbildung und da kann ich noch so viele Kurse machen“* (VHS_KL_GD_4). Damit einher geht einigen Befragten zufolge ein gewisses Sendungsbewusstsein: *„ich muss Spaß daran Menschen etwas zu geben. Ich muss wirklich ein tiefes inneres Bedürfnis haben oder einfach Freude daran haben Menschen etwas mitzuteilen, was sie gerne erfahren wollen“* (VHS_HPM_m_45). Auch thematisiert werden die Bereitschaft, sich ständig weiterzuentwickeln, sowie Fähigkeit sich und seine Arbeit eigenständig zu reflektieren. Überwiegend von den Vertretern der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung genannt werden Authentizität und Integrität als Eigenschaften, insbesondere schließt dies mit ein, dass Trainer das ausstrahlen sollten, was sie vermitteln wollen – nach Aussagen einiger Befragter merken Teilnehmer sehr schnell wenn ein Trainer versucht eine gewisse Rolle zu spielen und eben nicht „authentisch“ ist. Zudem wurde von einigen wenigen Befragten Disziplin als wichtig erachtet – eingedenk der Tatsache, dass dieser Punkt wohl als Teil Personaler Kompetenz gelten mag: *„solche Dinge wie zu spät kommen zum Seminar oder ähnliches darf es eigentlich nicht geben, weil das auch etwas damit zu tun hat, jemanden anderen nicht zu achten“* (AUL_HPM_w_45).

3.5.2 *Der ideale HPM: Kompetenzanforderungen an HPM aus verschiedenen Perspektiven*

Sicht der Befragten der Makroebene auf die Mesoebene: was macht den idealen HPM/Bildungsplaner/Manager aus?

In hoher Übereinstimmung erachten die befragten Experten ein Bündel an Kompetenzen als notwendig für eine Tätigkeit als HPM/Bildungsplaner/Bildungsmanager. Dies sind neben der Fachkompetenz sowie Kompetenzen aus dem Bereich der Pädagogik und Methodik insbesondere breit gefächerte Managementkompetenzen. Zu letzteren zählen die Experten die Bereiche Rechnungswesen bzw. Controlling, Projektmanagement, Führung und Personalverantwortung sowie Qualitätsmanagement. Eine akademische Ausbildung wird übereinstimmend als Voraussetzung für eine hauptamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gesehen. Nicht zwingend ist allerdings aus Sicht der befragten Experten ein Abschluss in Pädagogik/Erwachsenenbildung, insbesondere da bei Absolventen dieser Studiengänge die inhaltliche/fachliche Komponente fehlt. Dieser Grundkonflikt zwischen notwendiger fachlicher Kompetenz auf der einen und pädagogischer/didaktischer Kompetenz auf der anderen Seite wurde in den Expertengesprächen kontrovers diskutiert. Übereinstimmend kann jedoch das Ideal einer Doppelqualifikation, die sich sowohl aus zentralen Fachkenntnissen aber auch aus einer pädagogischen Qualifikation zusammensetzt, gesehen werden. Daneben werden für eine hauptamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zunehmend Management-Qualifikationen gefordert (Meisel 2003a, 2003b). Insgesamt geht es bei Mitarbeitern *„in der Erwachsenenbildung im Grunde um eine Doppel- oder Dreifachkompetenz und die hat immer was mit Inhaltlichkeit zu tun und da reicht die Pädagogik oder die Erwachsenenbildung als Inhalt alleine nicht aus. Auch nicht wenn man sie kombiniert mit einer betriebswirtschaftlichen Kompetenz“* (Exp_13).

Daneben werden Personale Kompetenzen wie z.B. Zeitmanagement sowie Beratungskompetenz als wichtig erachtet. Letztere bezieht sich bei der Mesoebene (HPM) eher auf eine Bildungs- oder Qualifizierungsberatung, z.B. also Hilfe bei der Wahl des richtigen Kurses, statt wie bei Kursleitern und Trainern auf Lernberatung oder Diagnostik. Überraschend eher wenige Nennungen entfielen bei der offen gehaltenen Fragestellung auf den Bereich der Sozialen und Kommunikativen Kompetenz. Im Rahmen der Anbieterbefragung wbmonitor 2008 (BiBB/DIE 2008) entfielen gerade auf Items, die sich diesem Bereich zuordnen lassen, mit die höchsten Werte⁷; gefragt wurde hier nach der Bedeutung der genannten Items im Sinne von Kompetenzanforderungen bei der Einstellung von leitend-disponierend tätigem Personal. Neben Teamfähigkeit (94 Prozent) sind dies z.B. Rhetorische Stärke (79

7 Anteil der Anbieter, welche die genannten Items als sehr wichtig, wichtig oder eher wichtig bezeichnen, in Prozent (vgl. BiBB/DIE 2008).

Prozent), Verhandlungssicherheit (75 Prozent) und die Fähigkeit zum Networking (71 Prozent). Der Unterschied im Vergleich zur geringen Zahl an Nennungen im Rahmen der KomWeit-Studie mag wohl an der hier verwendeten offenen Fragestellung liegen. Soziale-kommunikative Kompetenzen werden eventuell eher vorausgesetzt bzw. geraten sie bei der Frage nach dem „idealen Weiterbildner“ weniger leicht in den Blick als die viel diskutierte Trias aus Pädagogik, Fachlichkeit und Managementkompetenzen. Daneben wurden beim wbmonitor 2008 (BiBB/DIE 2008) Kreativität (90 Prozent) – was sich wohl auf die „kreative“ Programmplanung beziehen lässt – Durchsetzungsstärke (90 Prozent) und, vergleichbar mit KomWeit, Managementfähigkeiten (83 Prozent) ebenfalls mit hohen Zustimmungswerten bzgl. der Bedeutung für hauptamtliches Personal bedacht.

Die Sicht der Befragten der Mesoebene auf sich selbst: Was macht den idealen Bildungsplaner/Pädagogischen Mitarbeiter aus?

Der „ideale“ planerisch tätige Weiterbildner benötigt aus Sicht der Befragten der Mesoebene selbst Kompetenzen insbesondere in den Bereichen Soziale und Kommunikative Kompetenz, Betriebswirtschaft und Projektmanagement sowie Personale Kompetenz.

Die für Kursleiter/innen und Trainer/innen bedeutsamen Bereiche Fachkompetenz und methodisch-didaktischen Kompetenz werden von den Bildungsplaner/innen selbst nur mit Abstrichen als wichtig für eine Tätigkeit als Bildungsplaner/in angesehen.

Inhaltlich-Fachliche Kompetenz in bestimmten zu verantwortenden Themenbereichen erscheint zwar im Sinne eines Einblicks in Themen als bedeutsam, dennoch gilt hier für die Mehrheit der Befragten *„man muss nicht überall Experte sein, es geht um Einblicke und Zusammenhänge“* (B_HPM_w_52). Für die Bildungsplanung scheint das Gespür für wichtige Themen und die Fähigkeit zur Umsetzung derselben in ein Weiterbildungsprogramm als entscheidendes Merkmal fachlicher Kompetenz: *„ich bin der Überzeugung, man muss eine Vision davon entwickeln können, was die Leute gerade beschäftigt und was den Menschen interessieren könnte“* (KBE_HPM_w_43). Ob gegenüber Teilnehmern oder Kursleitern, die inhaltlichen Themen sollten von Bildungsplanern mit Begeisterung vertreten werden, *„hier muss man so etwas wie ein pädagogisches Feuer entwickeln, auch für einen Inhalt, von dem man überzeugt ist“* (KBE_HPM_w_43). Ebenfalls weniger bedeutsam als bei der Mikroebene erscheinen vielen Weiterbildnern Kompetenzen aus dem Bereich der Methodik und Didaktik. Zumindest Grundkenntnisse werden aber als bedeutsam erachtet, *„weil ich ja beurteilen muss, ob ich einen Trainer einsetzen kann oder nicht, auch wenn ich selbst nicht unterrichten muss“* (B_HPM_w_52).

Als wichtigster Kompetenzbereich für Bildungsplaner wird von den Befragten die Soziale bzw. Kommunikative Kompetenz gesehen. Dazu gehören die Fähig-

keiten, mit unterschiedlichen Personen auf verschiedenen Ebenen kommunizieren zu können (Gieseke 1989) oder allgemein offen zu sein und entsprechend aufzutreten genauso wie Teamfähigkeit oder der Umgang mit Konflikten. Als wichtig erachtet wird des Weiteren eine sichere Ausdrucksfähigkeit, ob in Wort etwa bei Präsentationen oder in Schrift bei der Erstellung des Programmhefts, bei Presstexten oder bei Anträgen und Berichten. Empathiefähigkeit, ob gegenüber Teilnehmern oder Referenten wird ebenfalls als bedeutender Aspekt genannt – der in Zusammenhang mit Erwachsenenbildung nach Meinung eines Befragten mehr beinhalten sollte als ein Einfühlen in einen Kunden: *„Kundenorientiert sind auch Leute, die Versicherungen verkaufen. Was bei uns ein absolutes Muss ist eine sehr starke Empathiefähigkeit“* (VHS_HPM_GD_12). Einen weiteren wichtigen Bereich, der aber von den Befragten kaum genauer ausgeführt wird, stellen Managementkompetenzen dar. Unter diesem Oberbegriff lassen sich Kenntnisse in Betriebswirtschaft und Projektmanagement sowie Konzeption, Organisation und Planung bündeln. So sieht z.B. Gieseke (2003, S. 194) Management und Programmplanung als gemeinsame Basis gelingender Lernarrangements für die Teilnehmer, da im Sinne eines notwendigen „kooperativen Managements“ Bereiche wie Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement oder Organisationsentwicklung nicht von einem der beiden Ansätze alleine getragen werden können.

In Zusammenhang mit der Mesoebene wird auch des Öfteren Personale Kompetenz als bedeutendes Merkmal genannt. Diese umfasst nach Aussage der Befragten Aspekte wie Zeitplanung und Arbeitsorganisation oder die Systematik des Arbeitens – Punkte, die auch in Zusammenhang mit der zunehmenden Verdichtung der Arbeit auf der planerischen Ebene zu sehen sind (vgl. Kap. 4). Hingewiesen wird auch auf die vergleichsweise hohen Freiheitsgrade von Mitarbeitern auf der Mesoebene (HPM), was die konkrete Ausgestaltung des Arbeitsalltags betrifft. Diese werden zwar als sehr positiv aufgefasst, stellen aber auch hohe Ansprüche an die Selbstorganisation.

Auch von den Befragten der Mesoebene wurden analog zu den Nennungen der anderen Ebenen neben den Kompetenzbereichen weitere (charakterliche) Eigenschaften genannt. Diese sind für eine erfolgreiche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung bedeutsam, lassen sich bis auf Ausnahmen (z.B. kann Offenheit je nach Definition durchaus als Teilbereich Sozial-kommunikativer Kompetenz ausgelegt werden) aber nur schwer in die Kompetenzbereiche eingliedern:

- Neugier
- Offenheit
- Flexibilität
- Kreativität
- Sendungsbewusstsein
- Reflexionsfähigkeit

3.5.3 Abgleich der Ebenen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Beim Abgleich der Aussagen bezüglich der Mikroebene – hierzu haben die Befragten der drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikroebene ihre Einschätzung abgegeben – fällt auf, dass sich die genannten Kompetenzanforderungen in hohem Maße decken. Alle drei Gruppen nennen bei der Frage nach dem „Idealen Weiterbildner“ als bedeutende Bereiche für das lehrende Personal die Fachkompetenz neben der Sozialen/Kommunikativen Kompetenz sowie der Pädagogisch-methodischen Kompetenz genauso wie bestimmte persönliche Eigenschaften. Die Befragten der Makroebene nennen mit Beratungs- und Medienkompetenz zwei zusätzliche Bereiche, die im Sinne einer Spezialisierung für einen Teil der Beschäftigten bedeutsam sein kann.

Differenzen in der Einschätzung der unterschiedlichen Ebenen zeigen sich bei den Aussagen zur Mesoebene. Die von den Experten als bedeutsam eingeschätzten Bereiche Fachkompetenz sowie pädagogisch-didaktische Kompetenz werden von den Befragten der Mesoebene (HPM) selbst in niedrigerem Maße als wichtige Kompetenzanforderungen gesehen, da sie für die planerische Arbeit im Vergleich zur lehrenden Tätigkeit nicht entscheidend sind. Für die Tätigkeit als Bildungsplaner wichtiger schätzen die Befragten der Mesoebene selbst die Soziale und Kommunikative Kompetenz ein, die überraschenderweise von den Experten in diesem Zusammenhang kaum genannt wird. Einig sind sich die beiden Ebenen bezüglich der Bedeutung Personaler Kompetenz sowie von Managementkompetenzen. Wie bei der Mikroebene werden auch bei der Mesoebene Kompetenzen im Bereich der Beratung ausschließlich von den befragten Experten genannt. Diese Einschätzungen der Mesoebene zur Bedeutung der genannten Kompetenzbereiche für eine gelingende Tätigkeit in der Erwachsenenbildung spiegeln sich in den Aussagen zu den eigenen Fortbildungsinteressen (vgl. Kap.7.5). So besteht eher weniger Fortbildungsinteresse in den Bereichen Fachliche Fortbildung und Didaktik/Methodik, mittleres bis hohes Interesse in den Bereichen Soziale und Personale Kompetenz sowie eher hohes Interesse an denjenigen Bereichen, die sich unter dem Begriff der Managementkompetenzen sammeln lassen (wie z.B. Bildungsmarketing, Projektmanagement, Finanzierung).

Schöll (2006) hat zukünftige Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen formuliert, die sich im Wesentlichen mit den im Rahmen von KomWeit genannten zukünftigen Herausforderungen decken. Bei Bildungsplanern werden neben Fach- und Managementwissen sowie pädagogischem Erfahrungswissen demnach vor allem Kenntnisse in den Bereichen der Integration, Vermittlung und Beratung bedeutsam sein – insbesondere angesichts einer stärker werdenden kompensatorischen Funktion von Weiterbildung im Zuge des demografischen Wandels, gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Themen wie Migration und Integration.

3.6 Einstellungskriterien für Kursleiter

3.6.1 Sicht der Befragten der Mikroebene

Aus Sicht der Mikroebene existieren nur in wenigen Fällen formale Einstellungskriterien, die von allen Kursleitern verlangt werden und im Sinne eines Ausschlusskriteriums absolute Gültigkeit besitzen. Zwar wird in der Regel eine pädagogische (Grund-)Qualifikation von Seiten der Bildungseinrichtungen erwartet, diese kann aber in manchen Fällen auch berufsbegleitend erworben werden. Kursleiter und Dozenten werden in vielen Fällen eher über das Thema, das sie anbieten, und weniger über andere formale Qualifikationen rekrutiert. Bedeutsamer als formale Qualifikationen scheinen aus Sicht der Mikroebene persönliche Kontakte sowie der Eindruck im Vorstellungsgespräch zu sein. Auch wenn wohl implizit von den Einrichtungen eine stetige Fortbildung zumindest im fachlichen Bereich – die der Kursleiter meist informell in Selbstverantwortung durchführt – erwartet wird, so ist doch die Fortbildungsintensität nicht ausschlaggebend für eine weitere Beschäftigung.

Ausnahmen existieren z.B. im Bereich der konfessionellen Erwachsenenbildung, bei der in der Regel die Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche erwartet wird.

Striktere Einstellungskriterien existieren in Bereichen der Erwachsenenbildung, bei denen auf Kriterien anderer Mittelgeber geachtet werden muss wie im Bereich „Gesundheit“. Hier stellen die Krankenkassen als Grundlage für eine Bezuschussung teils hohe Voraussetzungen an die entsprechenden Kursleiter (z.B. pädagogisches Studium, durch Berufsverband zertifizierte Fachausbildung (z.B. Yoga) sowie Nachweis von Unterrichtspraxis). Einen weiteren Bereich mit strikteren Zugangsbeschränkungen stellen die im Jahr 2005 eingeführten Integrationskurse dar. Das BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) als ausführende Behörde verpflichtet – abgesehen von bestimmten Übergangsregelungen – alle potenziellen Lehrkräfte, die über keinen akademischen Abschluss in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verfügen, zur Teilnahme an einer entsprechenden Lehrkräftequalifizierung⁸.

Auch im Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung sind letztlich nicht die formalen Kriterien für die Auswahl eines Trainers entscheidend. Zwar wird in der Regel eine Trainerausbildung verlangt, dies aber eher der Form halber, die genauen Inhalte solch einer Ausbildung werden in der Regel nicht abgefragt. Natürlich kann eine Formalqualifikation wie ein Dokortitel als Türöffner in der Akquisephase dienen, als bedeutender erscheinen aber vielmehr die Berufserfahrung, der Ruf des Trainers sowie entsprechende Referenzen: *„Bei uns ist es oft die aktuelle Erfahrung aus der Branche. Wie lange ist der schon Trainer? Nicht welche Ausbildung hat der, sondern: Wie lange macht der das schon? Macht der das in ähnlichen Konstellationen?“* (B_KL_GD_7). Je nach geplanter Veranstaltung

8 Informationen unter: <http://www.integration-in-deutschland.de/>

werden auch Zertifizierungen für bestimmte Trainingsmethoden (z.B. NLP) oder Themenbereiche verlangt.

3.6.2 Sicht der Befragten der Mesoebene (HPM)

Auch aus der Sicht der Befragten der Mesoebene sind in Bezug auf die Anstellung von Kursleitern und Trainern die formalen Kriterien nicht zwingend ausschlaggebend, so dass sich die tatsächlichen Erfahrungen der Kursleiter (vgl. Kap. 3.6.1) bezüglich der Einstellungskriterien mit den von der Mesoebene berichteten Vorgehensweisen und Überlegungen im wesentlichen decken. Zwar wird in der Regel eine erwachsenenpädagogische Qualifikation erwartet, hier besteht aber für Quereinsteiger häufig die Möglichkeit diese „on the job“ zu erwerben. Hohe Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Fachkompetenz: *„Wenn ich einen Kurs über Bank-Themen besuchen möchte, dann interessiert mich kein Wirtschaftspädagoge mit theoretischem Wissen, sondern da brauche ich jemanden, der aus der Bank kommt. Wenn das jemand mit einem ganz normalen bankkaufmännischen Abschluss und einer Zusatzqualifikation in diesem Bereich ist, oder dazu schon selbst Kurse gegeben hat, dann ist das ein ganz guter Weg“* (VHS_HPM_m_45). Zeugnisse und Referenzen werden als Kriterien herangezogen, in vielen Fällen ist aber der Eindruck aus einem Vorstellungsgespräch entscheidend: *„Dann gehe ich mit der oder dem einen Kaffee trinken, also ich schaue mir die Leute an und dann ist das erste Kriterium ob das Thema interessant ist und zweitens ob diejenigen zu dem Thema auch etwas erzählen können“* (KBE_HPM_w_49).

Auch die Weiterbildner/innen der Mesoebene (HPM) nennen Bereiche, in denen teils strengere Einstellungskriterien Anwendung finden. Im Fachbereich „Sprachen“ an Volkshochschulen wird von vielen Einrichtungen ein Staatsexamen oder eine Ausbildung als Sprachlehrer gefordert. Allerdings wird hierauf auch in Einzelfällen verzichtet: *„Wir haben auch selten unterrichtete Sprachen, wie beispielsweise Kroatisch, die wir nicht anbieten. Hierfür stellen wir auch jemanden aus dem Land ein, einen native speaker, der sich aber dann zusätzlich qualifizieren muss“* (VHS_HPM_w_32). Im Fachbereich „Gesundheit“ wird darauf hingewiesen, dass für die Einstellung neuer Kursleiter feste Kriterien vorhanden sind, die aber gegebenenfalls im Sinne einer pragmatischen Lösung aufgeweicht werden können: *„Wir haben einen Qualitätsmanagementordner, in welchem alles über Verbandsförderung, Grund- und Aufbauqualifikationen nachzulesen ist. Somit ist alles relativ klar fixiert. Am Ende gibt es immer noch die Möglichkeit zu sagen, dass das Eine oder Andere eventuell fehlt, über welches wir hinwegsehen können oder nicht“* (VHS_HPM_m_45).

In seltenen Fällen wie z.B. in partei- oder gewerkschaftsnahen Einrichtungen, können auch Faktoren wie die Zugehörigkeit eine Rolle bei der Einstellung von Kursleitern spielen: *„Wir dürfen uns ja nicht in die Tasche lügen, natürlich sind wir auch ein Tendenzbetrieb. Ich sage es mal ganz offen, es ist nicht Voraussetzung,*

dass sie ein xy-Parteibuch haben, aber es schadet auch nicht. Das ist schon mal so eine Grundvoraussetzung, das wird aber bei der xy-Stiftung nicht anders sein“ (AdB_HPM_m_48).

Im Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zählen neben der Fachkompetenz, die in der Regel durch entsprechende Erfahrung im operativen Bereich nachgewiesen werden sollte, und der pädagogischen Qualifikation, die am deutlichsten durch Referenzen entsprechender Bildungsveranstaltungen bzw. eine Ausbildung als Trainer oder aus dem Bereich „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA) nachgewiesen werden kann, insbesondere Referenzen und das Auftreten als ausschlaggebende Faktoren bei der Trainerauswahl. Bei Bildungszentren der IHK existiert z.B. ein Dozentenleitbild, das Orientierung bei der Auswahl von Trainern und Dozenten bietet. Auch hier wird darauf hingewiesen, dass diese Kriterien im Zweifelsfall nicht als Ausschlusskriterien gelten: *„Natürlich gibt es manchmal gewisse Ausnahmen, wenn ich ein Spezialthema habe oder einen Notfall, dann muss ich das was ich im Idealfall gerne hätte auch mal kippen“ (B_HPM_w_52).*

Letztlich hängt für die Mehrzahl der Befragten die Bedeutung der unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen für die jeweilige Stelle vom Thema, der Zielgruppe und der Situation vor Ort ab.

Aiga von Hippel/Sandra Fuchs

4. Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in aktuelle Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. Differenziert nach den verschiedenen Ebenen werden aus Sicht der Befragten die Aufgaben erläutert, für die am meisten Arbeitszeit eingesetzt wird ebenso wie diejenigen Aufgaben, die als besonders wichtig eingeschätzt werden.

Als ein zentrales Thema innerhalb der Professionalisierungsdebatte ist die Differenzierung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Aufgaben- und Handlungsfelder als Grundlage für die Planung, den Einsatz und die Entwicklung des Personals und damit für die Qualitätssicherung einer Organisation offensichtlich (Kraft 2006). Die empirische Beschreibung von Aufgaben und Tätigkeiten ist dabei eine grundsätzliche Voraussetzung für die Formulierung von Kompetenzanforderungen und damit einhergehend Ausgangspunkt für Fortbildungsüberlegungen (Kraft 2006).

Im Rahmen der Diskussion um eine Professionalisierung in der Erwachsenenbildung wird immer wieder das Fehlen differenzierter Tätigkeitsbeschreibungen für die in der Weiterbildung Tätigen bemängelt (Kraft 2006; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Die heterogene Beschäftigungsstruktur wird dahingehend als für die Professionalisierung problematisch gesehen, da der „Lehrende“ und der „Weiterbildner“ an sich so nicht existiert. Heterogen sind beispielsweise die Aufgaben, die Motive für die Tätigkeit in diesem Bereich (vgl. Kapitel 3), sowie die Beschäftigungsverhältnisse. Vorhandene Daten ähneln sich in der eher allgemeinen Auflistung und Beschreibung der Tätigkeitsfelder, die weniger empirisch überprüft und deren Plausibilitätscharakter zu kritisieren sind (Kraft 2006). Den wissenschaftlichen Ausführungen mehr oder weniger gemeinsam ist die allgemeine Einteilung der Aufgabenbereiche (mit den dazugehörenden Tätigkeiten) in

- die Planung (Recherchieren, Konzipieren, Vorbereitung, Erstellung von Unterlagen und Materialien, Bedarfsanalysen u.a.)
- die Durchführung (Lehre, Beratung u.a.)
- das Management (Organisation, Verwaltung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit u.a.)
- die Nachbereitung (Evaluation, Erfolgskontrolle u.a.) (Heilingner 2005; Arnold 2003; Fellingner 2008; Nittel/Schütz 2005; Gieseke 2003)

Nuissl ergänzt in seinem Konzept der Aufgabenfelder von Weiterbildner/innen zusätzlich die Dimensionen „Medien“ und „Support“ (Nuissl 2005; für eine differenziertere Betrachtung einzelner Aufgabenkategorien siehe auch Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Diese „professionellen Kernaktivitäten“ (Nittel/Schütz 2005, S. 58) können sich von Arbeitsbereich zu Arbeitsbereich in Gewichtung und genauer Verteilung unterscheiden und sind erwartungsgemäß auch auf unterschiedliche Beschäftigungsebenen und -verhältnisse hin zu untersuchen. Als einschlägige explorative Studie zu Tätigkeits- und Aufgabenfeldern in der Weiterbildung kann die Untersuchung von Gruber/Harteis/Kraft (2005) angesehen werden, im Rahmen derer 115 Akteure der Volkshochschule und katholischen/evangelischen Erwachsenenbildungsorganisationen im Raum Regensburg nach der zeitlichen Aufteilung ihrer Aufgaben befragt wurden (Gruber/Harteis/Kraft 2005). Hierzu sollten 100 Prozent der Arbeitszeit auf die folgenden Tätigkeitsbereiche verteilt werden.

Tätigkeitsbereich	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Honorarbasis
Lehren	40,1	7,4	13,1	78,5
Beratung	10,9	11,8	19,3	5,4
Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, PR	7,7	15,0	10,2	1,5
Organisation	10,1	18,7	14,7	2,2
Verwaltung	5,2	8,7	7,8	1,5
Evaluation	5,0	6,8	6,9	2,7
Bedarfserhebung	4,0	6,7	6,0	1,1
Planung und Konzeptionierung	16,3	25,6	21,9	7,0

*Abb. 5: Aufgabenbereiche von Weiterbildner/innen (Gruber/Harteis/Kraft 2005)
Angaben in Prozent, N=115*

Auffällig ist der zeitliche Schwerpunkt auf der konkreten Durchführung von Veranstaltungen, somit zeigt sich das Lehren immer noch als die zentral wichtige Tätigkeit (vgl. Abb. 5). Einschränkend ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass das Ergebnis wohl auch dem hohen Anteil von Honorarkräften geschuldet ist, die einen Großteil der Kurse und Seminare durchführen. Somit ist der hohe zeitliche Anteil der Lehre insbesondere auf die Dozenten in der Weiterbildung zu beziehen, wohingegen sich auf den anderen Ebenen der Planung und Verwaltung (Mesoebene) eine stärkere Verschiebung hin zu managenden und organisatorischen Aufgaben ergibt. Das Endergebnis der Studie ist also nicht als Aufgabenprofil für den Weiter-

bildner zu verallgemeinern, da dieser Rückschluss angesichts des heterogenen Beschäftigungsfeldes als problematisch anzusehen ist. Darüber hinaus bezieht sich die Darstellung insbesondere auf die Bereiche der Allgemeinen und konfessionellen Erwachsenenbildung und ist demzufolge durch weitere empirische Erhebungen zu ergänzen. Ein Ergebnis dieser Betrachtung ist also die Notwendigkeit, die Aufgabenfelder noch differenzierter auf unterschiedliche Ebenen und Weiterbildungsbereiche hin zu untersuchen, um konkrete Rückschlüsse auf die Professionalisierung im Allgemeinen und die Fortbildung der Weiterbildner/innen im Speziellen ziehen zu können.

Darüber hinaus ergeben sich Veränderungen und Entgrenzungen von Tätigkeitsfeldern. Beispielsweise sind in diesem Zusammenhang Entwicklungen hin zu selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernsettings, neue mediale Möglichkeiten, aber auch der gestiegene Bedarf an Beratung, um nur einige Trends zu nennen, die neuartige Aufgaben und Herausforderungen für das Personal in der Weiterbildung bedeuten können (Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Die Autoren fordern außerdem eine kontinuierliche empirische Forschung über Tätigkeiten und Aufgabenfelder in der Erwachsenenbildung. Auch die gestiegene Bedeutung von Managementaufgaben auf allen Ebenen ist in diesem Zusammenhang zu nennen (Meisel 2003b).

Differenziert man die dargestellten Aufgaben und Tätigkeiten, können vier Rollenprofile von Erwachsenenpädagogen ausgemacht werden: die hauptberuflichen Leiter/innen einer Bildungseinrichtung, die hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiter/innen mit disponierenden und planenden Aufgaben auf der meso- und makrodidaktischen Handlungsebene sowie die hauptberuflich, oder auch ehrenamtlich, bzw. nebenberuflich tätigen Lehrenden mit Aufgaben insbesondere auf der mikrodidaktischen Handlungsebene (Nittel 2000, S. 186 f.). „Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne dramatische quantitative oder formal-rechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können“ (Schäffer 2003, S. 60).

Da das Ziel vorliegender Studie keine prozentuale Verteilung der Arbeitszeit auf eine beschränkte Anzahl von Tätigkeiten darstellte, sondern vielmehr den differenzierten Vergleich unterschiedlicher Ebenen (Mikro- und Mesoebene) und Weiterbildungsbereiche (allgemeine, politische, konfessionelle, berufliche/betriebliche) anzustellen, werden schwerpunktartige Tendenzen herausgegriffen und sowohl auf Tätigkeiten, die viel Zeit einnehmen, wie auf Tätigkeiten, die als besonders wichtig eingeschätzt werden, eingegangen. Veränderungen und zukünftige Herausforderungen in den Tätigkeiten werden in Kapitel 5 beleuchtet.

4.1 Tätigkeitsfelder Mikroebene (Kursleiter/innen, Dozent/innen, Trainer/innen)

4.1.1 Tätigkeitsprofile: Zeit

Um die Tätigkeit und das Aufgabenspektrum des lehrenden Weiterbildungspersonals auf der Mikroebene klarer zu differenzieren und von anderen Tätigkeitsbereichen abgrenzen zu können, wurden in einem ersten Schritt die Aufgaben und Tätigkeiten diskutiert, die die meiste Arbeitszeit der Weiterbildner/innen in Anspruch nehmen (vgl. folgende Abbildung).

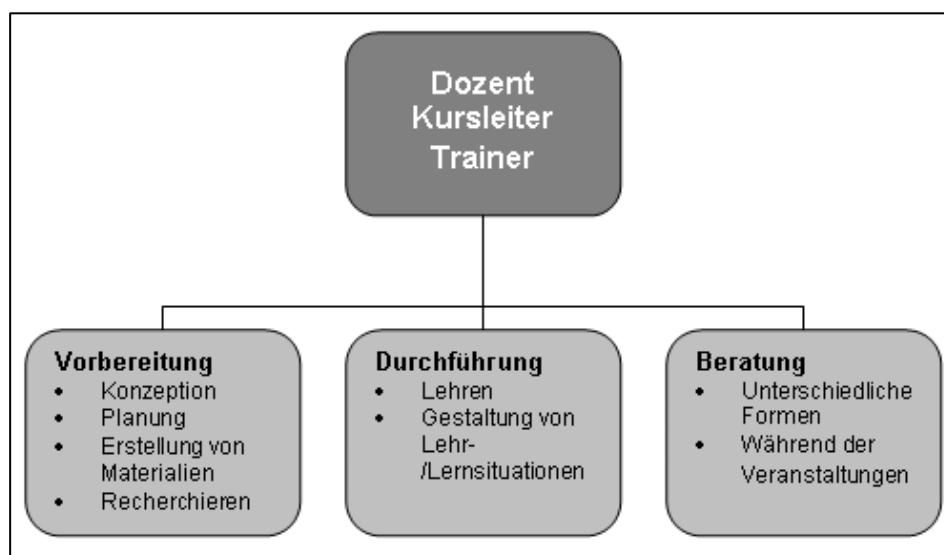


Abb. 6: Tätigkeiten, die am meisten Zeit in Anspruch nehmen

Vorbereitung

Betrachtet man die von den Befragten genannten Tätigkeiten bereichsübergreifend für die gesamte Erwachsenenbildung, so nimmt die Einarbeitung in die Themen der angebotenen Veranstaltungen einen Großteil der Arbeitszeit eines haupt-, sowie eines nebenberuflichen Dozenten in der Erwachsenenbildung ein. In diesem Zusammenhang werden außerdem allgemein die Planung der Veranstaltung sowie die Auswahl oder Erstellung notwendiger Materialien und Unterlagen angeführt. Dieser Schwerpunkt der Arbeitszeit auf der Vorbereitung und Konzeption der eigentlichen Veranstaltung ist sowohl in der allgemeinen, der politischen, konfessionellen sowie

beruflich/betrieblichen Weiterbildung feststellbar (*„Aufgrund der arbeitsintensiven Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit bin ich nicht dazu in der Lage, mehr als 24 Unterrichtsstunden pro Woche zu geben“* (VHS_KL_GD_4)). Auch die Recherche neuer innovativer Angebotsformate wird in diesem Kontext genannt und als zeitintensiver eingeschätzt. Interessant erscheint der große Zeitanteil zur Vorbereitung von Veranstaltungen insofern, als dass diese Aufgaben vorwiegend außerhalb der bezahlten Arbeitszeit stattfinden. Äußerungen, wie *„dies kann man ja auch privat zu Hause machen“* (AUL_KL_w_39) zeigen, dass die Einarbeitung in der Regel in der Verantwortung der Dozenten gesehen wird; teilweise verschwimmen hier berufliche Aufgaben mit privaten Tätigkeiten in der Freizeit, beispielsweise bei der kontinuierlichen Recherche von relevanten Zeitschriftenartikeln oder bei Internetrecherchen, die für aktuelle oder zukünftige Kursformate genutzt werden können.

Innerhalb der Vorarbeiten legen die Befragten einen großen Akzent auf die Entwicklung von Unterlagen und Materialien, die im Zuge des Lernprozesses eingesetzt werden sollen. Hierunter werden zum Einen die Erstellung von Handouts oder von zusätzlichem Informationsmaterial für die Teilnehmer, als auch die Auswahl geeigneter und angemessener Medien für die Veranstaltung gezählt. Der Anspruch an die Aktualität wird im Kontext der Materialien dahingehend interpretiert, dass nicht immer wieder identische Unterlagen für wiederkehrende Kurse verwendet werden, sondern die vorhandenen gemäß der neuen Teilnehmergruppe angepasst oder teilweise auch gänzlich überarbeitet werden. Trotz der Bedeutung, die kontinuierlicher Arbeit an Materialien für die Lehrveranstaltungen über alle Befragten hinweg beigemessen wird, ist hier dennoch eine Tendenz der jüngeren Kursleiter und Dozenten ersichtlich, die auf diesen Tätigkeitsbereich einen größeren Teil der Arbeitszeit verwenden: *„Zweifelloos liegt der Schwerpunkt meiner Arbeit auf dem Erstellen von neuen Unterlagen und Unterrichtsmaterialien für jeden neuen Kurs; dabei immer mit dem Einsatz geeigneter Medien“* (B_KL_GD_8). Die Berufs- und praktischen Erfahrungen von Dozenten, im hier genannten Sinne sicher auch der persönliche Fundus an Materialien und Methoden, wirken sich somit scheinbar insofern aus, als dass weniger Anteil der Arbeitszeit auf Vorbereitung, als vielmehr auf die konkrete Durchführung der Veranstaltungen verwendet wird.

Speziell für den Fachbereich Sprachen und Schulabschlüsse der Volkshochschulen ist hier außerdem die Entwicklung von Übungsaufgaben im Rahmen der Vorbereitungszeit zu nennen. Insbesondere existieren für die Dozenten der Kurse aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ nach Aussagen der Befragten eine geringe Anzahl von Lehrmitteln und geeigneter Literatur, wodurch die Erstellung von Arbeitsblättern und Tests einen großen Anteil der Arbeitszeit in Anspruch nimmt. Vereinzelt wird im Zusammenhang der Vorbereitung ein hoher zeitlicher Aufwand bei der Konzeption von E-Learning oder Blended-Learning-Umgebungen genannt, wobei es sich hier um spezielle Tätigkeitsbereiche innerhalb der VHS handelt. E-Learning und Blended-Learning sind im Allgemeinen in der Alltagspraxis der Weiterbildner/innen weniger ein Thema und werden nur vereinzelt als wichtiger Tätigkeitsbereich benannt, wobei in diesem Spezialfall ein zeitlicher

Akzent auf der Vorbereitung der Plattform, der Einrichtung von Foren sowie der Auswahl und angemessenen medialen Aufbereitung von Inhalten zu identifizieren ist.

Ein weiterer Spezialfall ergibt sich in der Betrachtung der Dozenten, die im Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung freiberuflich für die Akademien der Industrie- und Handelskammern tätig sind. Hier handelt es sich meist um standardisierte Kursformate (beispielsweise berufsbegleitende Ausbildungslehrgänge), so genannte „Produkte“ (B_KL_GD_7), die in standardisierter und zertifizierter Form von zentraler Stelle angeboten werden und somit sowohl die Konzeption von Inhalten als auch die Erstellung von Unterlagen nicht notwendig machen.

Die detaillierte Einarbeitung wird insgesamt als Grundvoraussetzung für die Durchführung von Lehrangeboten als zentral eingeschätzt (siehe auch die Nennungen zur Wichtigkeit von Tätigkeiten), wodurch auch der große zeitliche Anteil der investierten Arbeitszeit erklärbar ist, obwohl für diesen Bereich keine finanziellen Vergütungen erwartet werden können. Darüber hinaus wird dieser Schwerpunkt auch dahingehend begründet, um in der Kurssituation (Beratungsan-) Fragen kompetent beantworten zu können und insgesamt auf Fragen der Teilnehmer vorbereitet zu sein „und nicht nur den Literaturhinweis“ (KBE_KL_GD_3) weiter zu geben.

Interessant erscheint außerdem der Aspekt der Zielgruppenorientierung im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Planung von Veranstaltungen. Insgesamt ist der Anspruch der Dozenten erkennbar, die Inhalte zielgruppenorientiert auszuarbeiten, um die Anpassung an Zielgruppenbedürfnisse zu erreichen („das Gießkannenprinzip funktioniert hier eben nicht“ (B_KL_GD_7)), jedoch ist der geringe zeitliche Anteil im Rahmen der Vorbereitung von Dozenten auffällig. Die Orientierung an Zielgruppenbedürfnissen bleibt in der Regel durch den meist späten Erstkontakt mit den Teilnehmern im Rahmen der ersten Sitzung lediglich auf Erwartungsabfragen beschränkt. Zeitintensive Bedarfsanalysen der Zielgruppen sind demnach aus zeitlichen Einschränkungen für freiberufliche, oder nebenamtliche Honorarkräfte schwierig als „Einzelkämpfer“ im Vorfeld einer Veranstaltung wahrzunehmen. Nennungen hierzu stammen eher von den freiberuflichen Trainern im beruflich-betrieblichen Bereich: „Bedarfsanalysen werden zunehmend immer häufiger von Trainern durchgeführt, um gezielt die Bedürfnisse der Zielgruppe(n) befriedigen zu können“ (B_KL_GD_7).

Durchführung und Beratung im Rahmen der Veranstaltung

Neben der Vorbereitung ist ähnlich den Ergebnissen der Studie von Gruber/Harteis/Kraft (2005) ein starker zeitlicher Anteil auf der direkten Gestaltung der Lehr- und Lernsituation, also auf der Durchführung einer Veranstaltung bei den Dozenten und Kursleitern zu identifizieren. Komplementär zum zeitlichen Schwerpunkt jüngerer Kursleiter in Bezug auf die Vorbereitung von Kursen, ist im Laufe

der Berufsbiographie eines Dozenten die Verschiebung hin zu einem größeren Anteil der Arbeitszeit auf die Durchführung augenscheinlich: „*Die meiste Arbeit findet direkt im Kurs statt*“ (VHS_KL_GD_11). Ein kleiner Teil der befragten Dozenten der VHS, die explizit mit dem Thema E-Learning betraut sind, betonen besonders den zeitlichen Aufwand der Durchführung und fortlaufenden Betreuung sowie Beratung der Teilnehmer während der Kurse. Dies ist besonders auffällig, da hier der Dozent im Rahmen von online-Lehrgängen die Unterrichtseinheiten nicht konkret „vor Ort“ ableistet, sondern hier der intensive Austausch zwischen Dozent und Teilnehmer einen Großteil der Arbeitszeit in Anspruch nimmt.

Beratung

Auffällig ist der große Anteil der Befragten auf der Mikroebene, die als eine der zeitintensivsten Tätigkeiten die Beratung im Allgemeinen einschätzen. Diese Aufgabe der Dozenten wird stark mit der Durchführung einer Lehrveranstaltung verknüpft wahrgenommen und weniger zeitlich vor oder nach einem Kurs verortet. In diesem Zusammenhang sind unterschiedliche Formen der Beratung auffällig, die auch je nach Weiterbildungsbereich differieren. Gemeinsam ist hier jedoch die Beratung in Form der Erörterung zusätzlicher oder inhaltlich verwandter Aspekte, die die Teilnehmer während einer Veranstaltung beschäftigen. Vereinzelt schließt diese Tätigkeit auch die längerfristige Beantwortung weiterführender Fragen in Form von E-Mails oder telefonischen Anfragen der Teilnehmer eines Kurses ein. Neben diesem inhaltlichen Aspekt, findet insbesondere im Bereich der konfessionellen Erwachsenenbildung, aber auch im Rahmen der Volkshochschulen eine spezielle Funktion von Beratung ihre Anwendung, indem sich Teilnehmer in Fragen einer allgemeinen Lebenshilfe an die Dozenten der Veranstaltungen wenden. Dies wird besonders im Rahmen der Kurse aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ in den Volkshochschulen deutlich, bei welchen Dozenten auf spürbare Unsicherheit der Teilnehmer verweisen, die sowohl in bürokratischen Fragen (z.B. Ämter), aber auch im Rahmen persönlicher und privater Anliegen und Problemstellungen die Unterstützung der Dozenten fordern. In den Fachbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Schulabschlüsse“ der VHS sind außerdem weitere Formen, wie die Berufs- und weiterführende Studienberatung sichtbar. Dies wird von den Dozenten durch eine große Unsicherheit der teilweise bildungsfernen Klientel (auch vorwiegend mit Migrationshintergrund) begründet, für die Teile des deutschen Bildungssystems nicht als transparent wahrgenommen werden. Diese spezielle Form von Beratung als Lebenshilfe ist demnach auch in diesen Bereichen ersichtlich. In Eltern-Kind-Programmen (EKP) der konfessionellen Bildungseinrichtungen wird Beratung besonders als Kernaufgabe der konfessionellen Bildung wahrgenommen, wodurch auch der hohe zeitliche Anteil während, aber hier auch vor und nach den Veranstaltungen, erklärbar scheint. Der religiöse Auftrag der konfessionellen Erwachsenenbildung, nahe am Mensch zu agieren, spiegelt sich hier in dieser spe-

ziellen Form der Beratung wider, die nach Aussagen der Befragten einen großen zeitlichen Anteil ihrer Beschäftigung einnehmen.

Bei der Frage nach den drei zeitlich intensivsten Tätigkeiten eines Kursleiters ist insgesamt der Schwerpunkt auf die Vorbereitung auf und die Durchführung der konkreten Bildungsveranstaltung offensichtlich, wobei die Aufgabe der Beratung innerhalb der Kurse einen großen Teil der Arbeitszeit in Anspruch nimmt. Themen wie die eigene Fortbildung der Mikroebene oder administrative Aufgaben, aber auch die Nachbereitung nach den Veranstaltungen werden in diesem Zusammenhang sehr vereinzelt genannt. Hierbei ist die Ausnahme von ehrenamtlichen Dozenten insbesondere in der konfessionellen und politischen Weiterbildung zu nennen. Im Bereich der katholischen Erwachsenenbildung werden – häufig auch ehrenamtlich und vorwiegend nebenberuflich tätige – EKP-Leiter/innen im Rahmen einer längerfristigen Fortbildung zur/m Leiter/in ausgebildet, die häufig eine der Motivationslagen zur Ergreifung eines solchen Engagement darstellt (siehe Kapitel 6.4). Insbesondere im Bereich der politischen Weiterbildung (AuL) und bei den VHS ist ein etwas größerer zeitlicher Anteil in der eigenen Fortbildung der Teamer/innen und Referent/innen ersichtlich, für die in regelmäßigen Abständen Veranstaltungen zum gegenseitigen Austausch und Transfer von beispielsweise Arbeitsmethoden und Konzepten von den Einrichtungen organisiert wird.

Die Nachbereitung wird hier häufig mit der Evaluation von Kursen gleichgesetzt und in der Verantwortung der Weiterbildungsorganisationen gesehen. Da die Evaluation ebenso wie die Vorbereitung in den meisten Fällen kein fester Bestandteil von Honorarregelungen darstellt, werden diese auch als „Privatvergnügen“ (VHS_KL_w_24) verstanden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang des Weiteren, sich neben der zeitlichen Realität auch mit der Gewichtung von Tätigkeitsfeldern zu beschäftigen, um den eigenen Schwerpunkt der Befragten zu verdeutlichen und möglicherweise Abweichungen von Zeit und Wichtigkeit der Tätigkeiten zu erkennen.

4.1.2 Tätigkeitsprofile: Wichtigkeit

Bei der Frage nach den drei wichtigsten Aufgabenfeldern für einen Kursleiter der Mikroebene, konnten folgende gemeinsame Schwerpunkte herausgearbeitet werden (vgl. folgende Abbildung). In diesem Zusammenhang wurde auch danach gefragt, welche Tätigkeitsbereiche aus Sicht der Befragten ein wenig zu kurz kommen, für die man gerne mehr Zeit zur Verfügung hätte.

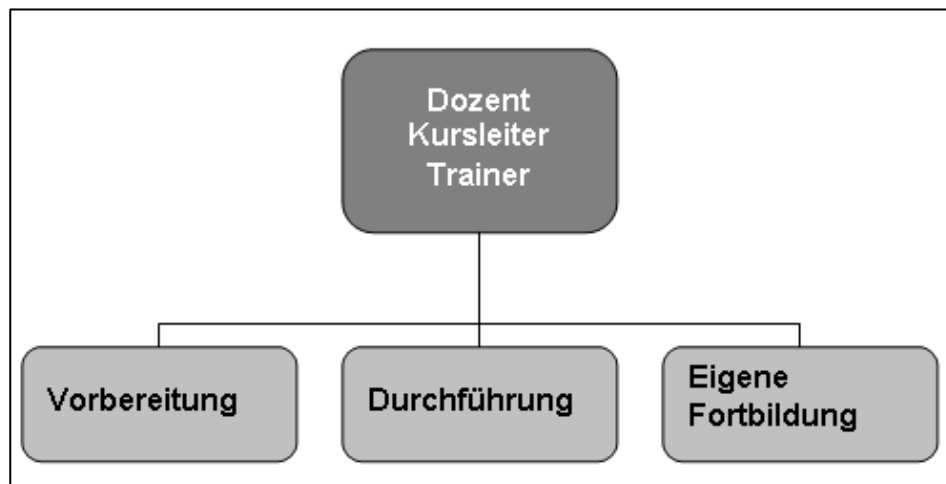


Abb. 7: Tätigkeiten der Kursleitenden, die als am Wichtigsten eingeschätzt werden

Auffällig ist hier die Entsprechung von Zeit und Wichtigkeit in den Bereichen der Durchführung und Beratung. Diese Aufgaben nehmen demnach einen hohen Zeitanteil der Beschäftigung als Dozent/in ein und werden auch gleichzeitig als die zentralen Tätigkeiten eingeschätzt.

Obwohl die Vorbereitung auf eine Veranstaltung als zeitlich sehr intensiv herausgearbeitet wurde, die teilweise sogar mehr Zeit in Anspruch nimmt, steht für die Kursleiter die Durchführung selbst im Zentrum ihrer Tätigkeit. Somit steht die Vermittlung von Inhalten im Mittelpunkt, wobei speziell der Einbezug der Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmer und damit auch die Zielgruppenorientierung als wesentlich erachtet werden. Die Durchführung von Veranstaltungen wird insgesamt als wichtige Aufgabe gesehen und wird von den Befragten außerdem als Kernelement ihrer erwachsenenpädagogischen Arbeit erachtet: „*Ich bin ja schließlich Pädagoge, bei dem die Vor- und Nachbereitung zwar dazu gehört, doch die Durchführung von Veranstaltungen im Mittelpunkt meiner Arbeit steht*“ (AuL_KL_GD_1) und damit die Vermittlung von Wissen und in bestimmten Bereichen von Werten (z.B. konfessionelle Weiterbildung).

Beratung wird, wie oben bereits dargestellt, häufig vor den Veranstaltungen nicht von Kursleiter/innen geleistet, sondern es liegt an dieser Stelle in der Verantwortung der Organisationen, Fragen vor einem Kurs zu beantworten. Jedoch wird diese Aufgabe der individuellen Beratung als zentral und wichtig von den Dozent/innen erachtet und würde gerne mehr verfolgt werden. Der beratenden Funktion „*als Basis*“ (AuL_KL_w_36) der Tätigkeit eines Dozenten kann somit aus deren Perspektive nicht ausreichend genug nachgekommen werden, da dies kein Bestandteil der Bezahlung ist und Beratung vor und nach einer Veranstaltung in der Freizeit der Betreffenden geleistet werden müsste. In vielen Situationen geht die Beratung

hier über eine rein fachliche hinaus, die Teilnehmer „stellen die unterschiedlichsten Fragen, auf die man nicht immer adäquat antworten kann“ (VHS_KL_GD_11). Die Dozent/innen beispielsweise im Fachbereich Sprachen der VHS benötigen hier Wissen über weitere Anlauf- und Beratungsstellen, sowie ein sehr breit gefächertes Wissen über formale Anforderungen unterschiedlichster Problemstellungen von Personen mit Migrationshintergrund. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang die Einfühlbarkeit von Dozent/innen in Beratungssituationen, sowie die kritische Reflexion als wichtig eingeschätzt, um die Teilnehmer in ihrer Entwicklung angemessen unterstützen zu können. Zusammengefasst sind zeitliche Einschränkungen der Kursleiter/innen in Bezug auf die Beratung von Teilnehmern vor und nach den Veranstaltungen festzustellen, jedoch wird die Beratung von den Befragten als wichtige Tätigkeit eingeschätzt, die auch Spaß bereitet und als Kernfunktion gesehen wird, wofür die Zeit aber in den meisten Fällen nicht ausreicht. Da die inhaltliche und fachliche Vorbereitung von mehreren Befragten als nicht ausreichend eingeschätzt wird, ist an dieser Stelle auf die Notwendigkeit von Fortbildung in diesem Bereich zu verweisen (vgl. Kapitel 7.4.1).

Für die eigene Fortbildung der Dozent/innen „bleibt häufig einfach zu wenig Zeit“ (KBE_KL_GD_3). Obwohl in vielen Bereichen das Angebot ausreichend vorhanden scheint (siehe Kapitel 8), hätte man für die persönliche Fortbildung gerne mehr Zeit zur Verfügung, da sie von mehreren Befragten als zentral für die Tätigkeit als Weiterbildner erachtet wird. Zum Einen wird hier der Bereich der eigenen Persönlichkeitsentwicklung genannt, um Menschen und Gruppen angemessen begleiten zu können, aber auch und insbesondere die jeweilig fachliche Fortbildung, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben (siehe hierzu auch Kapitel 6 Motivation zur eigenen Fortbildung). Somit stellt die persönliche Fortbildung für die Befragten eine Sicherstellung der eigenen Qualität und gewisser Standards in der Weiterbildung dar. Teilweise fühlen sich z.B. die Befragten im Bereich konfessioneller Weiterbildung in Bezug auf die Problemstellungen der Eltern in EKP-Kursen überfordert. In solchen Fällen wird die eigene Fortbildung als sinnvoll und wünschenswert eingeschätzt, wobei insbesondere die Form der Supervision in Betracht gezogen wird, um in Gruppen mit Konfliktpotenzial und allgemein im Umgang mit Konflikten und schwierigen Teilnehmern eigene Sicherheit zu erreichen: „Das ist ein entscheidender und essentieller Punkt für mich“ (KBE_KL_GD_3). Zusammenfassend sehen die befragten Dozent/innen ihre persönliche Fortbildung als zentralen Punkt ihrer Tätigkeit, der jedoch nicht den gewünschten Stellenwert einnehmen kann. Insbesondere ist hier das vorwiegende Beschäftigungsverhältnis der Freiberuflichkeit, Neben- oder Ehrenamtlichkeit der Dozent/innen in die Überlegungen mit einzubeziehen, da durch die fehlende organisationale Anbindung die Fortbildung häufig in der Eigenverantwortung des Dozenten liegt und jeder dafür eingebrachte Tag eine gewisse finanzielle Investition darstellt (vgl. Kapitel zu Fortbildungsbarrieren 6.3).

Implizit zeigt sich in vielen der ebenso als wichtig erachteten Aufgaben die Zielgruppenorientierung als wesentlicher Punkt in der Tätigkeit eines Dozenten auf

der Mikroebene. Die Aufarbeitung von interessanten Themen, die die Zielgruppen ansprechen, sowie die zielgruppenorientierte Planung der Veranstaltungen werden als zentral angesehen, sonst würde man *„mit einer hohen Wahrscheinlichkeit Teilnehmer einfach verlieren“* (EEB_KL_m_71). Ohne eine angemessene Zielgruppenanalyse scheinen qualitative Angebote aus Sicht der Befragten demnach nicht möglich.

Auch die Evaluation von Veranstaltungen und damit die Überprüfung von Lernzielen kommen nach Sicht der befragten Dozent/innen zu kurz. Teilweise können eingesetzte Evaluationsbögen aufgrund zeitlicher Engpässe nicht ausgewertet werden, was unter Qualitätsaspekten nachteilig scheint: *„Dies kann als Negativpunkt unserer Arbeit gesehen werden, und so wird nicht zur Qualitätsverbesserung beitragen“* (VHS_KL_GD_4). Jedoch nimmt die Evaluation mit dem Ziel, den Transfer und Lernerfolg zu messen und verbessern zu können und somit auch das Ergebnis der eigenen Arbeit zu überprüfen und zu optimieren, einen wichtigen Stellenwert ein. Diese liegt jedoch in den meisten Fällen in Händen der Organisationen: *„für die Evaluation haben wir leider am wenigsten Zeit“* (AuL_KL_m_56).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den die häufige „Einzelkämpfer“-Situation von Dozent/innen in der Erwachsenenbildung mit begründet, ist die Notwendigkeit von Vernetzung. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang die *„fachspezifische kollegiale Vernetzung“* (VHS_KL_w_45) als zentral für den fachlichen Austausch erachtet, jedoch ist man hier vorwiegend auf sich selbst gestellt. Darüber hinaus wird der Austausch über Problemlagen im Zusammenhang mit bestimmten Zielgruppen, oder der Transfer von hilfreichen Arbeitsmethoden, aber auch die inhaltliche Abstimmung, um Dopplungen innerhalb des Programms vermeiden zu können, als wichtig erachtet: *„Manchmal fühle ich mich als richtiger Einzelkämpfer. Dabei frage ich mich immer, muss das wirklich so sein?“* (VHS_KL_w_67).

4.1.3 Kernelemente ihrer Arbeit aus Sicht der Kursleitenden

In den Antworten zu den wichtigsten Tätigkeitsbereichen eines Dozenten in der Weiterbildung spiegelt sich auch das Verständnis der Mikroebene über die Kernelemente ihrer eigenen erwachsenenpädagogischen Arbeit wider. Bei der Frage wurde insbesondere berücksichtigt, welche Aufgaben explizit zum Dozenten-Dasein gehören und welche konkret auch in anderen Ebenen des Personals verortet werden.

Auch auf die Frage nach expliziten Kernelementen erwachsenenpädagogisch-professioneller Arbeit steht die Unterstützung von Ratsuchenden im Zentrum, für die es keine Bezahlung als nebenberufliche/freiberufliche Honorarkraft gibt. Insbesondere die konfessionelle Weiterbildung sieht in der Beratung als Lebenshilfe und ihre eigene Funktion als Vertrauensperson als Kern und Grundauftrag ihrer Tätigkeit: *„Dies verstehe ich als meine Hauptaufgabe“* (EEB_KL_GD_12). Die Beratung wird somit übergreifend als zentrale pädagogische Aufgabe wahrgenommen,

für die man auch gerne mehr Zeit investieren würde, „*wie etwa die Teilnehmer vorher zu kontaktieren, oder einfach mit dem Einzelnen etwas in Ruhe auf dem Vorwege besprechen. All dies fällt einfach flach*“ (AuL_KL_m_56). Die Information von Teilnehmern, sowie deren inhaltliche und persönliche Beratung ist für die Beschäftigten der Mikroebene also zentral, wofür jedoch aufgrund von finanziellem Druck weniger Zeit investiert werden kann.

Die Zielgruppenorientierte Gestaltung von Veranstaltungen stellt für die Befragten außerdem ein zentrales Kernelement erwachsenenpädagogischer Arbeit dar, die „*Teilnehmer [müssen] da abgeholt werden, wo sie stehen*“ (VHS_KL_GD_6). „*Der Kontakt mit der Zielgruppe ist das wirklich Entscheidende*“ (AuL_KL_w_39) und somit die Arbeit nah am Menschen. Auch die Entwicklung zielgruppenorientierter Angebote auf der Basis von Bedarfs-, Markt- und Zielgruppenanalysen sind in diesem Zusammenhang zu sehen, um gesellschaftliche Veränderungen der Zielgruppen und Bedarfslagen, oder Werteorientierungen frühzeitig zu erkennen und angemessen für die Veranstaltungen reagieren zu können.

Somit wird als Kerntätigkeit aus Sicht der Mikroebene explizit die Arbeit mit den Zielgruppen gesehen, wobei vereinzelt Kursleiter/innen in organisationale Prozesse, wie beispielsweise Qualitätsmanagement mit einbezogen werden. Die Qualität einer Organisation ist aus Perspektive der Befragten abhängig von den Lehrenden (Loibl 2003), wobei strukturelle und organisatorische Tätigkeiten „zwangsläufig“ dazugehören, damit Kurse überhaupt stattfinden können. Ökonomische Überlegungen sind aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen notwendig, aber hier liegt die Verantwortung bei den hauptamtlich Beschäftigten der Organisationen. Administration und Organisation wird zusammenfassend als „notwendiges Übel“ erachtet, worunter hauptsächlich allgemeine Bürotätigkeiten und die Rechnungsstellung verstanden werden. Die auf die Ebene des planenden/disponierenden Personals (HPM) in der Weiterbildung bezogene Diskussion, ob ökonomische und administrative Aufgaben aktuell zu einem Bestandteil der Tätigkeit eines Weiterbildners geworden ist, lässt sich bezogen auf die große Beschäftigungsgruppe der Mikroebene (Kursleiter, Dozenten, Trainer) auf Basis vorliegender Ergebnisse nicht erkennen (Gruber/Harteis/Kraft 2005). Auffällig für diese Ebene ist, dass hier der Anteil des „pädagogischen Arbeitens“ scheinbar als ausreichend empfunden wird, als nicht in eine Organisation eingebundene freiberuflich Tätige sind die Dozenten und Kursleiter weitgehend nicht mit Verwaltungsaufgaben betraut.

Wahrgenommene Veränderungen und zukünftigen Herausforderungen der Beschäftigten der Mikroebene sind im Rahmen vorliegender Studie insbesondere in Hinblick auf mögliche wichtige Fortbildungsinhalte interessant und werden aus diesem Grund ausführlich in Kapitel 5 aufgegriffen.

4.2 Tätigkeitsfelder Organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter/Verwaltungsmitarbeiter mit pädagogischen Aufgaben (Mesoebene)

Ebenso wie bei der Befragung der Mikroebene wurde auf der Mesoebene sowohl nach den Tätigkeiten gefragt, die die meiste Arbeitszeit in Anspruch nehmen wie nach den Tätigkeiten, die als besonders wichtig eingestuft werden. Im Folgenden werden zuerst die Tätigkeitsfelder der Organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiter (OPM), dann die der Hauptamtlich-pädagogischen Mitarbeiter (HPM) erläutert.

Das Tätigkeitsfeld des Verwaltungspersonals hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend verändert. Zu den „klassischen“ Tätigkeiten wie Finanzverwaltung, Veranstaltungsorganisation, Personalangelegenheiten sind neue Tätigkeiten wie EDV, Planung, Marketing, Beratung und pädagogische Assistenz hinzugekommen (DIE 2008, S. 76). Dabei fehlt von der Ausbildungsseite her ein Abschluss, der speziell auf eine pädagogisch-sachbearbeitend-verwaltende Tätigkeit vorbereiten würde. Dies wurde deutlich bei der Diskussion um die eventuelle Schaffung eines neuen Ausbildungsberufs zum „Bildungskaufmann/-frau“ (Dietsche 2002). In der Praxis führte dies in den letzten Jahren beispielsweise in größeren VHS dazu, OPM-Stellen zu schaffen. Im Folgenden wird der Übersichtlichkeit halber von OPM gesprochen, auch wenn nicht alle befragten Verwaltungsmitarbeiter diese Bezeichnung tragen, alle haben jedoch neben den verwaltenden Tätigkeiten auch pädagogische Aufgaben. Die Einrichtung von OPM-Stellen als Schnittstellen zwischen HPM und Verwaltung (vgl. Abbildung 8) wird auf der einen Seite befürwortet, da es sich ursprünglich um eine Aufwertung (inhaltlich und finanziell) von Verwaltungsstellen handelte. Gleichzeitig wird jedoch auch kritisch eingewandt, ob im weiteren Verlauf nicht auch HPM-Stellen bei Neubesetzungen zu OPM-Stellen werden könnten und dies dann zu einer Abwertung – insbesondere finanziell – von pädagogischer Arbeit führen könnte. Dies ist insbesondere in Bezug auf die neuen Bachelor-Abschlüsse in Pädagogik für die Zukunft aufmerksam zu beobachten (vgl. Abb. 8).

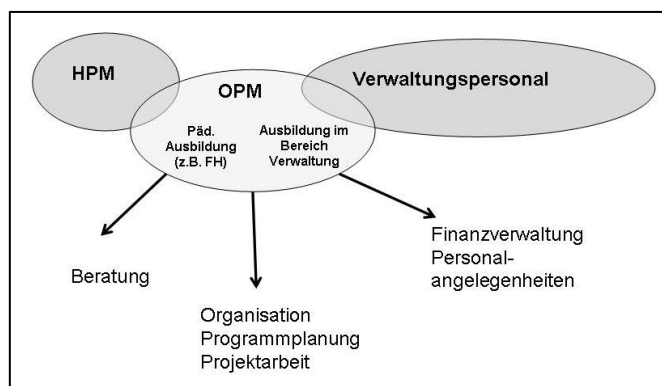


Abb. 8: Organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter

Die OPM stellen keine homogene Gruppe dar: sie rekrutieren sich von den Abschlüssen her sowohl aus dem Verwaltungs- wie aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich (vgl. Kapitel 2.5).

4.2.1 Tätigkeitsprofile: Zeit

Die Tätigkeitsfelder der OPM bestehen aus Verwaltung, Teilnehmerberatung, Programmplanung und Veranstaltungsorganisation, Betreuung von Kursleitenden, Kooperation mit Partnern, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsmanagement. Für Öffentlichkeitsarbeit sind einige OPM zuständig, ebenso wie für Qualitätsmanagement, beides sind jedoch nicht die typischen Hauptaufgaben der OPM. Die befragten OPM wenden dabei die meiste Arbeitszeit auf für Teilnehmerberatung und Beschwerdemanagement, Programmplanung/Organisation von Veranstaltungen, Betreuung von Kursleitern und die Kooperation mit Partnern (vgl. Abb. 9). In diesen Tätigkeitsfeldern zeigt sich die Zunahme der neuen Tätigkeiten (wie oben beschrieben), also insbesondere der Bereiche Beratung und pädagogische Assistenz. Darüber hinaus kann die Kooperation mit Partnern als ein neuer wichtiger Bereich identifiziert werden.

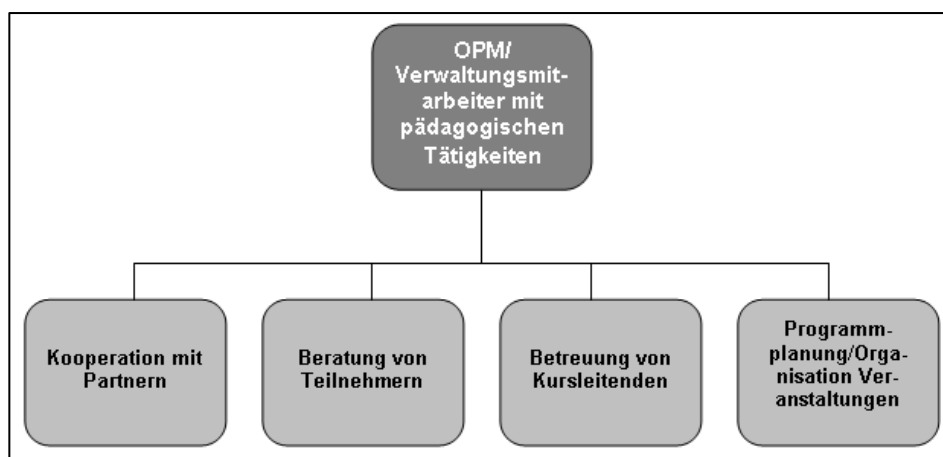


Abb. 9: Aufgabenfelder der OPM mit dem größten Zeitanteil

Die Kooperation mit Partnern kann sich neben der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern zur besseren Zielgruppenerreichung auch beispielsweise im Gesundheitsbereich auf die Zusammenarbeit mit Krankenkassen beziehen. Dabei ist so eine Kooperation an der Schnittstelle zwischen Finanzierung und Teilnehmerberatung zu sehen: „Thema Krankenkassenförderung. Das ist so etwas Spezielles

hier im Gesundheitsbereich. So stehe ich im ständigen Kontakt und Austausch mit den Krankenkassen und den Teilnehmern, was unheimlich aufwendig ist. Eine meiner Hauptaufgaben als Schnittstelle besteht darin, zu klären, wer in die Präventionsförderung aufgenommen werden darf und wer nicht“ (VHS_OPM_GD_1). Dabei wird von den OPM der Bereich der Kooperation mit Partnern zum Teil den administrativen Aufgaben zugeordnet, da sie die verschiedenen Absprachen, die nötig sind, und die Koordination der Kooperationspartner auch als eine organisatorische Herausforderung sehen.

Zur Kursleiterbetreuung gehören die Mitarbeit bei der Rekrutierung und Auswahl der Kursleiter (teilweise in Absprache mit den HPM) ebenso wie die organisatorische Betreuung der Kursleiter im Rahmen der Organisation von Veranstaltungen und die Nachbetreuung durch die Gespräche über Evaluationen. Außerdem gehört dazu die Beratung der Kursleiter was Material-, Honorar- und Kursfragen anbelangt: *„Die brauchen ja ständig Materialien oder haben Fragen zu ihrem Honorar oder Fragen zu ihren Kursen. Wie läuft der Kurs oder wenn er wenige Teilnehmer hat, kann man ihn laufen lassen? Wenn man entsprechend die Leute aufzahlen lässt oder Kursabende verkürzt, damit es sich lohnt. Das ist so hauptsächlich was ich mit Betreuung von Kursleitern meine“* (VHS_OPM_w_32).

Die befragten OPM nennen häufig die Organisation der Veranstaltungen, wie beispielsweise die Organisation der passenden Räume/Geräte und Sachbearbeitung (u.a. Anmeldung). Dabei beinhaltet die Organisation teilweise mehr als auf den ersten Blick assoziiert. Dazu gehören beispielsweise die Bearbeitung von externen Anfragen sowie die Auswahl der geeigneten Kursleiter für diese Anfrage. Andere wiederum gestalten als pädagogische Assistenz mit dem HPM das Programmheft und die inhaltliche Ausrichtung. Sie sind damit unterschiedlich stark an der Programmplanung beteiligt.

Die Teilnehmerberatung macht einen großen Teil der Arbeitszeit vieler OPM aus. Sie kann sich auf die Anmeldungen wie auf Beschwerden, auf Lebens- wie auf Kursberatung beziehen. Bei Nachfragen zu einzelnen Kursen stellen sie die Schnittstelle zu den Kursleitenden und HPM dar. Dabei wird ein großer Teil der Anfragen von den OPM selbstständig beantwortet. Zur Entscheidung, welche Beratungsanfragen selbst beantwortet und welche weitergeben werden, benötigen sie sowohl Kontextwissen wie Relationsbewusstsein (von Küchler/Schäffter 1997; Dietsche 2006, S. 221).

Der Anteil der Arbeitszeit, den die Befragten mit Verwaltungstätigkeiten (u.a. Buchhaltung) verbringen, differiert je nach Arbeitsplatz, Ausbildung und institutionellen Strukturen. Dies spiegelt die Heterogenität der Gruppe der OPM wider. Homogen sind die Aufgabenfelder insofern, als dass insgesamt ein Trend hin zu Tätigkeiten der Beratung, pädagogischen Assistenz und Kooperation zu verzeichnen ist. Wie ausgeprägt die organisatorischen und administrativen Anteile sind, ist dabei unterschiedlich.

Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum der Tätigkeitsfelder, die OPM ausüben – sie sind teilweise ähnlich von einer Arbeitsverdichtung wie die HPM betroffen:

„Wir als OPM sollten am besten alles können, wenn man sich die Vielfalt unserer Aufgabenbereiche anschaut. Deshalb weiß ich häufig auch gar nicht, mit welcher Arbeit ich zuerst beginnen soll“ (VHS_OPM_GD_1).

Zusammenfassend fällt auf, dass die OPM viele ihrer Tätigkeiten als organisatorische Tätigkeiten bezeichnen, obwohl diese sich nicht nur auf Organisation beschränken (z.B. Kooperation, Öffentlichkeitsarbeit). OPM sind auch häufig – das ist ein neues Ergebnis der vorliegenden Studie – bei der Kooperation mit Partnern beteiligt. Sie stellen oftmals die Schnittstelle dar zu HPM, Kursleitenden, Teilnehmern und externen Kooperationspartnern. OPM bzw. Verwaltungsmitarbeiter sind daher neben der Veranstaltungsorganisation und Verwaltung verstärkt mit neuen Tätigkeiten betraut, wie Beratung von Teilnehmern, Betreuung von Kursleitenden und Kooperation mit Partnern. Beratung und Kooperation sind Themen, die auch aktuelle Herausforderungen in der Weiterbildung darstellen (vgl. ausführlich Kapitel 5).

4.2.2 Tätigkeitsprofile: Wichtigkeit

In einem nächsten Schritt wurde danach gefragt, ob die genannten Tätigkeiten mit denen die OPM die meiste Zeit verbringen, auch aus ihrer Perspektive die wichtigsten sind. Prinzipiell halten sie die Bereiche, mit denen sie viel Zeit verbringen, auch für sehr wichtige Bereiche. Es gibt jedoch auch einige Aufgabenfelder, für die sie gerne mehr Zeit hätten (vgl. Abb. 10). Dass sie zu diesen Aufgaben aus ihrer Sicht nicht genügend kommen, scheint an einer verstärkten Arbeitsverdichtung zu liegen.

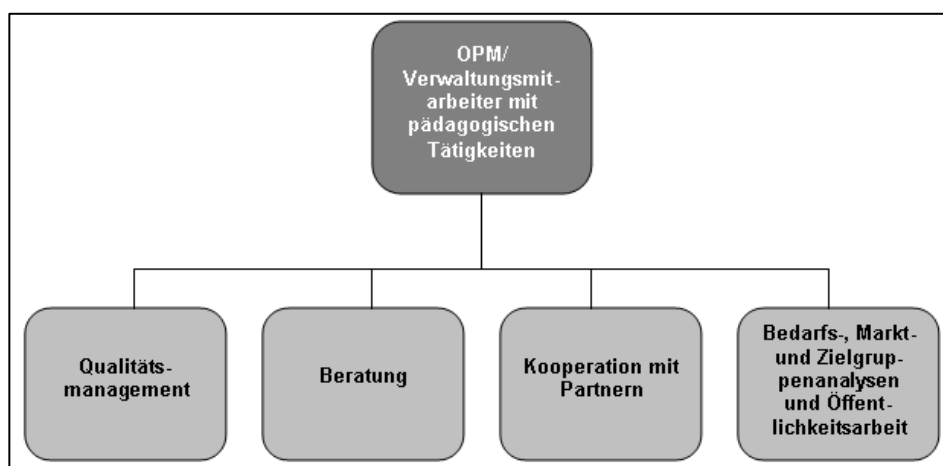


Abb. 10: Aufgabenfelder der OPM, für die sich mehr Zeit gewünscht wird

Ähnlich wie die HPM (s.u.) hätten viele gerne mehr Zeit für Bedarfs-, Markt- und Zielgruppenanalysen und diese dann auch für die Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen: *„Sicherlich würde man sich gerne mit der einen oder anderen Idee intensiver auseinander setzen, wie z.B. was wäre noch für das Programm denkbar; wie könnte man es noch besser an den Mann oder die Frau bringen etc.“* (AuL_OPM_w_43).

Darüber hinaus würden mehrere gerne mehr Zeit haben, die Qualität ihrer Kurse zu beobachten und zu optimieren: *„Für die qualitative Überwachung meiner organisierten und geplanten Kurse fehlt mir einfach die Zeit“* (VHS_OPM_GD_1). Dazu gehört auch die Qualifikation der Kursleiter einschätzen zu können: *„wie erkenne ich einen guten Kursleiter?“* (VHS_OPM_GD_1). Hierzu würden manche OPM gerne auch die Fortbildungen für Kursleiter besuchen: *„Also Eurolta, das ist eigentlich eine Zertifizierungs- und Fortbildungsmaßnahme für Sprachkursleiter; aber wird jetzt auch für HPMs und OPMs kostenlos vom Verband angeboten. (...) Viele von unseren HPMs haben diese Zertifizierung gemacht und haben gesagt: Es war einfach sehr hilfreich, dass man mal sieht, was müssen eigentlich Kursleiter können? Was verlangen wir von denen? Und jetzt können sie das viel besser an die Kursleiter herantragen“* (VHS_OPM_GD_1). Zum Qualitätsmanagement gehört für sie auch vor Ort sein zu können: *„Was für mich jetzt ganz wichtig ist beim Qualitätsmanagement, das ist das vor Ort sein bei unseren Kolleginnen und Kollegen in den Landzentren. (...) Manchmal wünschte ich, mehr dort sein zu können, einfach um die Probleme auffangen zu können, mit ihnen zu reden“* (AuL_OPM_w_40).

Auch für die Kooperation wünschen sich einige mehr Zeit, z.B. für die Repräsentation der Institution und zur Anbahnung neuer Kooperationen: *„Ich merke, dass vieles zu kurz kommt, wie beispielsweise die Repräsentation der Institution. Mir ist aufgefallen, dass durch die vielen Überstunden wie z.B. für die Programmplanung (ich arbeite manchmal sogar auch samstags dafür) besonders dieser Bereich leidet: Bekomme ich beispielsweise eine Einladung zu einem Wochenendevent, bei dem man die Institution gut vertreten könnte, nehme ich diese durch die vielen anderen anfallenden Arbeiten nur ungern an. Obwohl ich es gerne würde und weiß, dass es extrem wichtig wäre“* (VHS_OPM_GD_1).

Mehr Zeit für Drittmittelrecherche, Antragstellung und auch Sponsoring wünschen sich ebenfalls einige OPM.

Beratung sehen sie als wichtigen Bereich ihrer Arbeit an, in die bereits viel Zeit investiert wird, jedoch noch mehr Zeit benötigt werden würde: *„Da die Beratung immer mehr zu nimmt, wäre dort noch mehr Zeit nötig“* (VHS_OPM_w_32). Beratung ist für sie auch ein Teil der Qualität, die sie anbieten möchten: *„Mehr Zeit für die Kunden, das wäre mir ein großes Anliegen. So ist man durch den normalen Arbeitsalltag immer dazu angehalten das Gespräch kurz und knapp zu halten. Dies führt dazu, dass eine umfassende und intensive Beratung leider kaum möglich ist“* (VHS_OPM_w_50).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die OPM für die neu hinzugekommenen Tätigkeitsbereiche der Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, pädagogischen

Programmplanung und Qualitätsmanagement sowie Kooperation mehr Zeit investieren möchten. Diese Bereiche sind auch diejenigen, die sich in den letzten Jahren besonders stark verändert haben: *„Qualitäts- und Beschwerdemanagement sind durch EFQM bei uns eingeführt worden. Ebenso die Programmplanung ist mehr geworden. Insgesamt sind viele pädagogische Tätigkeiten, wie etwa die Beratung, neu hinzugekommen. Als ich vor zwölf Jahren hier angefangen habe, gab es dies noch nicht“* (VHS_OPM_w_32).

4.2.3 Kernelemente ihrer Arbeit aus Sicht der OPM

Was als Kernelemente der eigenen Arbeit wahrgenommen wird, ist bei den OPM heterogen, da ihr Tätigkeitsfelder je nach struktureller Einbindung heterogen sind: *„Also ich habe so das Gefühl, dass man eher dort anpackt, wo es einfach nötig ist“* (VHS_OPM_GD_1). Bei der Frage, was sie als Kerntätigkeiten für sich definieren würden, wird deutlich, dass sie oftmals in Abgrenzung zum Verwaltungs- oder HPM-Bereich versuchen, ihre Position zu definieren. Hier merken sie oft an, dass sie beispielsweise die gleichen Tätigkeiten wie HPM verrichten – nur zu einem geringeren Entgelt. Deutlich wird auch ihre „Zwischenposition“ zwischen Verwaltung und HPM: *„Wir hatten letztes mal die Diskussion, weil die Kollegen, die pädagogischen, haben gesagt: Was bist du jetzt eigentlich? Bist du da irgendwie so ein Zwitter?“* (VHS_OPM_GD_1).

Verwaltungstätigkeiten, Finanzierung und Qualitätsmanagement gehören aus Sicht der meisten befragten OPM selbstverständlich zu ihren Kerntätigkeiten: *„Finanzierung ist halt der Grundstock, auf dem wir aufbauen, weil wir einfach nicht Geld endlos zur Verfügung haben. Am Ende des Jahres muss einfach 0 auf 0 aufgehen können“* (KBE_OPM_w_57). Wobei manche die Verwaltungstätigkeiten eher als Notwendigkeit erleben, insbesondere, wenn keine weiteren Verwaltungsmitarbeiter vorhanden sind: *„Ich habe keine Alternative. Ich bin meine Verwaltungskraft“* (VHS_OPM_GD_1). Im Bereich der Programmplanung wird als Kerntätigkeit (auch in Stellenbeschreibungen) definiert, dass die OPM das Regelangebot planen und umsetzen sollen. In Abgrenzung zu den HPM formuliert eine Befragte: *„so die Ideen zu haben, was man noch so machen könnte, das ist, denke ich, schon Aufgabe der HPMs. (...) Also, neue Strukturen entwickeln und solche Geschichten. Das sehe ich jetzt nicht als meine Aufgabe, als OPM“* (VHS_OPM_GD_1). Wobei die Grenzen zwischen Regelangeboten und Spezialangeboten oder neu entwickelten Strukturen als fließend erlebt werden. Als zentral für ihre Aufgaben wird immer wieder die Schnittstellenposition genannt: *„Ich bin natürlich immer mit beteiligt, weil ich natürlich auch gefragt werde: Wie kann man es umsetzen? Also wirklich die klassische Schnittstelle, wo ich mich eigentlich als OPM auch sehe. HPM denkt und dann geht es über den OPM zur Verwaltung“* (VHS_OPM_GD_1).

4.3 Tätigkeitsfelder Hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeiter/innen (Mesoebene)

Die Tätigkeitsfelder der HPM sind dem makro- und mesodidaktischen Handeln (Reich/von Hippel 2009) zuzuordnen. Zentral ist im Vergleich zur mikrodidaktischen Ebene – als dem unterrichtlichen Planen und Durchführen von Veranstaltungen – das Planen und Betreuen von Kursen und den Kursleitenden (Gieseke 1989; Schöll 2006). Neben den genuin pädagogischen Tätigkeiten sind aufgrund der Veränderung von finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen Managementaufgaben hinzugekommen (Robak 2003) und auch die Projekt- und Drittmittelarbeit sowie die Gestaltung von Kooperationen haben zugenommen (Schöll 2006). Innovationsspielräume sind dabei häufig nur noch in Projekten zu finden (Schöll 2006). „Das Planungshandeln als zentrale Aufgabe folgt längst nicht mehr nur bildungsplanerischen Anforderungen, sondern enthält ebenso marktorientiertes Managementhandeln“ (Heuer 2006a, S. 163). An Bedeutung gewonnen haben die „Anforderungen aus nicht-pädagogischen Referenzsystemen“ (Meisel 2003b, S. 99). Auch Marketing wird aufgrund zurückgehender öffentlicher Förderung wichtiger, dabei beinhaltet das professionelle Programmplanungshandeln inhaltlich eine große Schnittmenge zum Weiterbildungsmarketing (Meisel 2003b). Bildungsmanagement und Programmplanung sind nicht getrennt zu sehen, sie haben „auch gemeinsame Aufgaben, bei denen es sich um Anforderungen handelt, die sowohl aus der Sicht der Leitung als auch aus der Sicht einer pädagogisch begründeten Programmplanung einen inhaltlichen Input benötigen“ (Gieseke 2003, S. 194).

4.3.1 Tätigkeitsprofile: Zeit

Nach den Aussagen der Befragten haben sich die Tätigkeiten aufgrund veränderter Rahmenbedingungen und damit veränderter Herausforderungen (vgl. ausführlich Kapitel 5) gewandelt. Sie nehmen insbesondere eine Arbeitsverdichtung wahr, vor allem bedingt durch Stellenabbau bzw. Nichtbesetzung frei werdender Stellen. Was die Zeitanteile ausmacht, ist der Arbeitsalltag vieler HPM eher phasenweise von bestimmten Tätigkeiten geprägt (wie z.B. der Erstellung des Programmhefts), so dass sich die Aussagen auf die Zeitanteile auf das Jahr über verteilt beziehen. Die Tätigkeiten sind darüber hinaus nicht völlig trennbar, sondern sind eng verzahnt und nicht isoliert zu sehen, wie die folgenden Zitate verdeutlichen: „*Organisation von Veranstaltungen und die Kursleitereinsätze zu planen ist eigentlich nie trennbar [...] ich kann nichts organisieren ohne die Dozenten mit einzubinden*“ (B_HPM_w_28). „*Kooperation mit anderen Partnern ist für mich identisch mit Programmplanung. Weil ich keine Programmplanung ohne Kooperationsarbeit machen kann*“ (KBE_HPM_w_49).

Die HPM wenden die meiste ihrer Arbeitsarbeit auf für die Programmplanung und Organisation von Veranstaltungen, Qualitätsmanagement, Teilnehmerberatung,

Kursleiterbetreuung, Verwaltung und Projektarbeit/Akquise von Drittmitteln sowie Kooperation (vgl. Abb. 11).

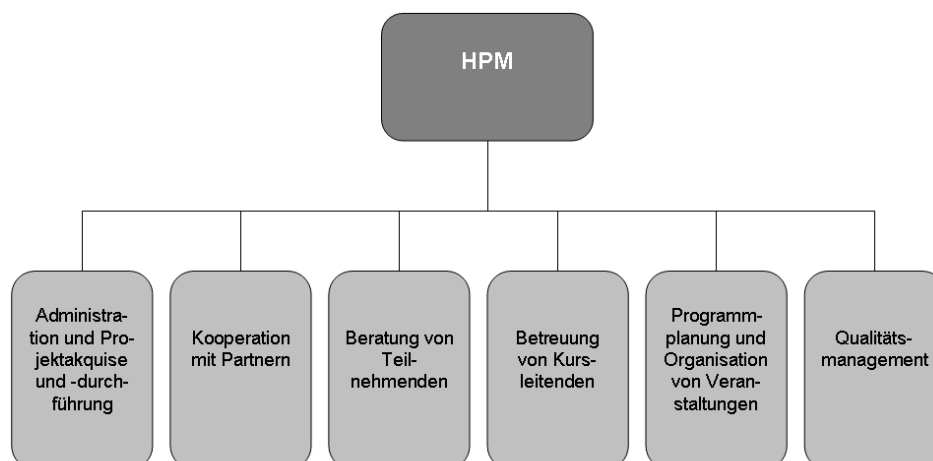


Abb. 11: Aufgabenfelder der HPM mit dem größten Zeitanteil

Den größten Zeitanteil machen bei den meisten Befragten die Bereiche Programmplanung und Veranstaltungsorganisation aus: „*Programmplanung, ganz eng damit zusammen hängt die Organisation von der Einzelveranstaltung*“ (EEB_HPM_GD_11). Daneben ist es der Bereich der Administration, zu dem die Abrechnungen ebenso wie die Projektverwaltung gehören und eng verknüpft damit die Drittmittelakquise und Projektdurchführung, die einen großen Zeitanteil ausmachen „*Der größte Batzen bei mir sind zurzeit wirklich administrative Aufgaben in Zusammenhang mit der Akquise von Drittmitteln*“ (VHS_HPM_GD_3). Bei kleineren Einrichtungen gehört zur Verwaltungstätigkeit der HPM häufig auch die Teilnehmerverwaltung. Ebenfalls viel Zeit macht der Bereich Qualitätsmanagement und Evaluationen aus, was durch Projektstrukturen im Vergleich zu grundfinanzierten Bereichen weiter gefördert wird. Ähnlich im Zeitanteil schätzen die Befragten die Bereiche der Kursleiterbetreuung, Teilnehmerberatung und der Kooperationen ein. In diesem Zusammenhang sind Veränderungen der Weiterbildung hin zu einer verstärkten Marktorientierung sowie Qualitätsmanagementprozesse in Organisationen zu sehen (Gruber/Harteis/Kraft 2005).

Die Bereiche, die in den letzten Jahren wichtiger geworden sind – wie Beratung und Finanzplanung – sind auch diejenigen, in denen perspektivisch von Fachbereichsleitungen steigende Kompetenzanforderungen wahrgenommen werden (Meisel 2003b).

4.3.2 Tätigkeitsprofile: Wichtigkeit

Die Untersuchung der Kritik an der weiterbildnerischen Tätigkeit aus Sicht der HPM ist nicht neu, die vorliegenden Ergebnisse zeigen neben Ähnlichkeiten mit Untersuchungen aus den 1980er Jahren aber auch deutlich neue Schwerpunktsetzungen auf. Ähnlich geblieben ist die Kritik an der „Punktualität der täglichen Arbeit“ (Gieseke 1989, S. 21) und dem Fehlen längerfristiger inhaltlicher Perspektiven. Es gibt keinen vorgefertigten Lehrplan wie in anderen Bereichen, sondern die Programme müssen stets neu entwickelt und ausgehandelt werden. Die in den 1980er Jahren geäußerte Kritik an mangelnden Informationsflüssen in der Institution ist eher abgelöst worden von der Kritik an mangelnder Zeit, um sich mit Kollegen austauschen zu können. Das damals starke Spannungsfeld zwischen Verwaltung und Pädagogik scheint sich auf personeller Ebene eher abgeschwächt zu haben, eventuell auch durch Entgrenzung der Arbeitsfelder: so üben auf der einen Seite auch Verwaltungsmitarbeiter pädagogische Tätigkeiten aus oder hauptamtlich tätige pädagogische Mitarbeiter der Mesoebene sind ebenso mit Administrationsaufgaben beschäftigt. Mit Entgrenzung des Pädagogischen ist gemeint, dass „die historischen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den in den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfaßte Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden“ (Lüders/Kade/Hornstein 1996, S. 210). Das Entgrenzungstheorem betont die „Verschiebung der Grenzen zwischen pädagogischen Interaktionen und anderen Formen der Interaktion“ (Kade/Seitter 2002, S. 285). Entgrenzung kann auch neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten bedeuten. Dies lässt sich insbesondere bei der neuen Berufsgruppe der Organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiter (OPM) feststellen, die vor allem in größeren Volkshochschulen im Sinne einer pädagogischen Sachbearbeitung existent sind (Meisel 2009). Dennoch lässt sich noch immer ein gewisses Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Tätigkeiten bei den HPM feststellen, wenn diese kritisieren, dass der Verwaltungsaufwand zugenommen habe und damit weniger Zeit für das pädagogische Arbeiten bliebe: *„Was mich immer zunehmend an den Schreibtisch bindet, ist diese wahnsinnige Bürokratie, mit der Bildung heutzutage überfrachtet wird. [...] was da nebenbei an Bildungsbürokratie aufgepfropft wird, das ist nicht mehr schön“* (VHS_HPM_GD_13). So erhielt folgende These im Rahmen der schriftlichen Delphi-Befragung auf allen befragten Ebenen tendenziell eine hohe Zustimmung: *„Das „pädagogische Arbeiten“ kommt aufgrund des gestiegenen Verwaltungsaufwands beim Weiterbildungspersonal häufig zu kurz“*. Die folgende Grafik (Abb. 12) verdeutlicht insbesondere die Position der Mesoebene bezogen auf das Verhältnis pädagogischer und administrativer Aufgaben.

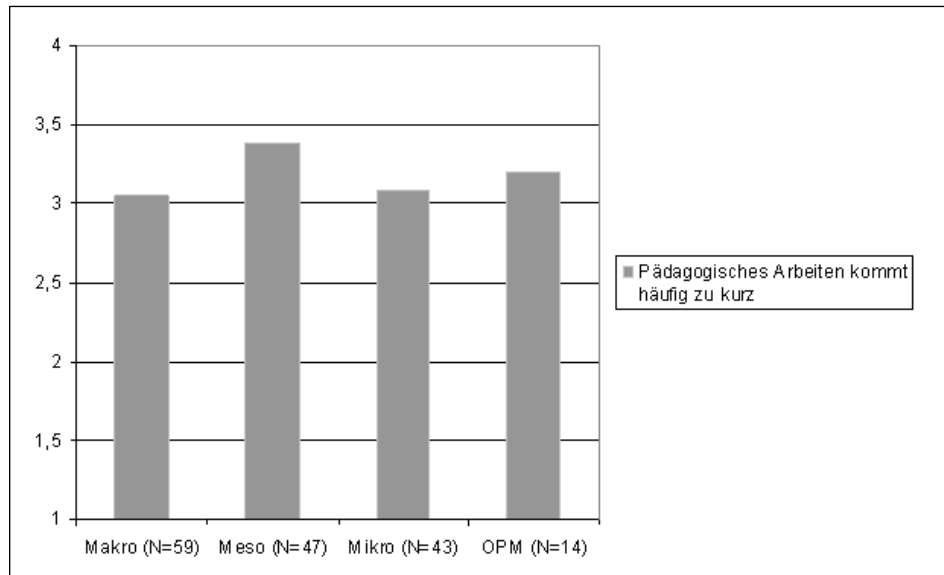


Abb. 12: Pädagogisches Arbeiten kommt häufig zu kurz
(1=keine Zustimmung, 4= hohe Zustimmung)

Gieseke beschreibt bereits vor 20 Jahren das Bemängeln eines erhöhten Verwaltungsaufwands von Seiten des planenden/disponierenden Personals (Mesoebene-HPM), das nach deren Ermessen nicht „zum Eigentlichen“ ihrer Arbeit zählt (1989, S. 228). Diese Bewertung scheint sich im Rahmen vorliegender Daten auch aktuell und unter Einbezug aller befragten Ebenen zu bestätigen. Allerdings scheint sich die negative Bewertung der Verwaltungstätigkeiten vor allem auf die neu hinzugekommenen Verwaltungstätigkeiten beispielsweise im Bereich der Drittmittelverwaltung zu beziehen. Die organisatorischen, verwaltenden Tätigkeiten im Rahmen der Programmplanung und auch die managementbezogenen Aufgaben (Heuer 2006a) scheinen stärker als selbstverständlicher – wenn auch nicht unbedingt „pädagogischer“ – Teil der Arbeit angenommen zu werden. Gleichwohl werden Verwaltungstätigkeiten nicht gerne ausgeführt: *„Das sind Bereiche, die ich wirklich einfach machen muss, aber die ich nicht gerne mache“* (VHS_HPM_GD_3).

Die befragten HPM würden sich insbesondere mehr Zeit für die Bereiche Bedarfs-, Markt- und Zielgruppenanalyse, Öffentlichkeitsarbeit, Konzeption von Bildungsprojekten und Projektarbeit, damit verbunden Kooperation sowie für die Personalentwicklung wünschen (vgl. Abb. 13).

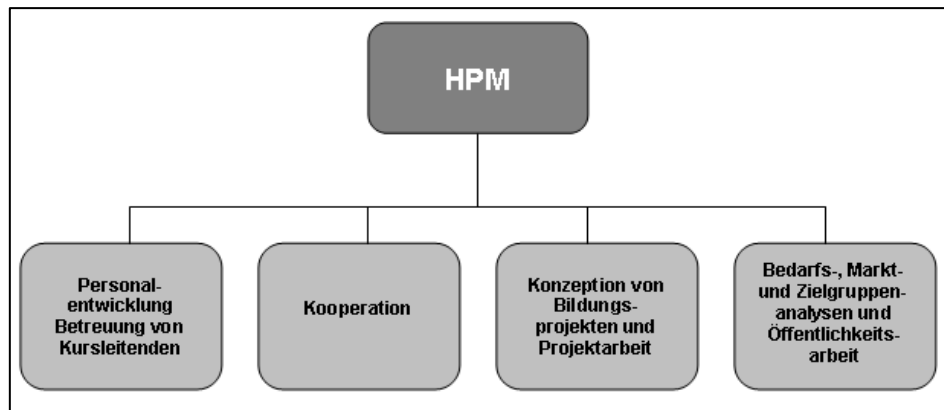


Abb. 13: Aufgabenfelder der HPM, für die sich mehr Zeit gewünscht wird

Die genannten Tätigkeiten beziehen sich auf die professionelle Programmplanung, darin auf die langfristige Erarbeitung von Zielen, die inhaltliche Konzeptentwicklung – die oftmals hauptsächlich in den Projekten möglich ist – die Kooperation mit Projektpartnern und die Personalentwicklung der Mitarbeiter und Kursleitenden. Auch bei der Personalentwicklung wünschen sie sich stärker die Möglichkeit langfristige Perspektiven für Kompetenzentwicklungen und Fortbildungen entwickeln zu können.

Während früher Hospitationen von den HPM ambivalent diskutiert wurden (Gieseke 1989) erscheinen sie heute als adäquates Mittel der Qualitätssicherung und in vielen Institutionen selbstverständlicher Teil der Kursleiterbetreuung – wenn gleich oftmals keine Zeit dafür bleibt: „Aber was immer hinten runter fällt und wo ich ein wahnsinniges schlechtes Gewissen habe: Ich müsste den Unterricht auch besuchen, wenigstens einmal im Jahr diese Hospitationen machen. Ich komme nicht in dem Maße dazu wie ich das eigentlich machen will. Denn auf der anderen Seite könnte man sich viel Zeit hinterher sparen, wenn man bei Problemen rechtzeitig eingreift“ (VHS_HPM_GD_3). Hospitationen und die Rückmeldung an die Kursleitenden würden viele HPM gerne in längerfristige Personalentwicklungsprozesse einbinden: „Meiner Meinung nach wäre es wichtig, diese Personalentwicklungsprozesse zu intensivieren. Im Alltagsgeschäft geht man oftmals davon aus, das der andere verstanden hat, worin die Aufgaben bestehen, gibt auch zu wenig Feedback über die Leistung, und am Ende ist das Ergebnis dann Unzufriedenheit“ (AiL_HPM_w_45).

Auch für die eigene Fortbildung bleibt oft aus Sicht der HPM keine Zeit, auch nicht für die informelle Einarbeitung in Themen durch das Lesen von Fachliteratur: „Also administrative Aufgaben müssen einfach erledigt werden, aber dadurch bleibt für das wirklich pädagogische Arbeiten leider wenig Zeit. Beispielsweise auch Literatur zu lesen, daran ist ja nie zu denken. Wir bekommen vom DIE immer irgend-

welche Bücherstapel, die dann alle irgendwo wieder in Regale wandern“ (VHS_HPM_GD_3). Dabei sehen sie das inhaltliche Einarbeiten auch als Voraussetzung, um Bildungskonzepte zu entwickeln: *„Die Entwicklung von Curricula, das inhaltliche Einarbeiten in z.B. ein neues Arbeitsfeld kommt mir zu kurz“* (AuL_HPM_m_55). Bereits in den 1970er Jahren ergaben Arbeitsplatzanalysen für die HPM in Volkshochschulen einen Zeitanteil von 34 Prozent für „Verwaltung, Organisation, Finanzierung“ und nur einen geringen Zeitanteil für die eigene Fortbildung (Siebert 1972, S. 103). Da oftmals der Arbeitsalltag für die vertiefte Entwicklung von Bildungsangeboten keinen Raum lässt, schätzen viele Befragte auch die Projektarbeit: *„Was mir eigentlich fehlt ist Projektarbeit in dem Sinn, dass man was Neues entwickelt“* (AuL_HPM_w_49).

Für Kooperationen, die bereits eine große Rolle bei der Erreichung von Zielgruppen und im Projektzusammenhang spielen, wird ebenfalls mehr Raum für vor- teilhaft gehalten.

Mehr Zeit für Bedarfs- und Zielgruppenanalysen wünschen sie sich, um Bildungskonzepte, Öffentlichkeitsarbeit und längerfristige Strategien entwickeln zu können. In diesem Zusammenhang sehen sie auch den direkten Kontakt mit den Teilnehmenden als wichtige Ressource für die Bedarfsermittlung an, der bei ihnen manchmal zu kurz kommt: *„Ich würde mich aber gerne mal auch wieder persönlich um den Kunden kümmern, obwohl ich eigentlich keine Zeit dazu habe, weil mir sonst auch ganz klein wenig das Gespür für den Kunden verloren geht“* (HWK_HPM_m_52). Viele wünschen sich insgesamt mehr Zeit für die Beratung der Adressaten und Teilnehmenden, bei anderen wiederum nimmt dies aus eigener Sicht zeitlich bereits überhand.

Insgesamt wird auch der Bereich Qualitätsmanagement oft als Punkt genannt, für den zu wenig Zeit bleibt (z.B. für die Auswertung von Evaluationen; Hospitationen; Fortbildung; Kontakt mit Teilnehmenden).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich bei den Tätigkeiten der HPM ein Spannungsfeld abzeichnet zwischen den alltäglichen Aufgaben, zu denen auch der (Finanz-)Verwaltungsaufwand gehört und dem Ziel längerfristig Perspektiven zu entwickeln, wie bestimmte Zielgruppen zu erreichen sind. Die Bedarfserhebung und Zielgruppenanalyse sind dafür zentral (Meisel 2003b). Zielgruppen und Finanzierung sind eng miteinander verbunden und stehen gleichzeitig in einem ambivalenten Spannungsverhältnis (vgl. ausführlich zu Zielgruppen und Finanzierung als Herausforderungen Kapitel 5). In Bezug auf das Thema Fortbildung ist besonders relevant, dass die HPM aus eigener Sicht zu wenig Zeit für Personalentwicklung in Bezug auf die Kursleitenden und auch zu wenig Raum für die eigene Fortbildung wahrnehmen.

4.3.3 Kernelemente ihrer Arbeit aus Sicht der HPM

Was HPM als Kernelemente ihrer Arbeit wahrnehmen, spiegelt sich in den oben ausgeführten Bereichen, die sie für besonders wichtig halten: *„Administrative Aufgaben sind zwar ein großer Schwerpunkt, aber ich sehe es nicht unbedingt als meinen Job. Es muss gemacht werden. Das größere Gewicht sollte bei der Entwicklung von Konzepten und der Programmplanung liegen“* (EEB_HPM_GD_1). Übergreifend lässt sich dies mit Programmplanung überschreiben: *„Die Kernaufgabe [...] ist natürlich alles, was mit den Kursen, Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen zu tun hat“* (VHS_HPM_m_51). Bei der Frage danach, welche Tätigkeiten als „pädagogisch“ bezeichnet werden, lassen sich zwei typische Muster ausmachen: Für die eine Gruppe von Befragten gehören die Arbeit mit Kursleitenden, die Planung und Durchführung von Angeboten zum Kern der pädagogischen Tätigkeiten (teilweise auch nur die Durchführung): *„Also wenn ich von pädagogischer Tätigkeit rede, dann meine ich die unmittelbare Durchführung, Vorbereitung und Nachbereitung von Seminar und Tätigkeit, das heißt Curriculumentwicklung“* (AuL_HPM_GD_1). Die andere Gruppe der Befragten fasst den Begriff der „pädagogischen“ Tätigkeit weiter: *„Also ich würde unterscheiden zwischen vermittelter pädagogischer Tätigkeit, wo ich mich als Bildungsreferentin sehe und der unmittelbaren Bildungsarbeit, die ich eher mit den Teilnehmern sehe. Und unmittelbar vermittelnd ist natürlich diese Tätigkeit, wenn wir mit den Teamer/innen arbeiten“* (AuL_HPM_GD_1). Die Befragten dieses Musters ergänzen auch, dass administrative und organisatorische Tätigkeiten die Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernkontexten darstellen und damit Teil der pädagogischen Planung sind: *„Aber die konzeptionellen und grundlegenden Entscheidungen zur Organisation und Administration bestimmen die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns. Und ich glaube nicht, dass es richtig klug wäre, die Rahmenbedingungen anderen zu überlassen. Ich glaube auch [...], dass Pädagogen administrative und organisatorische Entscheidungen anders treffen, als andere Professionen“* (VHS_HPM_m_51).

Abschließend lässt sich sagen, dass die Frage nach den Kernelementen bei Kursleitenden, HPM und OPM ähnliche Diskussionsstränge aufzeigte: immer zählen die Befragten die wichtigen Aufgaben, für die sie gerne mehr Zeit hätten, auch zu ihren Kerntätigkeiten. Weiterhin geht es immer auch um eine Positionierung und Abgrenzung der eigenen Tätigkeiten in Bezug zu den anderen Berufsgruppen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten. Dieser Aspekt trat bei den OPM an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und HPM besonders deutlich zu Tage. Beratung wird als Tätigkeit immer wichtiger: Die verschiedenen Berufsgruppen nennen dabei alle Arten von Beratung (informativ, situativ, biografieorientiert) (Gieseke 2000).

Betrachtet man die Selbstbilder und Motive (vgl. Kapitel 3) erscheinen diese als recht heterogen im Vergleich zu den Trends bei den Tätigkeitsprofilen, die jeweils für die Ebenen sehr homogen erscheinen (eine Ausnahme stellen die Tätigkeitsfelder der OPM dar).

Vergleicht man an dieser Stelle formulierte Kompetenzanforderungen an die Rolle des HPM in der Erwachsenenbildung, erkennt man starke Entsprechungen mit den sowohl als zeitlich intensiv, aber auch als wichtig eingeschätzten Tätigkeiten. Die zentrale Managementkompetenz wird beispielsweise durch die Anforderungen im Bereich der Kursleiterbetreuung, Personalentwicklung und des Projektmanagements offensichtlich. Dadurch, dass die Mikroebene vorwiegend mit der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses (Vorbereitung und Durchführung) beschäftigt ist, sind auch Kompetenzanforderungen im pädagogisch-methodischen Bereich zu erklären. Auch der wichtige Anteil fachlicher Kompetenz ist im Zusammenhang der eigenständigen inhaltlichen Planung von Programmangeboten ersichtlich.

Aiga von Hippel

5. Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen

Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Herausforderungen beschrieben, wie sie über alle Ebenen hinweg von den Weiterbildnern genannt werden. Hier erfolgt auch ein Vergleich mit den Ergebnissen anderer Studien. Daraufhin werden die Makro-, Meso- und Mikroebene sowie die unterschiedlichen Verbände/Institutionen analysiert.

5.1 Veränderungen in der Weiterbildung als Herausforderungen

Auf europäischer Ebene werden fünf Herausforderungen genannt, die von der Erwachsenenbildung in den nächsten Jahren anzugehen sind: „The Commission refers to five key challenges that need to be addressed by adult learning stakeholders in Europe: (1) Removing the barriers to participation; (2) Ensuring the quality of adult learning; (3) Recognising and validating learning outcomes; (4) Investing in the ageing population and migrants; and (5) Establishing indicators and benchmarks“ (Alpine 2008, S. 39).

In den letzten Jahren erschienen verschiedene Studien zu Veränderungen in der Erwachsenenbildung (Meisel 1997; Kil 2003; von Küchler 2007a; Hartz/Schrader 2008). Nach Meisel (2003a) stehen die Weiterbildungsinstitutionen unter einem hohen Veränderungsdruck, als Faktoren macht er folgende aus: „der relative Rückgang öffentlicher Finanzierung, die zunehmende Konkurrenzsituation auf dem Markt, ein hoher Innovations- und Qualitätsdruck, sich ausdifferenzierende Erwartungen der Lernenden, die Vernetzung mit Einrichtungen in der Region, alternde Belegschaften, erschwerte Personalgewinnung angesichts sinkender Lehrerarbeitslosigkeit“ (Meisel 2003a, S. 20).

Nach der DIE-Trendstudie (DIE 2008) befindet sich die Weiterbildung zwar nicht in einem strukturellen Umbruch (wie dies in den 1990er Jahren durch die Wende sowie Anfang des neuen Jahrtausends durch den Rückgang der Mittel der Bundesanstalt für Arbeit zu beobachten war, von Küchler 2007a, S. 20 f.), sie scheint eher „im Übergang zu einer sich zunehmend ausdifferenzierenden und verstärkt selbst regulierenden Dienstleistungsbranche begriffen“ (DIE 2008, S. 117). Charakteristisch ist dabei „die gleichzeitige Festigung der Weiterbildung als eines

gesellschaftlich relevanten Bildungsbereichs und ihre Herauslösung aus dem Schutzbereich der öffentlichen institutionellen Finanzierung“ (DIE 2008, S. 117).

Von Küchler (2007) beschreibt „die vielfach empfundene Notwendigkeit [...], Weiterbildungseinrichtungen umzugestalten, damit sie trotz vielfacher Umweltveränderungen überlebensfähig bleiben“ (Küchler 2007, S. 7 ff.). Als aktuelle Organisationsveränderungen – und damit auch Herausforderungen für die Institutionen – nennt sie die Veränderung der Rechtsform, die Fusion unterschiedlicher Bildungs- und Kultureinrichtungen, Marktveränderungen und daraus notwendig werdende Neupositionierungen sowie Netzwerkbildung bei gleichzeitiger Profilschärfung. In der vorliegenden Studie werden insbesondere von den HPM in den Institutionen, in denen Fusionen anstehen, diese als aktuelle Herausforderung genannt. Die Veränderung der Rechtsform scheint – über alle Ebenen hinweg – momentan keine so bedeutende Herausforderung zu sein. Das Thema der Marktveränderungen und Neupositionierungen ist jedoch auf allen Ebenen sehr präsent. Die Anforderungen an die Weiterbildner/innen steigen auch vor dem Hintergrund einer pluralisierten Teilnehmerschaft (Barz/Tippelt 2004; Tippelt/Hippel 2005), erhöhten Anforderungen der Adressaten, „steigender Beratungsbedarfe und multimedialer Methodenvielfalt“ (Bastian 2002, S. 91) sowie neuer Lehr- und Lernkulturen (Kress 2000, S. 188; Heuer 2006a). Die steigende Bedeutung von Beratung ist bedingt durch Veränderungen in der Weiterbildung und Anforderungen an die Individuen im Prozess des lebenslangen Lernens (Schiersmann 2004; Schiersmann et al. 2008).

Des Weiteren zeigen mehrere Studien aktuelle Trends in der Erwachsenenbildung auf (BIBB/DIE 2008; DIE 2008; BMBF 2008a). Trends können dabei als Entwicklung, als Schätzung, als Trend-Setting im Sinne einer Zielvorgabe und als Herausforderung gesehen werden (Egetenmeyer/Strauch 2008). Die Herausforderungen, die im vorliegenden Forschungsprojekt von den Gesprächspartnern genannt wurden, rekurren sowohl auf vergangene Entwicklungen, geben eine Einschätzung für die Zukunft und implizieren Trends, auf die die Erwachsenenbildung reagiert.

Die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen wurden in der schriftlichen Delphi-Befragung sowie in den Interviews und Gruppendiskussionen erfragt. In die Entwicklung der schriftlichen Delphi-Befragung gingen im Sinne eines iterativen Vorgehens die Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragungen ein (vgl. Kap. 2.4), so dass bei der Frage nach aktuellen Themen und Herausforderungen die folgenden neun Themenbereiche im Fragebogen vorgegeben werden konnten. Darüber hinaus wurde um eine Rangreihenbildung gebeten. Das heißt, diese neun Themenbereiche stellen bereits Herausforderungen dar, die auf breiter Ebene genannt wurden. In der offenen Kategorie wurde vor allem „Beratung“ als weitere Herausforderung genannt.

Aus Abbildung 14 werden allgemeine Herausforderungen über alle Ebenen hinweg wie auch Unterschiede deutlich. Als Themen, die von Makro-, Meso- und Mikroebene in ähnlicher Stärke als sehr wichtig wahrgenommen werden, sind „Zielgruppen“ und „Finanzierung“ zu nennen. Mehr als die Hälfte, bis zwei Drittel der

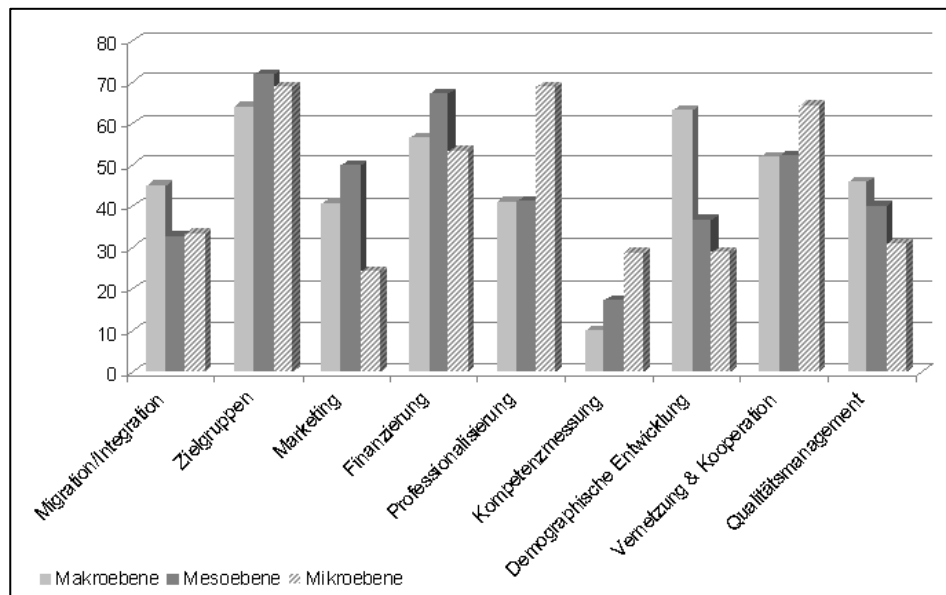


Abb. 14: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Ebenen (in Prozent)

Datenbasis: % der Ränge 1-4 (sehr wichtig/wichtig); Makro n=60, Meso n=45, Mikro n=45

Befragten vergeben für diese Themen Rang 1-4. Die Themen „Professionalisierung“ sowie „Vernetzung & Kooperation“ werden zwar von der Makro- und Mesoebene als wichtig angesehen, von der Mikroebene jedoch noch stärker als Herausforderung erlebt. Die „Demografische Entwicklung“ wird vor allem von den Befragten der Makroebene als Herausforderung eingeschätzt. „Migration/Integration“, „Marketing“ und „Qualitätsmanagement“ werden von mehr als einem Drittel der Befragten als wichtige Herausforderungen erachtet. Das Thema „Kompetenzmessung“ wird als nicht so wichtig betrachtet, am ehesten noch von der Mikroebene, die dieses Thema über Zertifizierung u.U. auch persönlich betrifft.

Unterschiede zwischen Alter der Befragten und Herausforderungen, der Beschäftigungsdauer und den Herausforderungen sowie zwischen dem beruflichen Abschluss und den Herausforderungen lassen sich statistisch nicht belegen. Beim Vergleich der unterschiedlichen Bereiche/Verbände deuten sich geringe Unterschiede an, die jedoch aufgrund geringer Fallzahlen auf Verbandsebene vorsichtig interpretiert werden müssen. So ist das Thema „Migration/Integration“ vor allem für die Volkshochschulen, die die Integrationskurse anbieten, von besonderer Bedeutung, „Kompetenzmessung“ erscheint als eine für alle Verbände nicht vordringliche Herausforderung.

Vergleicht man über die verschiedenen Ebenen hinweg, welche Themen in Zukunft wichtiger werden, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 15).

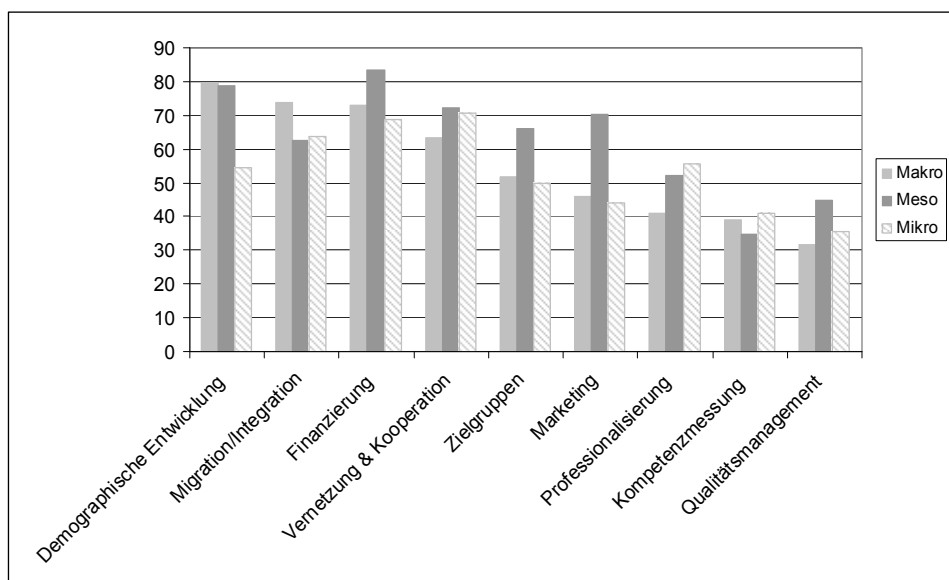


Abb. 15: Ebenenvergleich: Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung zunehmen
Datenbasis: in Prozent (Zustimmung); Makro n=60, Meso n=45, Mikro n=45

An Bedeutung zunehmen werden nach Sicht der Befragten die Themenbereiche „Demografische Entwicklung“, „Migration/Integration“ und „Zielgruppen“ als Bereiche, die sich auf die Adressaten beziehen sowie die Bereiche „Finanzierung“ und „Vernetzung/Kooperation“. Auf der Mesoebene wird von den Befragten auch dem Marketing eine wachsende Bedeutung zugeschrieben, das sich sowohl auf Adressaten wie auf Finanzierung bezieht.

Vergleicht man diese übergreifenden Herausforderungen mit anderen Studien lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. So machen Egetenmeyer/Strauch (2008) auf europäischer Ebene als Haupttrends Weiterbildungsbeteiligung, Chancengerechtigkeit/social inclusion, Professionalisierung, Finanzierung, neue Lehr-Lernformen und Internationalisierung aus. In der EAEA-Studie wurden ebenfalls die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung, die demografische Entwicklung, Migration, Kooperation für eine bessere Erreichbarkeit von Zielgruppen und Finanzierung genannt (EAEA 2006). Betrachtet man die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (BMBF 2008a) stehen Beratung und unterschiedliche Zielgruppen im Vordergrund. Das Thema der Finanzierung wird nicht explizit genannt. Die DIE-Trendanalyse (DIE 2008) macht in fünf Bereichen verschiedene Trends aus. Im Bereich „Beteiligung“ wird in manchen Bereichen weiterhin die Selektivität der Weiterbildungsteilnahme festgestellt – ein Thema, das die Befragten in der KomWeit-Studie ebenfalls immer wieder herausfordert. Die Trends im Bereich

„Angebot“ gehen in eine ähnliche Richtung wie die bei KomWeit geäußerten Trends, insbesondere die Erwartungen von Adressaten an kürzere, kompaktere Angebotsformen, verknüpft mit dem Wunsch nach mehr Flexibilität. Auch die Trends im Bereich „Personal“ können durch die KomWeit-Ergebnisse bestätigt und ausdifferenziert werden, sowohl was die neuen Aufgaben für das Verwaltungspersonal anbelangt, wie auch, dass Beratung zunehmend wichtiger wird. Während in der DIE-Trendstudie dies vor allem für die Lehrenden konstatiert wird, konnte im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts festgestellt werden, dass Beratung über alle Ebenen hinweg eine wichtiger werdende Tätigkeit darstellt. Auch Kooperation und Konkurrenz nehmen nach den Trends zu (Nuissl 2008). Dass die zurückgehende Finanzierung und verstärkte Finanzierung über kompetitive Verfahren eine Herausforderung für die Weiterbildungsinstitutionen und die Weiterbildner darstellt, zeigen auch die DIE-Trends (DIE 2008). Der wbmonitor 2008 (BIBB/DIE 2008) fragte zwar nicht nach aktuellen Herausforderungen, gibt jedoch über den Klimaindex eine Stimmungslage in der Weiterbildungslandschaft wieder. Deutlich wird hier, dass unter Weiterbildungsinstitutionen, die Zuwendungen aus öffentlicher Hand erhalten, die Stimmungslage nur unterdurchschnittlich positiv ist – hier spiegelt sich die Herausforderung zurückgehender Finanzierung. Die hier genannten Studien können Trends aufzeigen, jedoch keine spezifischen Aussagen zu den von den verschiedenen Ebenen wahrgenommenen Herausforderungen machen – diese sollen im Folgenden anhand der KomWeit-Ergebnisse beschrieben werden.

5.2 Herausforderungen aus Sicht des Einrichtungsmanagements und der Verbandsleitungen (Makroebene)

Aus Sicht der per Delphi-Fragebogen und in den Interviews befragten Experten ist die Finanzierung von Weiterbildung das herausragende Thema (vgl. Abb. 16). Genannt wurden an dieser Stelle unter anderem die zurückgehende öffentliche Finanzierung, die wachsende Bedeutung der Eigenverantwortung von Individuen für Bildungsprozesse sowie die tendenzielle Verlagerung der Finanzierung von struktureller Förderung hin zu kurzfristigerer Projektförderung. Für den Themenbereich Fortbildung, Professionalisierung und Qualifizierung wird die Finanzierungsproblematik als hinderlich gesehen – ohne gesicherte Strukturen wird eine Professionalisierung des Personals erschwert. Auch ergeben sich aus den Veränderungen im Themenbereich Finanzierung neue Aufgaben und Kompetenzanforderungen für Weiterbildner z.B. in den Bereichen Projektmanagement oder der Akquise von Drittmitteln.

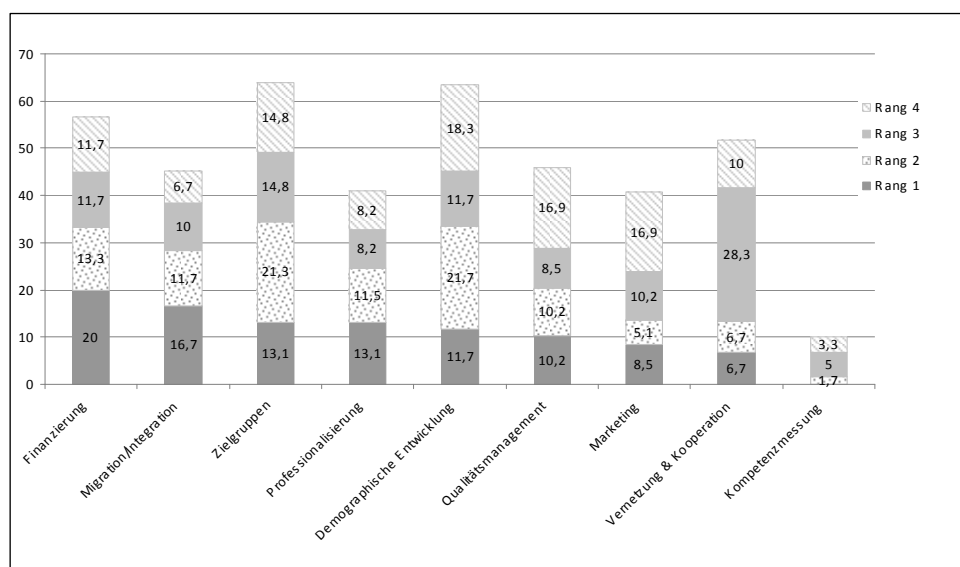


Abb. 16: Aktuelle Herausforderungen, Sicht der Makroebene (Rang 1-4, sortiert nach Rang 1)
Datenbasis: Prozente der Ränge 1-4 (sehr wichtig/wichtig); Makro n=60

Betrachtet man nicht nur die Nennung auf Rang 1, sondern zieht auch die folgenden Ränge in Betracht, wird deutlich, dass die Themen „Zielgruppen“ und „Demografische Entwicklung“ ebenfalls als wichtige Herausforderungen gesehen werden.

In Bezug auf den demografischen Wandel wurden unterschiedliche Facetten wie Lernprozesse bei Älteren, Ältere als bedeutende Zielgruppe, Qualifizierung für bürgerschaftliches Engagement oder der intergenerative Dialog genannt. Wichtig für die Erwachsenenbildung scheint es aus Sicht der Experten, sich auf diese wachsende Zielgruppe und ihre Bedürfnisse einzustellen.

Ebenfalls bedeutend aus Expertensicht ist der Bereich Vernetzung und Kooperation, ob horizontal oder vertikal, hier entstehen neue Aufgaben und Anforderungen für die Weiterbildner genauso wie im Bereich Marketing. Auch die Notwendigkeit einer lebenslangen beruflichen Qualifikation, der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit oder das Thema „Übergänge“ stellen neue Herausforderungen für die Beschäftigten in der Erwachsenenbildung dar.

Bedeutend aus Sicht der befragten Experten – allerdings nicht so stark auf den ersten Rängen vertreten – ist außerdem der Bereich Kompetenzmessung und Zertifizierung, genannt wird hier die gesamte Bandbreite möglicher Einsatzformen von Dokumentation bis hin zu Zertifizierung erworbener Kompetenzen. In Bezug auf die Teilnehmer und Adressaten wird die Beratung, Betreuung und Durchführung von Kompetenzmessung bzw. Zertifizierung auch als mögliches neues Aufgabenfeld von Pädagogen gesehen. In Hinblick auf die eigene Profession wird eine

Zertifizierung der Kompetenzen von Weiterbildnern als eine Möglichkeit erachtet, gewissermaßen "weiche" Standards für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung einzuführen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass für die Makroebene Finanzierung und Adressaten/Teilnehmer – fasst man die Bereiche „Zielgruppen“, „Migration/Integration“ sowie „Demografische Entwicklung“ zusammen – aktuell die beiden wichtigsten Herausforderungen darstellen.

Betrachtet man die Entwicklung der genannten Herausforderungen in den letzten fünf Jahren, so wird deutlich, dass diese Bereiche („Demografische Entwicklung“, „Migration/Integration“, „Finanzierung“) auch diejenigen sind, die am meisten an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Abb. 17). Auch das Thema „Vernetzung & Kooperation“ ist wichtiger geworden.

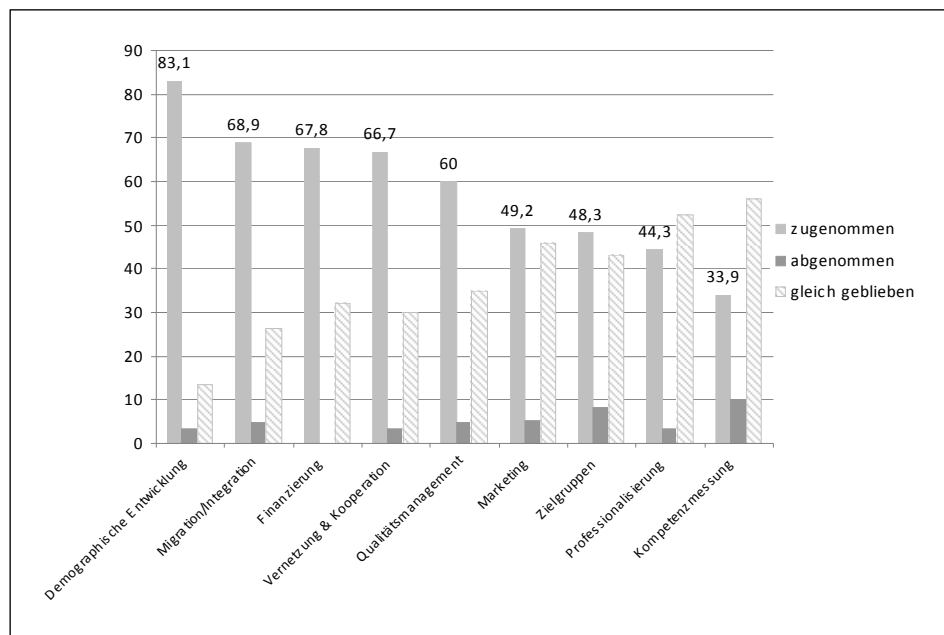


Abb. 17: Makroebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung ...
Datenbasis: in Prozent, Makro n=59

Perspektivisch werden in den nächsten Jahren keine neuen Themen gesehen, von den Experten wird eher eine Verstärkung der genannten Themen und Trends erwartet. So nehmen sie an, dass die Themen, die in den letzten fünf Jahren wichtiger wurden, auch in den folgenden Jahren noch weiter an Bedeutung gewinnen werden. Dies sind „Demografische Entwicklung“, „Migration/Integration“, „Finanzierung“ und „Vernetzung und Kooperation“ (vgl. folgende Abbildung). Während das Thema

„Qualitätsmanagement“ in den letzten Jahren wichtiger geworden ist, wird für die nächsten Jahre antizipiert, dass das Thema in seiner Bedeutung eher ungefähr gleich bleibt.

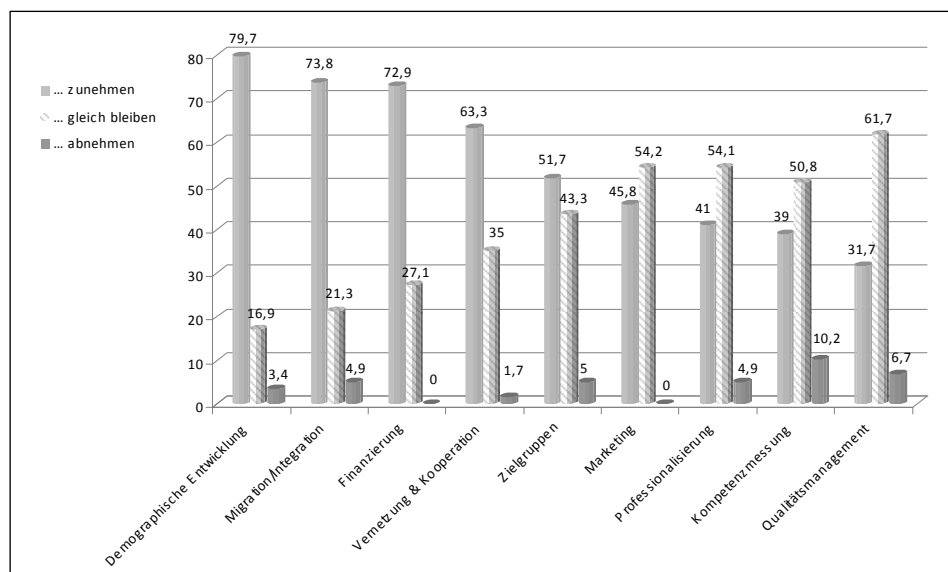


Abb. 18: Makroebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung ...
Datenbasis: in Prozent, Makro n=59

5.3 Herausforderungen aus Sicht der Hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/innen (Mesoebene)

Ähnlich wie Befragte der Makroebene sehen auch die HPM die wichtigsten Herausforderungen in den Zielgruppen und der Finanzierung, gefolgt von Marketing und Kooperation, wenn man die ersten vier Ränge betrachtet (vgl. Abb. 19).

Anders als in der Einschätzung von Befragten der Makroebene hat in der Arbeit der HPM das Thema „Qualitätsmanagement“ in der Vergangenheit an Bedeutung zugenommen (vgl. Abb. 20). Dies ist sicher auf die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung zurückzuführen. Ähnlich wie von der Makroebene wird die Zunahme des Themas „Demografische Entwicklung“ eingeschätzt.

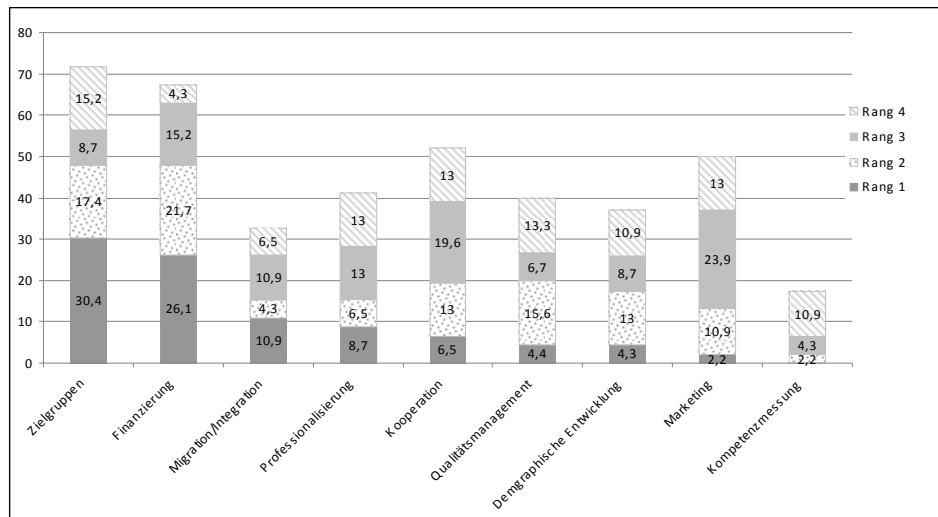


Abb. 19: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Mesoebene (Rang 1-4, nach Rang 1)
Datenbasis: Prozenz der Ränge 1-4 (sehr wichtig/wichtig); Meso n=45

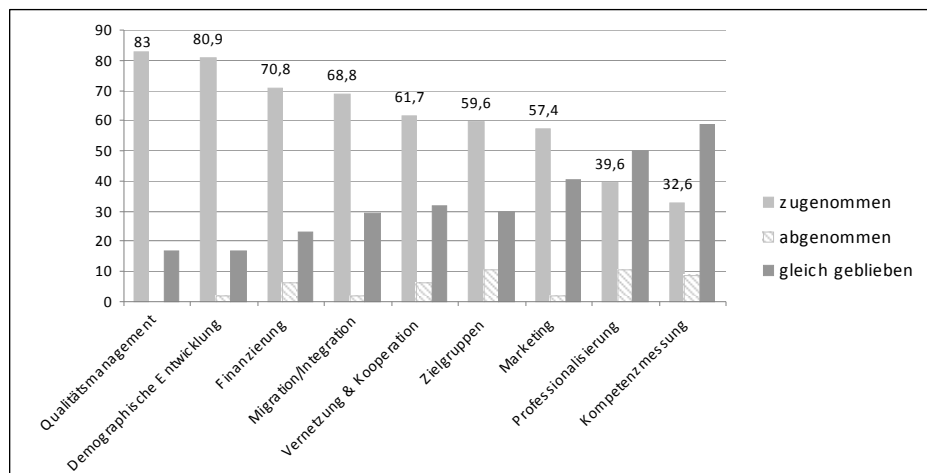


Abb. 20: Mesoebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung ...
Datenbasis: in Prozent, Meso n=46

Aus Sicht der HPM werden die Themen „Finanzierung“, „Demografische Entwicklung“ sowie „Vernetzung und Kooperation“ in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen (vgl. Abb. 21). Auch hier decken sich die Ergebnisse mit denen der Makroebene. Etwas wichtiger schätzen die HPM jedoch das Thema „Marketing“ ein.

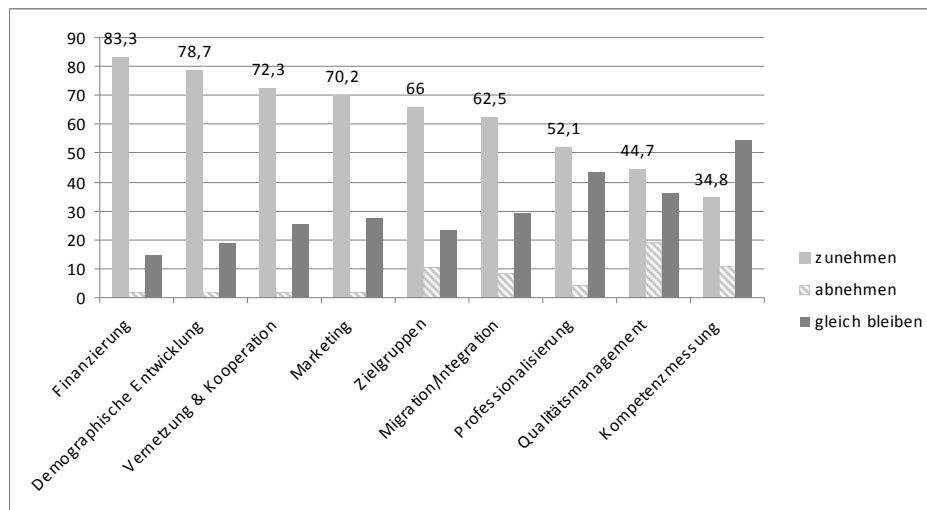


Abb. 21: Mesoebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung ...
Datenbasis: in Prozent, Meso n=47

Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, was die in der Delphi-Erhebung genannten Punkte konkret für die HPM bedeuten.

Finanzierung als Herausforderung heißt für die HPM vor allem abnehmende öffentliche Förderung und die Zunahme von kompetitiven Verfahren der Drittmittelvergabe auf Projektbasis (DIE 2008). Die Antragstellung erfordert neue Kompetenzen von den HPM und erfordert einen erhöhten Verwaltungsaufwand und damit Zeit, die ihnen dann teilweise für langfristige Planungen nicht mehr zur Verfügung steht. „Die personellen Möglichkeiten sind immer geringer geworden, weil die Mittel geringer geworden sind und die Ansprüche an die Bildungsreferenten, das auch tatsächlich darzulegen, zu evaluieren und zu begründen, was man da tatsächlich macht, sind immer umfangreicher geworden“ (AuL_HPM_GD_1). Evaluation im Rahmen von Qualitätsmanagement wird aus Sicht der Befragten noch deutlich wichtiger werden, um den Fördermittelgebern deutlich zu machen, „was tragen wir eigentlich tatsächlich dazu bei, gesellschaftliche Probleme zu lösen? [...] Das heißt also auch tatsächlich nachweisen zu müssen: was ist denn mit den Mitteln, die uns zur Verfügung gestellt wurden, eigentlich geschehen?“ (AuL_HPM_GD_1). Dabei werden Effektivität und eine gewisse Outputorientierung sowie Projekte keinesfalls per se als negativ bewertet. Nachteile der Projektarbeit sehen die Befragten allerdings im Verwaltungsaufwand, dem Mangel an langfristigen Planungen und im Wegbrechen personeller Strukturen. Ohne Grundfinanzierung geht es aus ihrer Sicht nicht: ohne sie ist keine langfristige Programmplanung, kein Erreichen von bildungsfernen Zielgruppen und keine qualitätvolle Arbeit zu leisten. Als Vorteil der Projektarbeit sehen sie die Möglichkeit, über Kooperationspartner neue Zielgruppen zu erreichen und innerhalb der Projekte Bil-

dungskonzepte zu gestalten. Die Betonung der Effektivität sehen sie als positiv und als Chance, sich darauf zu konzentrieren, was wirklich etwas bringt. Problematisch sehen die Befragten es jedoch, dass die Wirkungen von Bildung nur schwer nachweisbar und messbar sind, es hierzu zu wenige Forschungsergebnisse gibt und der Verwaltungsaufwand für die Mittelzuweisung zu hoch sei. Von der Notwendigkeit der Drittmittelakquise sind Institutionen aller Bereiche betroffen – von den VHS über die konfessionellen und politischen bis zu den beruflichen. Im Ost-West-Vergleich wird deutlich, dass formale Vorgaben wie beispielsweise der geforderte Anteil von Teilnehmern mit Migrationshintergrund in Anbetracht der lokalen Gegebenheiten in den östlichen Bundesländern schwerer zu erfüllen sind.

Die demografische Entwicklung hat für sie Einfluss auf die Programmgestaltung, wenn beispielsweise Kursformate umgestaltet werden müssen, die längere Ausflüge beinhalten, die mit Älteren dann nicht möglich waren. Gleichzeitig stellt für viele Institutionen auch das Erreichen von Jüngeren eine Herausforderung dar. Demografische Entwicklung beziehen sie als Generationenwechsel jedoch auch auf die Beschäftigungsstruktur innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen, da momentan viele Kollegen in Rente gehen, die in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in den 1970 und 1980er Jahren eingestellt wurden. Daraus folgt – bei fehlender erneuter Stellenbesetzung – eine Zunahme der Arbeitsbelastung für die verbleibenden und neuen Zusammensetzungen der Teams, was Anforderungen an die interne Kommunikation stellt. Vernetzung und Kooperation beziehen sie damit nicht nur auf die Kooperation mit anderen Einrichtungen (wenn Fusionen anstehen oder Projektanträge gemeinsam gestellt werden), sondern auch auf die interne Kommunikation. Kooperation mit anderen Einrichtungen wird auch genutzt, um über die Profile und Images der beteiligten Institutionen unterschiedliche Zielgruppen erreichen zu können (Tippelt et al. 2008).

Die Erreichbarkeit von Zielgruppen ist für sie zentral. Dabei umfasst dieses Thema verschiedene Bereiche. So stellen neue Zielgruppen (z.B. Personen mit Migrationshintergrund), aber auch die veränderten Anforderungen an die Professionalität der Angebote eine Herausforderung dar. „Mehr Nachfrageorientierung und Flexibilität betrifft sowohl Themen und inhaltliche Zuschnitte von Angeboten als auch Angebotsformen und Lernorte“ (DIE 2008, S. 55). Professionelle Angebote können aus ihrer Sicht nur mit qualifizierten Kursleitern erreicht werden, was eine Finanzierung voraussetzt. Insbesondere bildungsferne Zielgruppen – aber auch junge, moderne bildungsnahe Zielgruppen (Tippelt et al. 2008) – sollten nach Aussage der befragten HPM in der öffentlich mitfinanzierten Weiterbildung deutlich stärker erreicht werden. Dies stellt eine Herausforderung für Finanzierungskonzepte wie für die didaktische Gestaltung (Inhalte, Formate etc.) dar.

Als zukünftige Herausforderungen neben der demografischen Entwicklung und dem Generationenwechsel fasst ein Gesprächspartner zusammen: „*Bildungsmanagement, Vernetzung von Einrichtungen, Finanzierung werden die wesentlichen Punkte der nächsten Jahre sein*“ (EEB_HPM_GD_11).

5.4 Herausforderungen aus Sicht der Organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiter/innen / des Verwaltungspersonals (Mesoebene)

Auch das Arbeitsvolumen und die Anforderungen an Verwaltungsmitarbeiter haben sich durch diversifizierte Förderbedingungen und höhere Veranstaltungs- und Dozentenzahlen verändert (DIE 2008, S. 77). Die folgenden Ergebnisse aus der Delphi-Befragung können thematische Trends aus Sicht der Verwaltungsmitarbeiter wiedergeben, sollten aufgrund der geringen Fallzahl jedoch vorsichtig interpretiert werden. Sie werden jedoch belegt und untermauert durch die Ergebnisse der Interviews und Gruppendiskussionen.⁹ Ähnlich wie bei den anderen Ebenen werden Zielgruppen und Finanzierung als aktuell wichtige Herausforderungen gesehen. Auch der Bereich der Kooperation (neben „Migration/Integration“ und „Demografische Entwicklung“) ist für sie – auch aufgrund ihrer eigenen Aufgaben in diesem Bereich – ein wichtiges Thema.

In den qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen konnte detaillierter exploriert werden, was die Befragten unter den genannten Themenbereichen verstehen. Zum Thema Zielgruppen gehören für sie neue Zielgruppen, neue Erwartungshaltungen der Zielgruppen (kürzere Angebote, flexibler) und damit auch neue Angebotsformen und -inhalte – ganz im Sinne der von von Küchler genannten notwendigen Neupositionierungen (2007). Die Befragten nennen beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund aber auch Analphabeten als Zielgruppen, für die neue Angebotsformen gesucht werden: *„Da soll ein Alphazentrum entstehen. Mit einem offenen Angebot, das – so der Wunschgedanke – quasi von Montag früh bis Freitagabend ganztätig offensteht“* (VHS_OPM_GD_1). Die Erwartungen der Adressaten nach flexiblen Angeboten, die spontan besucht werden können, stellen die OPM vor die Herausforderung, abzuwägen, ab welcher Teilnehmergröße es noch wirtschaftlich ist, einen Kurs stattfinden zu lassen. Um Zielgruppen zu erreichen, müssen jedoch auch die Finanzierung der (qualifizierten) Kursleiter gewährleistet und auch die entsprechenden Räume vorhanden sein. Qualitätsmanagement ist für viele eine zeitliche Herausforderung: sie würden gerne mehr Zeit haben, vor Ort zu sein und Qualität sicherzustellen: *„Wo ich merke, mir fehlt die Zeit, ist das Qualitätsmanagement in Bezug auf die Kurse, die ich verwalte, organisiere, plane“* (VHS_OPM_GD_1). Zum Qualitätsmanagement gehören für sie auch die Raumqualität, für die sie sich in ihrer Position verantwortlich fühlen sowie die Qualifikation der Kursleiter. Kooperation und Vernetzung spielen für sie – wie für die HPM auch – im Rahmen von Fusionen, die oft auch räumlich einen Neubezug darstellen, eine Rolle. Wenn beispielsweise Stadtbibliotheken, die VHS und andere Kultureinrichtungen gemeinsam in ein neues Haus ziehen, geht es auch darum, die verschiedenen Images und Profile der Einrichtungen aufeinander abzustimmen und die jeweiligen Zielgruppen mit neuen Angeboten anzusprechen. Im Bereich der katholischen Erwachsenenbildung berichten die OPM vor allem über die Wichtig-

⁹ Aus diesem Grund wird in diesem Unterkapitel auf Grafiken und Prozentangaben verzichtet.

keit der lokalen Kooperation mit den Pfarrgemeinden/Pfarrern. Kooperation und Kommunikation zwischen HPM, Verwaltung und Kursleitern ist darüber hinaus ebenfalls ein immer wieder angesprochenes Thema. Kooperationen spielen auch bei der wichtiger werdenden Drittmittelakquise eine Rolle, die eine inhaltliche und zeitliche Herausforderung darstellt. Für die Drittmittelakquise sind auch verschiedene Zertifizierungen wichtig. Kooperation und Konkurrenz sind auch aus Sicht der OPM dabei oft eine Gratwanderung, da der öffentliche Bildungsauftrag und der Druck wirtschaftlich arbeiten zu müssen ausbalanciert werden müssen. Für viele Befragte ist die Finanzierung *„der Grundstock, auf dem wir aufbauen“* (KBE_OPM_w_57), um Qualität in den Kursen – und damit qualitativvolles Lernen von Erwachsenen – sicher stellen zu können und um Zielgruppen zu erreichen, die die Kosten einer Weiterbildung selbst nur bedingt tragen können.

Betrachtet man die Entwicklung der Themen im Zeitverlauf, wird deutlich, dass insbesondere bei den Themen „Migration/Integration“, „Qualitätsmanagement“ und „Zielgruppen“ in den letzten Jahren eine Bedeutungssteigerung wahrgenommen wird. Im Vergleich dazu nehmen sie bei den Themen „Finanzierung“, „Zielgruppen“ und „Vernetzung & Kooperation“ in den kommenden Jahren eine Bedeutungszunahme an.

5.5 Herausforderungen aus Sicht der Kursleiter/innen (Mikroebene)

Während die Bereiche „Finanzierung“, „Zielgruppen“ und „Kooperation“ von Befragten der Mikroebene ähnlich wie von Befragungsteilnehmern der anderen Ebenen als besonders wichtig gesehen wird, wird der Bereich „Professionalisierung“ von den Kursleitenden besonders hervorgehoben – der auch besonders ihre Rolle betrifft (vgl. Abb. 22).

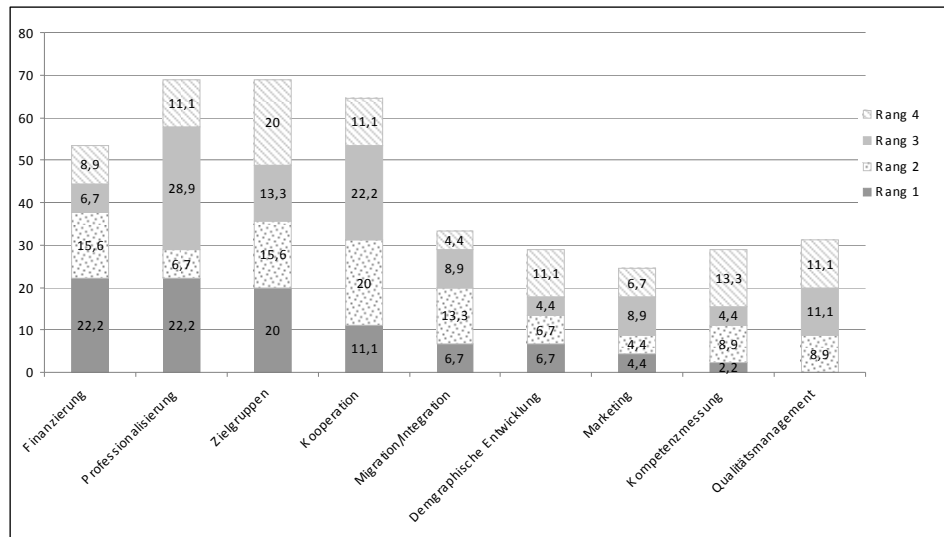


Abb. 22: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Mikroebene (Rang 1-4, sortiert nach Rang 1)

Datenbasis: Prozente der Ränge 1-4 (sehr wichtig/wichtig); Mikro n=45

Von den Befragten der Mikroebene wird ein Zuwachs an Bedeutung in den letzten Jahren bei den Themen „Migration/Integration“, „Zielgruppen“ sowie „Finanzierung“ gesehen (vgl. Abb. 23). Dies deckt sich mit der Wahrnehmung der Befragten der beiden anderen Ebenen.

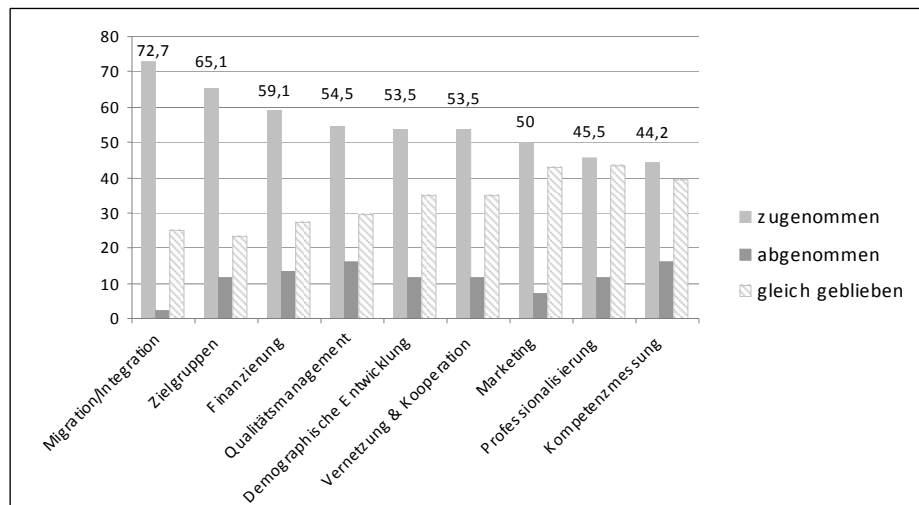


Abb. 23: Mikroebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung ...

Datenbasis: in Prozent, Mikro n=42

Deutlich wird in der vorherigen wie in der folgenden Grafik, dass im Vergleich zu den anderen Ebenen bei den Kursleitenden durchaus auch eine gewisse Prozentzahl davon ausgeht, dass Themen wie „Finanzierung“, „Kompetenzmessung“ und „Demografische Entwicklung“ in ihrer Bedeutung abnehmen werden. Übereinstimmend mit den Befragten der anderen Ebenen gehen jedoch die meisten Kursleiter/innen davon aus, dass Vernetzung & Kooperation sowie Finanzierung an Bedeutung zunehmen werden.

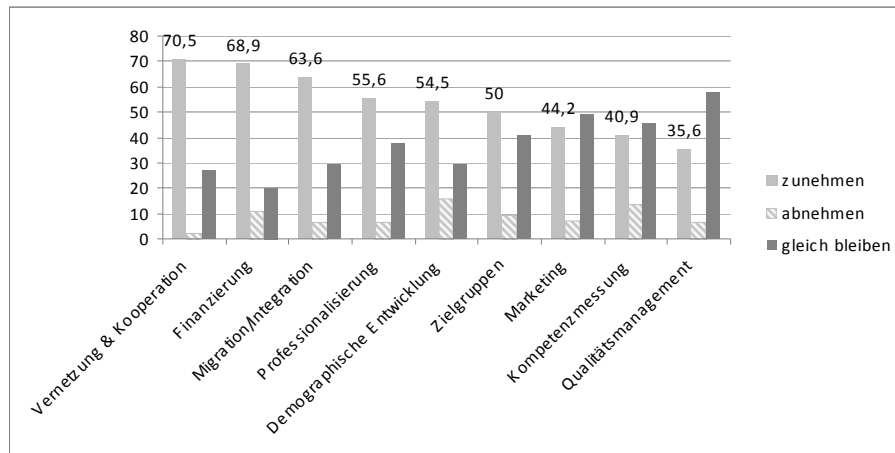


Abb. 24: Mikroebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung ...
Datenbasis: in Prozent, Mikro n=43

Auf der Mikroebene nennen die Kursleiter/innen vielfältige Herausforderungen, die sich insbesondere auf ihre Rolle als Kursleiter/in beziehen. Unter diesem Aspekt ist es ihnen beispielsweise wichtig, ob ihr Kurs zustande kommt oder nicht – d.h. ob die Adressaten den Kurs interessant finden – ob es Fehlzeiten im Kurs gibt und warum, wie er beworben wird und wie sie trotz großer Heterogenität (z.B. Teilnehmer/innen mit unterschiedlichem Vorwissen, Motivation) im Kurs teilnehmerorientiert arbeiten können.

Über alle Bereiche hinweg werden als aktuelle Herausforderungen veränderte Anforderungen der Adressaten, Erreichbarkeit von Zielgruppen/Heterogenität von Zielgruppen/Teilnehmerorientierung, Beratung in Bezug auf Teilnehmer und Adressaten sowie Selbstmarketing/Beschäftigungssituation, Finanzierung, in Bezug auf die eigene organisationale und gesellschaftliche Einbettung gesehen (vgl. Abb. 25). Kursleitende sind die Schnittstelle zwischen den Adressaten und der jeweiligen Institution (Harmeier 2009, S. 40 f.). Von der organisationalen Einbettung hängt daher auch ab, inwiefern in diesem Bereich Herausforderungen gesehen werden. So ist es für die freien Trainer in der beruflichen Weiterbildung beispielsweise wichtig,

dass ihre Weiterbildungen einen Nutzen für das Unternehmen bringen und sie bei erfolgreichen Weiterbildungen auch eher wieder gebucht werden.

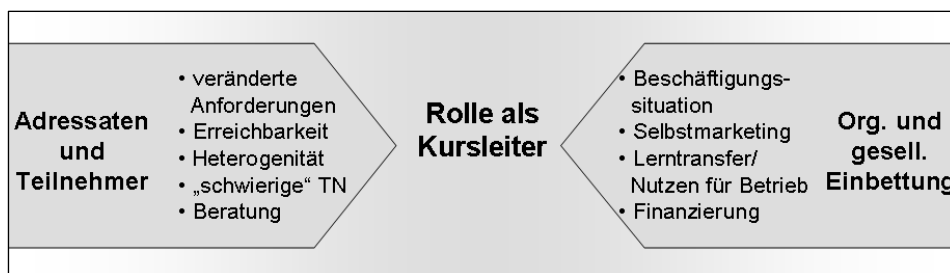


Abb. 25: Herausforderungen auf der Mikroebene

Die Kursleiter nennen Herausforderungen, die sich vor allem auf die mikrodidaktische Gestaltung und Teilnehmerorientierung beziehen – sozusagen ihr „Kerngeschäft“. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie auch makrodidaktische Herausforderungen nennen, wie z.B. Selbstmarketing, Beratung und Finanzierung. Im Folgenden sollen die Herausforderungen im Einzelnen erläutert werden.

Adressaten und Teilnehmer

Die Veränderungen der Aufgaben eines Dozenten sind eng verknüpft mit einer wahrgenommenen Veränderung von Zielgruppen darzustellen, da sich dadurch auch veränderte Aufgabenstellungen für die Beschäftigten der Mikroebene ergeben: *„Die Tätigkeit selbst hat sich überhaupt nicht verändert. Was sich verändert hat, ist eher das Publikum, das kommt“* (VHS_KL_w_53). In Zeiten knapper öffentlicher Kassen wird die Marktorientierung der Erwachsenenbildungsinstitutionen wichtiger, auch bedingt durch die veränderte Erwartungsstruktur der Erwachsenen an die Institutionen (Kade/Egloff 2004). Nach Lüders et al. (1996) wachsen die Aneignungskompetenzen der Adressaten, die die pädagogischen Angebote nach individuellen Interessen auswählen und nutzen. Die Befragten nehmen wahr, dass sich ihre Zielgruppen verändert haben, z.B. in Bezug auf Zeitfenster (lange Wochenendschulungen werden nicht mehr so nachgefragt) (bzgl. veränderter Anforderungen der Adressaten: Kraft 2006; Harmeyer 2009). Die Gesprächspartner bemerken Veränderungen in den Teilnehmern, dass diese tendenziell nicht mehr bereit sind, sich ein Thema zu erarbeiten und auf eine schnelle Wissensvermittlung hoffen: *„Die Leute wollen mit Informationen immer NOCH intensiver versorgt werden. Sie sind aber selbst immer weniger bereit, etwas dafür zu tun. Sie wollen nur gefüttert werden“* (VHS_KL_m_66; siehe auch Heuer 2006a). Teilweise fühlen sich die Kursleiter in ihrer Tätigkeit der „Bildung“ dann auch herabgesetzt: *„Da würde ich sagen, dass ich der letzten Zeit zunehmend mit Menschen zu tun hatte, für die*

Bildung keinen Wert hat. Auch die Arbeit, die wir machen, das Recherchieren, Einarbeiten, wird gar nicht mehr gesehen“ (AuL_KL_w_39). Sie erleben ein geringes Interesse an Bildung, weniger Teilnehmer und andere Anforderungen.

Darüber hinaus thematisieren sie die kürzere Verbleibsdauer in Kursen: dass beispielsweise Mütter insgesamt kürzer in den Eltern-Kind-Kursen bleiben und die Kinder jünger sind. Aus Sicht der Kursleiter geht ihnen oft die Kontinuität in der Gruppe verloren. Hier zeigt sich auch der allgemeine Trend zu kürzeren Veranstaltungen: *„Die Herausforderung ist im Moment meiner Ansicht diese Schnelllebigkeit. Weil es ganz viele gibt, die [...] in möglichst kurzer Zeit möglichst viel wissen wollen. Dann immer sehr enttäuscht sind, wenn das nicht so funktioniert, wie sie sich das gedacht haben. Längerfristige Kurse z.B. acht Abende, das ist aber dann auch eine finanzielle Sache, [...] kommen gar nicht mehr an [...] Fortbildungen im Fastfood-Format gibt es einfach nicht*“ (VHS_KL_w_40). Aus den Erwartungen folgen Veränderungen in den Kursformaten und -Inhalten (neue Entwicklungen, zu denen sie sich selbst fortbilden müssen). Die Befragten antizipieren *„kleine kurze Lehrgänge zu einem ganz speziellen Thema*“ (VHS_KL_GD_5). Des Weiteren sehen sie in Zertifizierungsprozessen zukünftige Herausforderungen, bei denen sie dann u.U. auch ihre eigenen Fortbildungen vorlegen müssen. Vereinzelt wird eine verstärkte Fokussierung auf E-Learning und Blended Learning gesehen, um aus Sicht der Gesprächspartner Zeit und vermeintlich Geld zu sparen.

Als zukünftige Herausforderung bzw. als Trend, der sich schon jetzt ankündigt, werden diese veränderten Anforderungen auf Seiten der Adressaten und damit auch veränderte Kursformate gesehen: *„Ich fürchte, dass es zu einer Verstärkung kommt, [...] dass es schwer ist, dass Leute überhaupt kommen. Zunehmend werden leichte Themen gefordert, ‚bitte keine anspruchsvollen Themen‘. Das schlägt sich in der Besucherzahl nieder [...]. Und wenn schon anspruchsvolle Themen, dann bitte so verpackt, dass man sich eine Stunde damit beschäftigt, ein gutes Gefühl hat und das Thema ist erledigt*“ (AuL_KL_w_39). Der Nutzen einer Weiterbildung muss nach Meinung der Befragten für die Adressaten insgesamt stärker hervorgehoben werden (Hartz/Meisel 2006). *„Folgende Frage kam: ‚Sagen sie mir mal, was jetzt hier passiert, lohnt sich das überhaupt für mich? Darf ich mal erst eine Probestunde bei ihnen nehmen?‘ [...] Also es wurde teurer und ‚dann muss ich das also schon wissen, ob sich das denn lohnt‘“* (VHS_KL_w_67).

Weiterhin ist eine Veränderung der Verbindlichkeit der Teilnehmer aus Sicht der Kursleiter/innen ersichtlich, die sich in einer geringeren Kontinuität der Teilnahme selbst und in einer Abnahme fester Zusicherung von Anmeldungen zeigt. Somit werden weniger langfristige und kontinuierliche Kursformate nachgefragt, auch hier spiegelt sich eine gewisse Tendenz zur Kürze (siehe auch erhöhte Anspruchshaltung der Teilnehmer) wider. Die langfristige Bindung an regelmäßige Kurse und damit auch eine Kontinuität der Gruppen ist damit immer weniger gegeben, wodurch sich die Arbeit in den Kursen verändert. Ein gewisses *„Channelhopping*“ (VHS_KL_w_45) der Zielgruppen erschwert somit die Planbarkeit für die Mikroebene, die sich bei einer Absagefrist von einer Woche schwerlich angemessen sowohl auf die

Anzahl, sowie die Bedürfnisse der Teilnehmer einstellen können. Daraus lässt sich die Notwendigkeit einer immer kurzfristigeren Planung der Kursleiter/innen ableiten, da teilweise auch ganze Kurse innerhalb kurzer Fristen abgesagt werden.

Besonders wichtig ist auch die Teilnehmerakquise: *„Mein Hauptproblem ist, an Teilnehmer zu kommen“* (AuL_KL_GD_1). Hier spielt für diese Gesprächspartner die Passung zwischen der Zielgruppe und den möglichen Angeboten eine große Rolle. Herausforderung ist es hier auch, verschiedene Themen bearbeiten zu müssen, wodurch dann anderen wiederum nicht mehr behandelt werden können und gleichzeitig neue Inhalte aufzunehmen. *„Ich glaube schon, dass sich unsere Arbeit verändern wird und man ganz nah an unseren Zielgruppen dran sein muss, um zu spüren, wo ist der Puls der Zeit“* (AdB_KL_w_46). Teilnehmerakquise und Qualitätsmanagement hängen für sie untrennbar mit ihrer Rolle als Kursleiter zusammen. So diskutieren sie, inwiefern ein Teilnehmerschwund von ihnen abhängt und Qualitätsmanagement begreifen sie als Feedback der Teilnehmer an sie als Kursleiter/in.

Eine wichtige Herausforderung für die Befragten ist auch die Erreichbarkeit von verschiedenen Zielgruppen, und zwar beispielsweise im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung sowohl die Kernzielgruppen innerhalb der Gemeinden, als auch externe: *„Wobei das mir und insgesamt den Verantwortlichen für das Bildungswerk nicht so gut gefällt, dass es nur binnenkirchlich beworben ist. Eigentlich möchten wir ja GANZ andere Leute ebenfalls erreichen und das ist fast die Quadratur des Kreises, weil das nicht zu schaffen ist“* (KBE_KL_m_67). Eine weitere Herausforderung in der Zukunft wird in der Finanzierung gesehen, dies auch verknüpft mit der Frage nach den Adressaten und Teilnehmern, da sich manche Kurse vielleicht nur noch bestimmte Schichten leisten können werden: *„Über die Finanzierung findet eine Art Schichtenselektion statt“* (VHS_KL_GD_11).

Die Befragten äußern auch, dass beraterische Tätigkeiten zunehmen, was sie auch als Herausforderung sehen. Zum einen zeitlich, zum anderen aber auch inhaltlich: *„Im weitesten Sinne werde ich vielleicht begleitend seelsorgerisch dort tätig werden“* (EEB_KL_GD_12). Diese Entwicklung des Tätigkeitsfeldes Beratung ist auch in der beruflich/betrieblichen Weiterbildung ersichtlich, hin zu einer stärkeren Nachfrage von Einzelcoachings der mittleren Führungsebene in Unternehmen. Auch wird die Zukunftsdimension der Beratung von den Dozent/innen wahrgenommen, insofern, dass diese Aufgabe immer wichtiger werden wird und sich über die rein inhaltliche Beratung von Veranstaltungen auf andere Lebensbereiche noch ausweiten wird (Lebensplanung, Berufsberatung, Studienberatung, usw.). Auch dieser Bereich wird mit der eigenen Rolle als Kursleitung verknüpft, da die Gesprächspartnerin anspricht, dass genau diese Beratung besonders positiv von den Teilnehmern rückgemeldet wird. In Zukunft wird Beratung aus ihrer Sicht noch wichtiger: *„Meine Prognose ist, dass die Elternkurse immer wichtiger werden [...] und ich glaube, dass diese Verunsicherung noch viel deutlicher wird. Und das die noch viel mehr Unterstützung brauchen, damit umzugehen“* (EEB_KL_w_34). In Zukunft wird nach Ansicht der Befragten Beratung und Begleitung auch aufgrund einer schlechteren sozialen Lage in Deutschland noch wichtiger werden: *„Und ich*

habe weiter den Eindruck, dass es immer mehr Bedürftigkeit gibt, nicht nur auf Hartz IV bezogen [...] Ich denke das Coaching-Thema wird immer stärker, was ich auch in meinen Kursen erlebe, in denen vermehrt nach weiterer Unterstützung gebeten wird“ (VHS_KL_w_53). Mit einer Verschlechterung der sozialen Lage antizipieren sie auch, dass ihnen mehr „schwierige“, weil nicht freiwillig kommende, Teilnehmer von den Arbeitsagenturen zugewiesen werden. Gleichzeitig fühlen sie sich darauf nicht vorbereitet: „Es gab schon einige Vorfälle, wie z.B. Geschichten über Missbrauch oder Zwangshochzeit, die mir erzählt wurden, auf die ich definitiv nicht vorbereitet wurde und bei denen ich dann auch an meine Grenzen gestoßen bin“ (VHS_KL_w_24). Einige sehen sich eher als „Wissensvermittler, als Lehrer. Aber ich werde zunehmend in die Rolle des Sozialpädagogen, Sozialbetreuers gedrängt“ (VHS_KL_GD_10). Als zukünftige Herausforderung wird hier zusätzlich genannt, dass Dozenten und Teilnehmer nicht mehr die gleiche soziale Lage teilen: „Ich denke, das ein Auseinanderklaffen zwischen der sozialen Lage der Kursteilnehmer und des Dozenten eingesetzt hat. Aufgrund ihrer Ausbildung, aufgrund ihres Lebensweges, aufgrund ihres soziokulturellen Umfeldes sprechen die Dozenten einen elaborierten ‚Code‘ und die Teilnehmer einen restringierten ‚Code‘“ (VHS_KL_GD_11). Einige Gesprächspartner leiten aus diesen Entwicklungen ab, dass sie Fortbildungen im Bereich Konfliktbewältigung interessieren würden.

Teilnehmerorientierung verknüpft mit ihrer Rolle als Dozenten ist ebenfalls ein wichtiges Thema: „Das Konzept an sich steht fest und ist klasse, es gibt Bausteine, die man einsetzen kann, es gibt Methoden, die man verwenden kann. Aber die Herausforderung ist es zu gucken, was ist mit dieser Gruppe, welche Eltern habe ich da, wie kann ich diesen Eltern gerecht werden. Denn die Gruppen sind sehr unterschiedlich. Von daher ist das eine tolle Herausforderung, wenn wir am Abend festgestellt haben, die gehen und sagen: Wir haben was mitgenommen“ (EEB_KL_w_34).

Die Motivation der Teilnehmer, ihre unterschiedlichen Motive sind immer wieder Gegenstand von Reflexionen, die Auswirkungen auf die Kurssituation und ihre Rolle als Kursleiter haben: „Und dann werden Mitarbeiter, [...] zu Weiterbildungen geschickt, die absolut nicht wollen. Entsprechend ist dann der Kurs“ (VHS_KL_w_53).

Die Gesprächspartner äußern als aktuell wichtige Themen Migration und Motivation von Teilnehmenden. Gerade im Bereich Nachholen von Schulabschlüssen wünschen sich die Gesprächspartner mehr kulturelle Hintergrundinformationen, um ihre Teilnehmer besser verstehen und motivieren zu können. Insbesondere in den schulabschlussbezogenen Kursen sehen die Kursleiter es als eine große Herausforderung, Interesse zu wecken und zu motivieren. Die Motivation ist für sie in ihrer Rolle als Kursleiter sehr zentral: „Man wird dann belohnt mit Motivation und das ist das, was wir brauchen. Sonst können wir nicht arbeiten“ (VHS_KL_GD_10). Die Gesprächspartner nennen insbesondere die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Bezug auf Vorwissen und Motivation ihrer Teilnehmer. Das positive Feedback der Teilnehmer ist für sie als Kursleiter sehr wich-

tig: „und ich freue mich jedes Mal, wenn ich jemandem etwas erklären kann und wenn er sich daraufhin bedankt“ (VHS_KL_GD_11). Ebenso sehen sie die unterschiedlichen Kompetenzstufen der Teilnehmer in einem Kurs als Herausforderung, insbesondere in den Bereichen wo es im Gegensatz zu den Sprachen keine Einstufungstests gibt (z.B. Malen und Grafik). „Für mich ist es im Hinblick auf dieses Kompetenzgefälles schwierig, Themen, Techniken und Didaktiken zu entwickeln, die sowohl dem Fortgeschrittenen als auch dem Anfänger dienlich sind“ (VHS_KL_GD_11). Gleichzeitig wird dies zum Teil durch die intrinsische Motivation wieder aus ihrer Sicht ausgeglichen. Auch die Gruppenzusammensetzung und -dynamik ist für viele Kursleiter eine Herausforderung, wenn neue Kursmitglieder in gefestigte Gruppen kommen oder große Altersunterschiede bestehen.

Die eigene Rolle als Dozent wird auch dann immer zentral, wenn es um „schwierige“ Teilnehmer geht: „Die Leute fragen einen Löcher in den Bauch und manchmal habe ich das Gefühl, sie fragen nur, um gefragt zu haben. [...] Man wird immer mal wieder bloßgestellt. So stand einmal ein Kunde in der Kirche vor mir und sagte ‚Sie haben gelogen!‘ Was mache ich mit so einem? Ich konnte ihn nur vorführen. Wir haben Fakten geschaffen und ihn trotzdem als Erwachsenen behandelt. Man ist dann routiniert genug, um das zu regeln, Allerdings kann ich mir nicht alles bieten lassen. [...] Vielleicht hat das auch mit meinem Alter zu tun, man wird ja dünnhäutiger. Aber ich überprüfe immer wieder die drei Kärtchen: Machst du es richtig? Gibt es etwas zu korrigieren? Kann ich mich selbst im Spiegel anschauen?“ (VHS_KL_m_66).

Im Bereich der demografischen Veränderungen/Generationen diskutieren sie zum einen die längere Lebenserwartung und gestiegene Fitness Älterer zum anderen vor allem den generationsübergreifenden Wissenstransfer. Wobei sie hier vor allem den Wissenstransfer von Älteren an Jüngere thematisieren, damit Kompetenzen beim Ausscheiden aus dem Berufsleben nicht verloren gehen. Generationenübergreifendes Lernen halten sie auch für wichtig, um gegenseitiges Verständnis zu fördern. Wenn sie sich Ältere als Zielgruppe ansehen, nehmen sie hier Veränderungen (s.o., in der Fitness) wahr, gleichzeitig wird ein zu großer Fokus in der politischen Bildungsarbeit auf Jüngere kritisiert: „Ich halte es beispielsweise für ein Manko, dass wir bei der Frage, demokratische Erziehung, Friedenspädagogik, Antirassismus, immer auf die Jugend gucken. Als wäre das ein Jugendthema“ (AuL_KL_GD_1).

Bezogen auf wahrgenommene veränderte Anforderungen an die Akteure der Mikroebene, ist ein weiterer Aspekt die zunehmend relevante Medienkompetenz, die bei den Teilnehmern bemerkbar ist und demnach auch eine erhöhte Anforderung an die Dozent/innen darstellt. Hier erstrecken sich neue Aufgaben und Herausforderungen über vereinzelt zu betreuende E-Learning-Angebote z.B. der VHS, aber auch bis zum Einsatz und kompetenten Umgang mit sich rasant verändernden Technologien (z.B. PC-Grundlagen, oder in MS Office-Kursen), oder auf internetbasierte Recherchen neuer Themengebiete. Insbesondere die Betreuung von Blen-

ded-, oder E-Learning-Umgebungen erfordert gewisse Kompetenzen und Wissen eines E-Tutors und weist auf die Notwendigkeit der Fortbildung in diesem Bereich hin. Auch in Zukunft wird das Arbeiten mit neuen Medien aufgrund erweiterter Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung mit Hilfe neuer Techniken und Technologien als zunehmend wichtige Aufgabe wahrgenommen. Obwohl der persönliche Kontakt mit den Zielgruppen als zentral eingeschätzt wird, stellen neue Beratungsformate, wie z.B. die Beratung per E-Mail weitere neue Aufgabenfelder dar, die auch im Rahmen von internetbasierten Lernumgebungen eine zunehmend wichtige Rolle spielen.

Als weitere zukünftig noch wichtigere Aufgaben werden von den Akteuren der Mikroebene die Förderung, Unterstützung und Begleitung selbstgesteuerter Lernformen der Zielgruppen erachtet, welche in einer Fülle von Informationen der heutigen Wissensgesellschaft bereits einen zentralen Stellenwert einnehmen und aus Sicht der Befragten noch ansteigen werden. Neben der Veränderung von Zielgruppen an sich und deren Anspruchshaltungen, werden darüber hinaus strukturelle Veränderungen in der Weiterbildung von allen Ebenen des Personals wahrgenommen, die sich beispielsweise in rechtlichen Änderungen (z.B. Integrationskurse VHS) zeigen. Der Wandel wird allgemein als rasch eingeschätzt und bringt neue Anforderungen an Kompetenzen und fachliches Know-how mit sich, wenn z.B. neue Ausbildungslehrgänge im Bereich der IHK-Akademien eingeführt werden und in kürzester Zeit in die Umsetzung gehen sollen. Auch ist in diesem Zusammenhang die Verknappung finanzieller Möglichkeiten sowohl der Zielgruppen, als auch der Arbeitgeber und öffentlicher Förderungen der Weiterbildung zu nennen, wodurch auch eine Tendenz zur Verkürzung von Veranstaltungen begründbar scheint. Diese Kosteneinsparungen sind sowohl bei Betrieben als Auftraggeber, aber auch bei den Teilnehmern spürbar und *„allgemein ist es eher so, dass man hofft, schnell-schnell in der Kürze oberflächlich gesehen ein paar Standards zu bekommen. An tiefergehender Information ist man nicht sehr interessiert“* (AuL_KL_w_39).

Organisationale und gesellschaftliche Einbettung

Als Herausforderung für ihren Alltag erleben sie es, dass sie oft erst kurzfristig erfahren, ob ihr Kurs stattfinden wird oder nicht, was ihre Beschäftigungssituation beschreibt: *„Was mich eigentlich im Moment am meisten beschäftigt ist meine Beschäftigungssituation. Es macht zwar Spaß, aber es ist wie gesagt nur frei- und nebenberuflich und es ist auch nicht wahnsinnig gut bezahlt. Ich bin immer davon abhängig ob die Seminare stattfinden oder nicht, das heißt ich halte mir die Zeiten frei und man weiß aber nie ob es stattfindet. [...] Eigentlich hätte ich gerne eine feste Beschäftigung“* (AuL_KL_w_39). Ebenso wird die Notwendigkeit für die Kursleiter betont, präsent zu sein und für sich Marketing zu betreiben: *„Du musst da sein.“ Das heißt auch, wenn du wo nicht dabei bist, wirst du nicht mehr wahr-*

genommen und wirst auch nicht mehr gefragt. [...] Wenn du dich nicht bemerkbar machst, dann gibt es dich nicht mehr“ (KBE_KL_m_67).

Die Heterogenität der Zielgruppen und die Erreichbarkeit unterschiedlicher Zielgruppen – und damit auch die Finanzierung – ist immer wieder Thema. Die Gesprächspartner fragen sich, wie sie ihren öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen können und Zielgruppen bei gleichzeitig abnehmenden finanziellen Ressourcen erreichen können. Hierbei sehen sie die Qualifikation der Kursleitenden als zentral an, da sie viel zum Image der Institutionen beitragen.

Vergleich der Verbände

Betrachtet man die Herausforderungen, die die Kursleiter unterschiedlicher Verbände nennen, lassen sich große Ähnlichkeiten feststellen, so dass diese Bereiche als gemeinsame Trends bezeichnet werden können. Unterschiede bezüglich der Größe der Institutionen, für die die Kursleiter arbeiten, ließen sich nicht feststellen. So sind für Kursleiter aus kleinen, mittleren und großen VHS ähnliche Bereiche herausfordernd. Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung und bei den freien Trainern lassen sich jedoch Ergänzungen und Unterschiede feststellen.

So erweitern die Kursleitenden aus der politischen Bildung das Thema der veränderten Anforderungen und Zielgruppen um Veränderungen im politischen Interesse. Die Befragten nehmen wahr, dass politisches Interesse nachlässt und stattdessen eine höhere Kosten-Nutzen-Erwartung auftritt: *„Ich denke, die Arbeit wird sich verändern, weil wir ja ein Haus der politischen Weiterbildung sind und mein Eindruck ist, dass das politische Interesse von Menschen nachlässt. [...]. Aber die meisten Leute fragen eher, was hab ich denn davon, wenn ich an dem Seminar teilnehme? Was krieg ich denn da für ein Zertifikat? Wenn ich mich beruflich fortbilde, hab ich irgendein Zertifikat in der Hand, das haben sie natürlich in unserer Einrichtung nicht“* (AdB_KL_w_46). Auch in Bezug auf den Bildungsurlaub erleben sie ein Nachlassen des Interesses und eine geringere gesellschaftliche Verankerung.

Für die freien Trainer im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist ihre Beschäftigungssituation und damit Selbstmarketing eine der wichtigsten Herausforderungen, ebenso wie der geforderte Lerntransfer.

Für die freien Trainer läuft viel Selbstmarketing über Mundpropaganda: *„Deswegen setzen ja sehr viele Leute auf Mundpropaganda. Denn gerade Beratungsleistung kann man nicht greifen und vergleichen. Der eine kann sagen, Mensch, für mich ist nur der Tagessatz entscheiden. Aber was hilft dir das, wenn der dann dreimal so lange braucht wie der andere, oder so etwas. [...] Und deswegen ist das ein sensibles Geschäft“* (B_KL_m_51). Zur Auftragsakquise gehört es auch, Trends für die Zukunft aufzuspüren und dabei die laufenden Planungen nicht aus den Augen zu verlieren. Akquise hängt für die freien Trainer selbstverständlich auch mit der finanziellen Gesamtsituation zusammen: *„Die wirtschaftliche Situation zwingt zu einer Reduzierung von Bildungsbudgets. Soweit reicht mein betriebswirtschaftliches*

Verständnis um zu sagen, natürlich kann ich mehr Geld ausgeben als ich einnehme, aber gerade in solchen Zeiten halte ich es für ein falsches Signal an der Bildungsschraube zu drehen, weil in schwierigen Zeiten brauche ich eine hohe Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen und wenn ich Ihnen Bildung wegnehme, nehme ich Ihnen einen ganz wichtigen Faktor für eine mögliche Identifikation weg“ (B_KL_m_60).

Ihre Rolle als Trainer/in thematisieren sie auch, wenn sie über Qualitätsmanagement sprechen und damit vor allem das Feedback der Teilnehmer/innen meinen. Dabei ist es für die freien Trainer besonders wichtig, dass sie sowohl bei den Teilnehmern gut ankommen (vor allem durch Praxisnähe), als auch den Lerntransfer und die Umsetzung im Unternehmen fördern: *„Es ist wirklich eine Herausforderung, die Ergebnisse des Bildungscontrollings wiederum in Konzepte umzusetzen, so dass Weiterbildung insgesamt zu einem höheren Wirkungsgrad kommt. [...] Wenn die Teilnehmer aus dem Training rausgehen, dann sind die immer hoch motiviert. Zwei Tage später ist die Sache mit der Motivation und der Umsetzung aber schon deutlich geringer. Auch die Frage, wie man den Transfer wirklich fähiger machen kann, im Sinne auch von einem Nutzen für das Unternehmen, ist eine Herausforderung“ (B_KL_w_45).* Eine Herausforderung ist dabei auch für sie, neue inhaltliche Entwicklungen aufzunehmen und didaktisch umzusetzen: *„Aktuelle Anforderung ist erst mal auf dem aktuellsten Stand zu sein. Das ist durch die Schnelllebigkeit in diesem Bereich sehr wichtig. Ebenso die didaktische Vermittlung, damit die Leute daraus auch wirklich einen beruflichen Nutzen ziehen können“ (IHK_KL_m_78).* Die hohe Veränderungsgeschwindigkeit wird von mehreren angesprochen: *„Die Veränderungsgeschwindigkeit, die einfach irrsinnig hoch geworden ist, einmal durch Globalisierung und den Markt, aber auch durch immer häufigere und schnellere Wechsel im Management vom Unternehmen“ (B_KL_m_60).*

Auch die Kursleiter/innen der betrieblichen Weiterbildung nehmen Veränderungen der Teilnehmer/innen wahr und klagen über mangelnde Motivation; die fehlt, wenn die Teilnahme nicht freiwillig ist: *„Die Qualität der Teilnehmer im Bezug auf den zukünftigen Arbeitsbereich. Schlecht informiert, gar nicht informiert. Nicht motiviert. Das heißt, teilweise müssen Sie Zeit damit verbringen, nicht die Inhalte rüber zu bringen, sondern die Einstellung zu ändern. Bei einem gewissen Teilnehmerkreis können wir das nicht. Das heißt eine gewisse Volksquote ist uns vorenthalten. Denn wie sagt man so schön heute in der Wirtschaftssprache: Das Menschenmaterial ist schlechter geworden, nicht besser“ (IHK_KL_m_49).*

Speziell im Bereich beruflicher/betrieblicher Erwachsenenbildung (IHK-Akademien) wird die Zielgruppe der *„klassischen mittelständischen Familienunternehmen tendenziell immer weniger“ (IHK_HPM_m_49),* wodurch sich die Trainer auf Problemstellungen größerer Unternehmen, oder einzelner Nachfrager immer mehr einstellen müssen.

5.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zielgruppen und Finanzierung die wichtigsten Herausforderungen für die Befragten darstellen. Kooperation und Vernetzung kann als ein zukünftig wichtiger werdendes Thema gesehen werden, das jetzt schon für davon betroffene, aber auch innovativ angehende Institutionen aktuell ist. Strategien des Umgangs mit veränderten Marktbedingungen und für eine Neupositionierung können sich auf folgende Punkte beziehen: interne strukturelle Veränderungen der Institution, Veränderungen im Angebot/bei den Zielgruppen, Ausrichtung auf den Markt sowie Kooperation mit anderen Einrichtungen (von Küchler 2007a). Kooperation kann damit als Reaktion auf Veränderungen und gleichzeitig als Herausforderung gesehen werden. Was insgesamt betrachtet eher wenig genannt wurde sind Themen wie Klimaveränderungen, Globalisierung und Veränderungen in der Rechtsform der Institutionen.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Herausforderungen und verdeutlicht die wichtigsten aus Sicht der Befragten genannten Zusammenhänge.

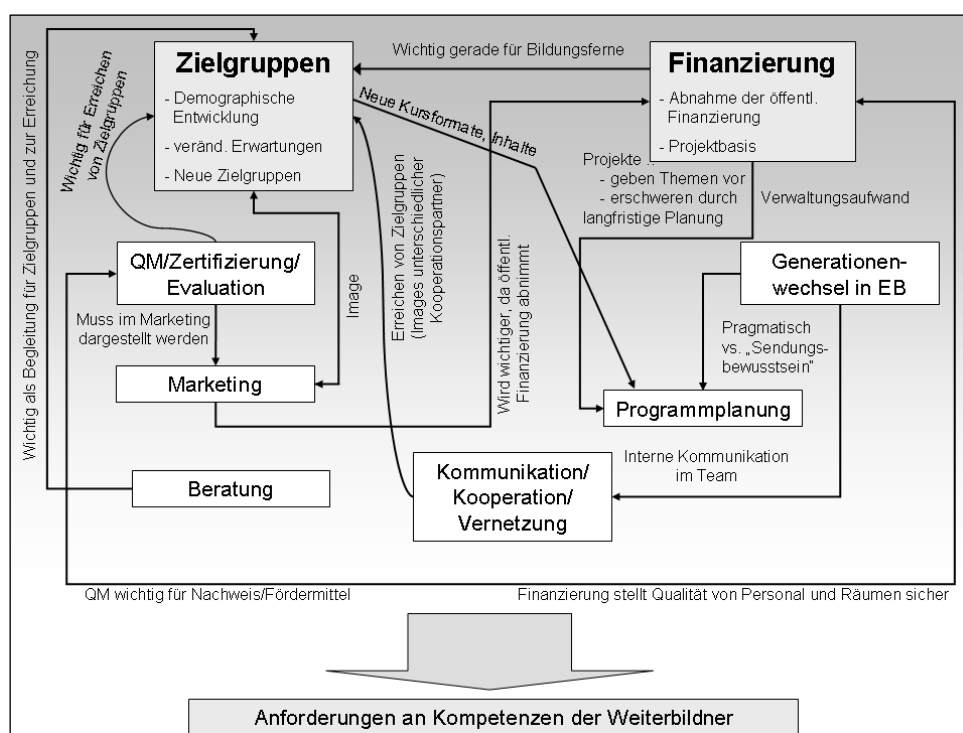


Abb. 26: Herausforderungen und Zusammenhänge

Auf allen Ebenen sind die in der Abbildung genannten Themen wichtig, jedoch sind sie z.T. unterschiedlich konnotiert, wie oben dargestellt wurde.

Als wichtigste Herausforderungen konnten Zielgruppen und die Finanzierung ausgemacht werden. Der Wandel in der Förderstruktur – insbesondere der Trend hin zu Projekten – haben Auswirkungen auf die Programmplanung, da Themen durch die Fördermittelgeber gesetzt werden und gleichzeitig durch den Verwaltungsaufwand weniger Zeit für eine langfristige Planung bleibt (vgl. Kapitel 4). Auch die Veränderungen der Zielgruppen beeinflussen die Programmplanung in Bezug auf neue Zielgruppen, Formate und Inhalte. Einen weiteren Einflussfaktor auf die Ausrichtung des Programms hat der Generationenwechsel in der Weiterbildung. Der Generationenwechsel macht sich auch bei der internen Kommunikation in den Teams bemerkbar. Kooperation und Vernetzung sind wichtig, um Zielgruppen zu erreichen. Eine weitere Herausforderung stellt Qualitätsmanagement/Evaluation dar. Qualitätsmanagement ist zum einen wichtig als Nachweis über die angemessene Verwendung von Fördermitteln, gleichzeitig kann erst die Finanzierung Qualität von Personal und Rahmenbedingungen sicherstellen. Qualitätsmanagement ist auch für das Erreichen von Zielgruppen von besonderer Bedeutung, auch muss es mit dem Marketing verzahnt sein. Marketingstrategien wiederum haben das Ziel, Adressatengruppen mit bestimmten Angeboten anzusprechen, dabei hängt viel vom Image einer Institution ab. Marketing wird auch auf Grund abnehmender öffentlicher Förderung wichtiger. Beratung ist ebenfalls wesentlich für die Zielgruppen.

Als Kompetenzanforderung an das pädagogische Management ergibt sich daraus „mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Ökonomie und Pädagogik ausgleichend umzugehen“ (Meisel 2003b, S. 108). Aus den Herausforderungen lassen sich Anforderungen an die Kompetenzen der Weiterbildner ableiten, die im folgenden Kapitel als Fortbildungsinteressen und -bedarfe analysiert werden.

*Tanja Kosubek/Anna Schwickerath/Markus Kollmannsberger/
Aiga von Hippel*

6. Fortbildungsmotive und -barrieren

Um herauszufinden, warum Weiterbildner/innen sich für oder gegen den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen entschieden, wurden die Befragten während der Interviews und Gruppendiskussionen explizit zu ihren Motiven und Barrieren befragt. Zuerst wird ein Überblick über den allgemeinen Forschungsstand zu motivationalen Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten gegeben. Daraufhin werden Motive und Barrieren speziell von Weiterbildner/innen analysiert und mit dem Forschungsstand verglichen. Das Kapitel schließt mit der Sicht der Befragten der Makroebene auf Motive und Barrieren.

6.1 Motivationale Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten

Neben soziodemografischen Faktoren zählen motivationale Aspekte – die wiederum eng mit soziokulturellen Merkmalen zusammen hängen – zu den Weiterbildungsbarrieren. Haeberlin spricht von einer „verwirrenden Vielfalt der in der Diskussion zur Weiterbildungsmotivation verwendeten Begriffe“ (Haeberlin 1986b, S. 591). Bisweilen werden die Begriffe Motive, Zwecke, Bedürfnisse, Gründe, Interessen und Erwartungen synonym verwendet. Teilnahmemotive und Bildungsbedürfnisse sind eingebettet in biografische Entwicklungen und gesellschaftliche Kontexte, daher spricht Siebert auch von Lernmotivation als Lebensmotivation (ausführlich zu Lernmotivation: Siebert 2006). „Die Teilnahme an einem Seminar der Erwachsenenbildung lässt sich nicht linear auf ein Motiv zurückführen. Dieser Beteiligung liegen unterschiedliche endogene Erfahrungen und Erwartungen und exogene Anreize und Zwänge zugrunde“ (Siebert 2000, S. 61). Die Weiterbildungsbeteiligung ist ein „komplexes Geflecht unterschiedlicher, z.T. widersprüchlicher und unbewusster Bedürfnisse und Erwartungen, Anreize und Anforderungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Primär- und Sekundärmotive“ (Siebert 2000, S. 56). Bildungsbedürfnisse sind somit schwierig zu beschreiben und nicht „ohne weiteres vorhanden“ (Siebert 2000, S. 56). Aus Sicht der Motivationspsychologie erwarten Personen von der Teilnahme an organisierter Weiterbildung das Erreichen eines positiv bewerteten Ziels, wie z.B. die Sicherung des Arbeitsplatzes oder das Kennenlernen

neuer Menschen (Haeberlin 1986a). Bildungsbereitschaft bedeutet die Aufgeschlossenheit von Individuen gegenüber Bildungsoptionen und ihre Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen. Sie kann durch den Abbau von Bildungsbarrieren erhöht werden. Als ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung steht bei vielen eine „berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voran zu kommen“ (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 49), relativ selten stehen konkrete spezifische Ziele im Vordergrund wie das Erreichen einer höheren Position (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 48).

Manche Weiterbildungsbarrieren können auch als Lernwiderstände gesehen werden (Faulstich/Bayer 2006). Lebenslanges Lernen kann positiv bedeuten, sich Kompetenzen für das eigene Leben anzueignen, andererseits aber auch den Zwang „lebenslänglich“ zu lernen (Faulstich/Bayer 2006). Im Folgenden werden einige wichtige Weiterbildungsbarrieren aufgezeigt.

Fehlende Nutzenerwartungen: Eine besonders häufig von Nichtteilnehmenden genannte Barriere sind fehlende Nutzenerwartungen, sowohl was den beruflichen als auch privaten Nutzen und die Verwertbarkeit anbelangt (Barz/Tippelt 2004). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 38 Prozent der Erwerbstätigen als eine mögliche Weiterbildungsbarriere an, auch ohne Weiterbildung gute Chancen im Beruf zu haben (BMBF 2005, S. 95). 31 Prozent der Befragten einer weiteren repräsentativen Studie zum lebenslangen Lernen nannten den fehlenden Nutzen als wichtige Weiterbildungsbarriere (Schiersmann/Strauß 2006.).

Mangel an Ressourcen: Der Mangel an finanziellen und zeitlichen Ressourcen stellt ebenfalls eine Weiterbildungsbarriere dar (Faulstich 2003.). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 34 Prozent der Erwerbstätigen als eine mögliche Weiterbildungsbarriere an, dass Weiterbildung zu teuer sei, sowie mangelnde Zeit aufgrund von beruflichen (30 Prozent) oder familiären Verpflichtungen (25 Prozent) (BMBF 2005). 37 Prozent der Befragten der Studie zum lebenslangen Lernen nannten ebenfalls „Belastung/Zeitmangel“ als wichtigste Weiterbildungsbarriere (Schiersmann/Strauß 2006, S. 48 ff.). In der Studie von Gieseke/Reich (2006) werden Barrieren für Fortbildung ebenso vor allem in fehlender Zeit und Finanzen gesehen.

Ablehnung formal organisierter Weiterbildung: Personen ohne berufliche Ausbildung stimmen öfter der Aussage zu, besser anders als in Kursen zu lernen als Personen mit Hochschulabschluss (34 Prozent zu 17 Prozent) (BMBF 2005). Junge Akademikerinnen und Akademiker mit großer Techniknähe und hoher Leistungsbereitschaft hingegen bevorzugen das selbstorganisierte informelle Lernen. Für sie gelten formal organisierte Weiterbildungsveranstaltungen bisweilen sogar als Weiterbildungsbarriere – es sei denn diese sind von höchster Qualität (Barz/Tippelt 2004).

Negative Lernerfahrungen: Eine weitere Barriere sind die mangelnde Freude am Lernen und negative Lernerfahrungen in der Schule (Barz/Tippelt 2004). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 71 Prozent der Erwerbstätigen als eine

mögliche Weiterbildungsbarriere an, dass Weiterbildung anstrengend sei (BMBF 2005).

Angst vor Misserfolg: Die Angst vor Prüfungen und Misserfolg ist eine weitere Weiterbildungsbarriere, die eng mit negativen Lernerfahrungen zusammenhängt. So fragen sich Personen mit niedriger Schulbildung häufiger als Personen mit Abitur, ob sie es auch schaffen werden, wenn sie etwas Neues lernen sollen (47 Prozent zu 19 Prozent) (BMBF 2005).

Beratungs- und Unterstützungsbedarf: Eine Teilnahmeschwelle kann weiterhin die Intransparenz des Weiterbildungsmarktes darstellen, Lern- und Weiterbildungsberatung ist daher von großer Bedeutung. Auch werden mangelnde Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung als Barriere genannt (BMBF 2005). Hierbei handelt es sich um eine strukturelle Weiterbildungsbarriere.

Insgesamt gibt es bei Personen mit niedriger Schulbildung deutlich ausgeprägtere Weiterbildungsbarrieren. Nichtteilnehmende mit Hauptschulabschluss erwarten gegenüber Abiturientinnen und Abiturienten weniger beruflichen Nutzen, fühlen sich zu alt für Weiterbildung, werden durch Prüfungen abgeschreckt, haben ein geringeres Selbstbewusstsein, befürchten Benachteiligungen durch Dozentinnen und Dozenten und sehen sich bei der Lerngeschwindigkeit häufiger überfordert (Barz/Tippelt 2004). Dabei zeigte sich, dass Zeitmangel insbesondere von Weiterbildungsaktiven genannt wird. Dahingegen wird der fehlende Nutzen vor allem von weniger weiterbildungsaktiven Gruppen als Argument genannt: Am häufigsten von Personen mit Hauptschulabschluss und weniger häufig von Personen mit überdurchschnittlich ausgeprägtem selbstgesteuertem Lernverhalten (Schiersmann/Strauß 2006).

6.2 Motive von Weiterbildner/innen an Fortbildung teilzunehmen

Als ein Motiv für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen wurde von Teilnehmern der Studie zumeist der Wunsch und die Notwendigkeit, „am Ball zu bleiben“, um die Aktualität des fachlichen wie methodischen Wissens zu garantieren genannt. Der Austausch mit Kollegen sowie der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung waren weitere oft genannte Fortbildungsmotive. Der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung ging bei einigen Befragten mit dem Ausbruch aus der Alltagsroutine einher: *„Ich möchte auch mal eine Unterbrechung haben im Arbeitsalltag und [...] mal inne halten können, möchte die Dinge [...] aus einer anderen Perspektive anschauen. Ich brauche also auch mal einen thematisch geleiteten Urlaub“* (EEB_HPM_w_49).

Der Austausch mit Kollegen war ein von den Befragten häufig genanntes Motiv, wobei hier teilweise auch Gruppenleitersitzungen mit Fortbildungen gleichgesetzt wurden. Befragte der Makroebene attestierten den Beschäftigten von Weiterbildungseinrichtungen eine hohe Fortbildungsbereitschaft, welche sich auch durch

den hier erwähnten (häufig selbst organisierten) Austausch mit Kollegen anderer Einrichtungen zeige.

Informelles Lernen wird von den meisten Befragten aller drei Ebenen also in einem weit gefassten Verständnis als Weiterbildung angesehen. Intention ist hier, auf diesem Wege soziale und berufliche Kontakte zu knüpfen sowie einen Wissenstransfer zu ermöglichen. „Wie machen es die anderen?“ – das ist eine Frage, die die meisten Interviewten interessierte. *„Meine letzte Fortbildung war beruflicher Natur. [...] Meine Motivation hinzugehen war natürlich, immer wieder mal was Neues zu erfahren, aber auch um Leute zu treffen, die man unter Umständen schon kennt und seltener sieht“* (EEB_KL_w_39). Feedback zu bekommen, durch die Unterrichtsinhalte der Weiterbildungsveranstaltung den eigenen Kenntnisstand zu vertiefen und zu aktualisieren sowie eine neue Perspektive auf die eigene Arbeit zu gewinnen, waren Erwartungen, die die Befragten an Fortbildungen äußerten. *„Zu sehen: wo stehe ich. Weil ich mich immer nur selber sehe; die Resonanz kommt nur von Teilnehmern, also nur von Laien“* (IHK_KL_m_49).

Einige Befragte erklärten ihre Weiterbildungsmotivation mit ihrem Selbstverständnis als Erwachsenenbildner, wonach sie aktives Weiterbilden als Bestandteil ihrer Profession ansahen.

Vor allem Teilnehmer aus den Reihen der Mikroebene sahen in Fortbildungsveranstaltungen zudem auch die Chance, neue Angebotsmöglichkeiten und damit Einnahmequellen zu erschließen. Teils äußerten Angehörige dieser Gruppe, in Fortbildungsveranstaltungen bestehe die Möglichkeit, auf neue Inhalte oder Methoden aufmerksam gemacht zu werden, was als Inspiration für neue Kursformate dienen könne. In manchen Bereichen, so vor allem in den organisatorischen und verwaltungstechnischen Aufgabengebieten der OPM, wurden Weiterbildungen als notwendiger, wenn auch nicht immer angenehmer Bestandteil der Tätigkeit angesehen, da ohne eine Aktualisierung des Wissens beispielsweise im Zusammenhang mit der Einführung neuer EDV- oder Buchführungssysteme ein reibungsloser Arbeitsablauf nicht garantiert werden könne.

Den Aussagen der Befragten folgend, wurde Weiterbildung unterschiedlichen Bereichen zugeordnet: als Anpassung an ganz konkrete Erfordernisse des eigenen Aufgabenbereichs, zur Erhaltung und Verbesserung der Angebotsqualität, als Eröffnung zusätzlicher Arbeitsmöglichkeiten sowie zur persönlichen Weiterentwicklung.

Auch wenn durch Weiterbildungen der eigene Arbeitsplatz gesichert werden konnte, so wurden darüber hinaus wenige Motive genannt, die sich explizit auf einen beruflichen Aufstieg oder die Förderung der eigenen Karriere bezogen. Dieses Ergebnis der Studie wurde durch die Beobachtungen der Makroebene bestätigt. Bezüglich der Kursleiter ist diese Entwicklung dem Umstand geschuldet, dass die Aufstiegsmöglichkeiten für diese Berufsgruppe trotz des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen gering sind. Lediglich ein Teilnehmer der Studie gab an, durch eine Fortbildung eine feste Anstellung erreicht zu haben; dabei handelte es sich um einen ehemaligen Kursleiter, der eine zweijährige Weiterbildung zum

Thema Fundraising mit erheblichem (persönlichem) finanziellen Einsatz absolviert hatte und im Anschluss daran eine unbefristete Anstellung innerhalb einer konfessionellen Einrichtung erhielt.

Die Motivation, an Fortbildungen zur fachlichen wie methodischen Erweiterung des Wissenshorizonts und vor allem zur Garantie der Aktualität des eigenen Wissens teilzunehmen, fasste die Kursleiterin einer mittelgroßen VHS folgendermaßen zusammen: *„Am Ball bleiben [...] ist so ein Motiv“* (VHS_KL_w_45). Auch die Kursleiterin einer großen Volkshochschule nahm an Fortbildungen teil, *„weil ich auf dem Laufenden sein muss, was international aktuell ist. Also nicht nur grundlegende Angebote, sondern sich in neue Themen einzuklinken. Ist ja im kreativen Gestalten wichtig“* (VHS_KL_w_38). Gesellschaftliche Veränderungen spielen hier eine bedeutende Rolle: *„Weil sich [...] alles verändert und wandelt und es gar nicht mehr möglich ist, stehen zu bleiben, denke ich schon, dass Fortbildung in jedem Bereich [...] sinnvoll ist“* (AuL_KL_w_36). Der HPM einer Einrichtung von AuL weist in diesem Kontext auf die Schnelllebigkeit in bestimmten Wissensbereichen hin. *„Also die Halbwertszeit des Wissens hat [abgenommen], sodass ich mich individuell habe weiterqualifizieren müssen“* (AuL_HPM_w_53).

Einige Kursleiter sahen den Schwerpunkt ihrer Fortbildungsmotivation allerdings nicht ausschließlich in der Erweiterung ihrer Qualifikationen, sondern vielmehr in der Festigung des bestehenden Wissens, um in ihrem bisherigen Arbeitsbereich kompetent unterrichten zu können. Motivation sei, *„mein Wissen durch Schulung noch zu erweitern, zu festigen. Darum geht es mir. Also ich würde jetzt nie eine Fortbildung oder Schulung besuchen in etwas, das mir nicht liegt oder worüber ich mir selbst noch keine Gedanken gemacht habe“* (B_KL_w_52). Ähnlich äußerte sich der Kursleiter einer mittelgroßen VHS, der Fortbildungen besuchte, *„um auf gewissen Gebieten sicherer zu werden. [...] Ich [...] ich gehe zu einer Fortbildung die ein fachliches Thema hat, um einfach mehr Sicherheit zu erlangen in der Thematik“* (VHS_KL_w_24).

Die Wichtigkeit, Aufträge zu sichern, klang in den Aussagen vor allem der Mikroebene aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung an: *„Auf der anderen Seite muss ich mich weiterbilden, sonst bin ich irgendwann weg vom Fenster“* (B_KL_w_45).

Ein Kursleiter erklärte, die Erschließung neuer Zielgruppen solle seiner Ansicht nach mit einer fachlich und methodisch auf das Unterrichten dieser Zielgruppe ausgerichteten Fortbildung einhergehen: *„Dann hat man ja auch neue Zielgruppen mit denen man dann wieder arbeitet, das heißt man braucht dann auch wieder andere Methoden oder muss die Sachen anders aufbereiten“* (AuL_KL_w_39).

„Wenn man in seinem Beruf auch als Dozent erfolgreich sein will, dann muss das ein Bedürfnis sein. Denn wenn ich zu keiner Fortbildung gehe, dann sendere ich mich selbst aus. Das geht vielleicht ein, zwei Jahre gut, aber irgendwann fall ich hinten runter“ (VHS_KL_m_46). Auch die Leiterin einer Volkshochschule bezeichnete die Bereitschaft zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen als elementar, bezog diese Aussage jedoch nicht nur auf ihr berufliches Leben: *„Weil ich*

es für ganz wesentlich halte, dass man sich herausfordern lässt von geistigen Inhalten. [...] Also ich glaube, dass das wirklich wichtig ist, wenn ich aktives Mitglied dieser Gesellschaft sein will, solange ich das gesundheitlich kann, dass ich mich weiterbilde indem ich mich auch mit Dingen auseinandersetze und herausfordern lasse. Auch unbekannte Dinge. Zum Anderen finde ich wirklich im Sinne der Glaubwürdigkeit ganz entscheidend, zu sagen, „Ich muss mich selbst immer wieder in diese Situation bringen. Ich muss auch wieder in eine neue Gruppe gehen, in der ich keinen kenne und unbekannt bin, was unsere Teilnehmer hier jedes Mal erfahren, wenn die sich hier neu anmelde“ (VHS_HPM_w_59).

Lediglich vereinzelt nannten Befragte gesellschaftliche und politische Veränderungen, die sie zwangen, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, um die Einrichtung zukunftsfähig zu machen. In diesem Sinne äußerte etwa ein HPM einer kleinen Volkshochschule: *„Alles was neu auftritt, an neuen Problemen, oder auch organisatorisch, wenn sich VHS umstellen muss, dass wir ökonomischer arbeiten müssen, Kunden akquirieren müssen. Da geht man schon zu den Fortbildungen“ (VHS_HPM_m_56).*

Aus Sicht der Makroebene wurde die jeweilige berufliche Position der Weiterbildner als entscheidender Faktor für die Fortbildungsbereitschaft angesehen. Als weiterer bedeutender Aspekt wurde hier zudem die „Philosophie der Einrichtung“ genannt. Von den Autoren dieser Studie als Fortbildungskultur bezeichnet, konnte diese Aussage für die Studie bestätigt werden und soll im Folgenden erneut Erwähnung finden.

6.3 Fortbildungsbarrieren von Weiterbildner/innen

Mangelnde finanzielle und zeitliche Ressourcen – diese beiden Faktoren werden von Mitarbeitern aller Institutionen am häufigsten als Barrieren für eigene Fortbildungsaktivitäten genannt. Nimmt man eine Binnendifferenzierung zwischen HPM, OPM und Kursleitern vor, so fällt auf, dass der Geldfaktor am häufigsten von denjenigen selbständig tätigen Kursleitern genannt wird, bei denen weder einrichtungsinterne kostengünstige oder -freie Fortbildungsmöglichkeiten noch eine (Mit-)Finanzierung externer Fortbildungen durch die Einrichtungen gegeben sind. Auch Befragte der Makroebene attestierten die finanzielle Problematik als besonders für die Mikroebene von Bedeutung. Der Faktor Zeit wird häufig von HPM in Einrichtungen genannt, deren Personalstruktur nach eigenen Angaben so aufgebaut ist, dass anstehende Arbeitsaufgaben für den begrenzten Ausfallzeitraum der HPM während einer Fortbildung nicht delegiert oder durch andere Mitarbeiter übernommen werden können. Von der Makroebene wurden diese Aussagen bestätigt, wonach die Verdichtung des Arbeitsalltags gerade für HPM als Fortbildungsbarriere angesehen werden kann. Jedoch wurde den Beschäftigten von Weiterbildungseinrichtungen hier zudem die mangelnde Reflexion über mögliche

Bedarfe diagnostiziert. Darüber hinaus ist „fehlende Zeit“ teils aber auch als Verlegenheitsantwort zur Begründung von Fortbildungs-Abstinenz einzuordnen.

6.3.1 Zeitfaktor und Arbeitsbelastung

Fehlende Zeit für Fortbildung und Probleme mit dem eigenen Zeitmanagement wurde von Befragten aus allen beteiligten Gruppen als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. So stellte ein Kursleiter aus einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung fest: *„Das ist wieder die Zeitfrage. Also das Jahr hat keine 400 Tage, um 200 zu lernen und 200 zu arbeiten“* (B_KL_m_60). Ein Kursleiter sah als Barrieren *„auf jeden Fall zeitliche Gründe“* und fügte hinzu, *„das muss ja auch immer in den eigenen Terminplan hineinpassen“* (AdB_KL_w_46). Von einigen HPM wurde auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass durch eine längere fortbildungsbedingte Abwesenheit der Alltagsbetrieb in Mitleidenschaft gezogen werde: *„Die Frage ist immer so der Zeitaufwand, wie man das einschätzt, sich aus dem Alltagsbetrieb abzuseilen [...] weil man ja im Alltag so mit dem Gefühl steht, man schafft es ohnehin nicht, und dann noch ein paar Tage etwas anderes macht, dann türmt sich die Arbeit dann doch noch weiter auf“* (EEB_HPM_m_63). Da nach Einschätzung eines HPM die Qualifizierung von Weiterbildungern zu einer erfolgreichen Personalentwicklung und damit auch zu einer erfolgreichen Führung von Institutionen der Erwachsenenbildung gehöre, konstatierte er mit Bedauern, dass diese nur selten in die Zeitplanung einbezogen werden könne. *„Man hat nie Zeit. Man fühlt sich immer etwas gehetzt. Deswegen kommen auch die eigene Personalentwicklung und die eigene Fortbildung etwas zu kurz. [...] Ich sehe da aber auch einen Mangel. Ich denke, dass wir, vor allem das pädagogische Personal, mich inbegriffen, mehr an unserer eigenen Fortbildung arbeiten sollten“* (VHS_HPM_w_50). Eigene Fortbildungsmaßnahmen wurden in der Prioritätensetzung oft hinter der Organisation der Arbeitsroutine angesiedelt: *„In einer starken Arbeitsphase in der VHS, zum Beispiel in der Zeit der Programmplanung, hätte ich ein Problem. Ich hätte aber kein Problem, an einer solchen Fortbildung, sagen wir einmal nach Beendigung der Planung im Sommer, also Anfang Juni [...] – teilzunehmen“* (VHS_HPM_m_60). Auch einige befragte OPM schilderten das Problem, Arbeitsalltag und Fortbildungszeit miteinander zu koordinieren: *„Ich kann nicht ständig auf Fortbildungen rennen. Da würden mir die Kollegen irgendwann ins Gesicht springen. Irgendwann bleibt ja auch die Arbeit liegen“* (VHS_OPM_w_32). Die täglich anfallenden Arbeitsaufgaben in den Einrichtungen wurden nicht nur als Problem für die Teilnahme an Fortbildungen, sondern auch für die Umsetzung des Gelernten genannt: *„Es gibt genug in Bezug auf Fortbildung. [...] Aber bei mir fehlt oft die Zeit, das wirklich verwerten zu können. [...] Denn jede Fortbildung ist eigentlich nur so gut, wie die Umsetzung, also, was man letztendlich in den Alltag mit reinbringen kann“* (VHS_OPM_w_32). Vereinzelt war auch bei OPM eine geringe Fortbildungsbereitschaft festzustellen, wenn diese zeitliche Opfer im privaten Be-

reich forderte. *„Ich hatte ja diesen zeitlichen Faktor natürlich, dass ich sage: Also, ich möchte nicht das Wochenende Samstag, Sonntag von neun bis 16 Uhr da irgendwo sitzen“* (VHS_OPM_w_39).

Einige Befragte betonten explizit eine hohe Bereitschaft zur Fortbildung und begründeten die dennoch ausbleibende Durchführung konkreter Maßnahmen mit dem Argument der fehlenden Zeit, so zum Beispiel ein HPM: *„Prinzipiell habe ich eine hohe Bereitschaft, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, aber das muss auch zeitlich passen, das ist ein Riesenproblem, find' ich“* (VHS_HPM_m_58). Für die Aussage, es gäbe zwar generell Interesse, aber keine Zeit für Fortbildung, wurde von einigen Befragten aber auch unzureichendes Zeitmanagement verantwortlich gemacht. Der Kursleiter einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung stellte fest, dass er das Zeitproblem aktuell besser handhabe, *„da [er] früher viel mehr Jobs nebenbei gehabt habe“* (B_KL_m_46). Nach Einschätzung eines anderen Kursleiters könnten selbst bei knapper Zeit mit einem konsequenten Zeitmanagement durchaus Fortbildungsveranstaltungen besucht werden. *„Es gibt die wichtigste Barriere und die heißt konsequentes eigenes Zeitmanagement“* (B_KL_w_45). Auch zwei Kursleiter an weiteren betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen relativierten die Bedeutung des häufig genannten Zeitproblems, indem sie diese schlicht als Ausrede für fehlendes Interesse oder für mangelnde Konsequenz im Zeitmanagement werteten. Wenn Fortbildung eine hohe Priorität eingeräumt werde, dann solle es auch möglich sein, entsprechende Maßnahmen zu realisieren. *„Das ist eine Sache von Prioritätensetzung. Viele sagen da immer: Zeit und Geld [sind Barrieren]. Nein. Alles Ausreden. [...] Ich fahre halt nicht dreimal im Jahr irgendwo zum Skifahren [...] sondern fahre halt einmal vielleicht auf eine Fortbildung, ja?! Das ist Prioritätensetzung. [...] ich habe für alles Zeit, was mir wichtig ist. Und was mir nicht wichtig ist, mache ich nicht“* (B_KL_w_39). *„Das ist eine Frage der Prioritätensetzung beim Zeitmanagement, ob ich das mit einplane oder nicht. Und wenn ich das will, dann plane ich das auch ein“* (B_KL_m_46).

Vor allem die Kursleiter führten den Zeitfaktor aber auch im Zusammenhang mit dem Kostenfaktor an, da sie als selbständige für die Dauer eigener Fortbildungen selber keine Kurse halten könnten und daher Opportunitätskosten in Kauf nehmen müssen: Dies ist ein entscheidender Unterschied zu festangestellten HPM oder OPM, da diese Fortbildungen teilweise auf ihre Arbeitszeit anrechnen, oder selbst bezahlte Urlaubszeit investieren könnten. Bei selbständigen Kursleitern hingegen wird Fortbildungszeit direkt mit Verdienstausschlag verbunden. *„Wie bewerte ich denn eigentlich den Nutzen, den ich aus so einer Fortbildung rausziehe? Ist es die Zeit wert? Gehe ich lieber für ein Honorar arbeiten, oder investiere ich? Weil letztendlich kostet mich der Kurs oder das Seminar ja doppelt so viel: Ich muss Geld bezahlen und ich verdiene nichts.“* (B_KL_m_46). *„Also es ist einfach so, weniger als Trainer denn als Selbständiger ist man in dem permanenten Spannungsfeld, genügend Aufträge zu haben und wenn man die hat, noch Zeit für irgendetwas anderes zu haben. Das heißt, ich muss, wie jeder andere auch, durchaus auch sehr stark betriebswirtschaftlich rechnen, weil ich ja letztendlich in der Selbständigkeit jeden*

freien Tag durch einen anderen letztendlich erst verdienen muss“ (B_KL_w_45). Das Zeitproblem der selbständigen Kursleiter wurde auch von HPM wahrgenommen: „Die freien Mitarbeiter haben das Problem, wenn sie Geld verdienen mit dem Unterricht, dann sind sie im Grunde genommen Selbständige, die irgendwie gucken müssen, dass sie ihre Aufträge zusammenkriegen [...]. Da bleibt relativ wenig Raum in der täglichen Arbeit, um beispielsweise über den Tellerrand hinaus zu gucken“ (VHS_HPM_m_45).

Zudem werden viele Fortbildungsveranstaltungen auf Werktätige ausgerichtet, die zu regulären Bürozeiten arbeiten; sie finden deshalb vorwiegend abends statt. Den HPM kommt diese Zeitplanung für eigene Fortbildungen entgegen, da sie zu meist reguläre Arbeitszeiten tagsüber wahrnehmen. *„Weiterbildner sind ja nicht blöd. Die planen ja Weiterbildung für Leute, die auch arbeiten. Das heißt, wir haben auch da wieder den großen Vorteil, dass die Sachen in der Regel zu Zeiten stattfinden, wo wir auch können. Also das ist für uns auch kein Problem“ (VHS_HPM_m_60).* Mit den Arbeitszeiten der Kursleiter allerdings kollidiert die Zeitplanung der abendlichen Kursangebote, da diese als im Weiterbildungsbereich Tätige oft genau zu diesen Zeiten selbst Unterricht geben. *„Wenn zur gleichen Zeit am Abend, wo wir hier unterrichten, die Fortbildung läuft, können wir uns nicht teilen“ (VHS_KL_m_62).* *„Auf der anderen Seite sehe ich aber das Problem, dass für diese eigene Fortbildung manchmal zu wenig Zeit da ist. Weil, man muss ja auch Geld investieren, Zeit investieren, und wie gesagt, es kollidiert bei mir gerade auch einfach mit diesen Lehrveranstaltungen“ (VHS_KL_w_40).*

6.3.2 Finanzielle Faktoren der Fortbildungen

Die Frage, inwieweit sich finanzielle Faktoren auf die Fortbildungsbereitschaft der Weiterbildner auswirken, wurde in zwei Bereichen beantwortet: Einerseits wurde die Finanzierung der Fortbildungen angesprochen: Wer finanziert die Fortbildungen? Gibt es finanzielle Unterstützung für Fortbildungen durch die Institutionen? Wie groß ist die Bereitschaft der Befragten, selbst Geld für Fortbildungen auszugeben? Andererseits spielten Aspekte des finanziellen Nutzens der Fortbildung für die Teilnehmer eine Rolle: Wirken sich berufsbezogene Fortbildungen auf Gehaltserhöhungen aus? Eröffnen sich den Kursleitern zusätzliche Einnahmen durch Erweiterung des eigenen Kursangebotes?

Einige Befragte waren nicht bereit, berufliche Fortbildungen selbst zu finanzieren, wenn sie den Eindruck hatten, dass damit kein persönlicher Nutzen, sondern vor allem Vorteile für den Arbeitgeber verbunden waren. *„Das ist einer ‚kleinen Verwaltungsfrau‘ hier nicht zuzumuten, das selber zu bezahlen, vor allem auch, wenn der Arbeitgeber davon einen Vorteil hat“ (VHS_OPM_w_32).* Im Vergleich zu den Kursleitern sprachen aber verhältnismäßig wenig HPM die Finanzierung von eigenen Fortbildungen als bedeutende Barriere an. Für HPM schien die Finanzierung ein weniger kritisches Thema zu sein, da – wenn Interesse an Fortbildung be-

steht – diese von den meisten Einrichtungen zumindest anteilig oder in einem abgesteckten Rahmen finanziert wird. Eine komplette Übernahme von Fortbildungskosten der Mitarbeiter durch die Einrichtung wurde zwar nicht häufig erwähnt – zur Finanzierung der Fortbildung von festangestellten Mitarbeitern, vor allem HPM und OPM, gibt es in einigen Einrichtungen aber durchaus Etats, aus denen die Mitarbeiter bezuschusst werden. *„Da haben wir Gott sei Dank hier so ein Fortbildungsetat von unserem Werk, dass wir zwei Drittel, da gibt's einen extra Topf, beantragen. Und dann muss ein Drittel noch [bezahlt werden] wenn unsere Leute vor Ort sind, so dass man wirklich fast kostenneutral rauskommt“* (EEB_HPM_w_46). *„Die [Fortbildung] ist nicht zu teuer, weil wir inzwischen ja auch ein Weiterbildungsbudget haben hier in der Institution. Ich muss aber gucken, wie viel Weiterbildung kann ich in unserem Institut bezahlen“* (VHS_HPM_w_59). Die Möglichkeit einer Erhöhung der Fortbildungsbereitschaft sieht ein HPM einer kleinen VHS darin, dass die *„Träger mehr Geld geben. Oder es müsste mehr Geld vom Land investiert werden, dass man sagt: ‚Okay. So und so viel Prozent sind für Weiterbildung des hauptamtlichen Personals vorzusehen‘“* (VHS_HPM_w_57). Auch wenn manche hochpreisige Fortbildungsangebote nach Aussage einiger Befragter durchaus ihr Geld wert sind: Oft werden die Fortbildungen vor allem privater und externer Anbieter unabhängig von der Leistung ab einem bestimmten Preisniveau von den Arbeitgebern der Weiterbildner nicht bezahlt. Dies ist vor allem an den Volkshochschulen und kirchlichen Einrichtungen der Fall – auch wenn nach Einschätzung eines OPM der Ertrag der entsprechenden Fortbildung höher wäre. *„Im [Verband X] kosten Seminare [...] siebzig oder achtzig Euro. Das zahlt die Stadt. Beim anderen Seminar steigt die Stadt aus. Ist natürlich jetzt die Frage, ist es die sechs-, siebenhundert Euro wert? Aber im Gegensatz zum Achtzig-Euro-Seminar habe ich da etwas mitgenommen“* (VHS_OPM_w_32). Abhängig vom Budget der Einrichtungen fiel die finanzielle Unterstützung der Mitarbeiter bei Fortbildungen unterschiedlich aus. *„Also, AuL investiert in Fort- und Weiterbildung, aber das kann jetzt auch nicht exorbitant sein, das ist klar. Also, wenn eine Fortbildung irgendwie tausend Euro kostet, dann ist das schier unmöglich, da teilzunehmen“* (AuL_OPM_w_40). Die Höhe der Kosten für Fortbildungen, die durch den Arbeitgeber finanziert wurden, kann bei zu teuren Angeboten dazu führen, dass keine Maßnahmen stattfinden. So berichtete ein HPM aus einer Einrichtung der AuL, es werden *„teilweise Fortbildungen angeboten, die unheimlich teuer sind. Dann muss man natürlich abwägen, man muss den Geschäftsführer fragen. [...] Und dann können wirklich die Finanzen der Grund dafür sein, dass man sagt ‚Nein, muss vielleicht nicht sein. Wir gucken nächstes Jahr, ob es ein anderer anbietet, preiswerter‘“* (AuL_HPM_m_44).

Die Finanzierung von Fortbildungen nannten fast alle Kursleiter als Barriere. *„Diese ganzen Fortbildungen sind schon sehr teuer. Das muss man erst mal aufbringen“* (VHS_KL_w_47), konstatiert ein Kursleiter. Da bei den freiberuflichen Kursleitern die in Fortbildung investierte Zeit gleichzeitig oft einen Ausfall von Verdienstmöglichkeiten bedeutete, müssen diese für Fortbildungen zusätzlich zu

den Fortbildungskosten Opportunitätskosten einrechnen. *„Und dann muss ich auch überlegen, die Zeit, wo ich mich bilde, fällt ja noch auch weg als effiziente Gelderwerbszeit. Erst hab' ich nur Minus, weil ich da nicht arbeiten kann und muss dann auch noch was dafür zahlen“* (KBE_KL_w_53). Ohne finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber sahen viele Kursleiter die teilweise hohen Kosten für weiterqualifizierende Kurse als eine Barriere für ihre Fortbildungsaktivitäten an. *„Da kann man es sich nicht leisten von dem Geld, das man verdient, viele fachliche Fortbildungen zu machen, wenn man nicht unterstützt wird“* (VHS_KL_m_46). *„Sie haben den Verlust der Zeit, sie haben Kosten, dann kosten die Seminare noch was und da ist natürlich jede staatliche Einrichtung oder jedes Angestelltenverhältnis, was so was mitfinanziert immer besser. Der Freiberufler ist da in einer schwierigen Situation“* (B_KL_m_42). *„Da ich im Moment leider kein Geld zur Verfügung habe, muss das möglichst kostengünstig sein oder sogar irgendwie finanziell gefördert werden“* (AuL_KL_w_39). Ein Teil der Kursleiter betonte, dass die konkrete Finanzierung eine Hürde zur Realisierung von Fortbildungsinteressen sei, dass es ihnen aber nicht an genereller Fortbildungsbereitschaft mangle. *„Da kann ich noch so sehr sagen ‚Ich will, ich will und ich hätte vielleicht auch das Potential dazu, aber wenn ich einfach keine 4000 Euro habe, dann habe ich keine 4000 Euro‘“* (KBE_KL_w_53). Neben der Frage, inwieweit nach Deckung der Lebenshaltungskosten und weiterer Ansprüche wie Urlaub oder Familienunterhalt noch ein privates Budget zur eigenen Finanzierung von Fortbildungen zur Verfügung stehe, wurden auch bei den Kursleitern die Kosten von Fortbildungsmaßnahmen im Zusammenhang mit den Preis-Leistungsverhältnis thematisiert. *„Also ich finde es schon manchmal ganz schön krass, was man bezahlen muss oder müsste bei Fortbildungen. Und ich finde auch oft, dass das Preis-Leistungsverhältnis dann nicht wirklich stimmt“* (AuL_KL_w_39). Dennoch können Aussagen zum Preis-Leistungsverhältnis nicht pauschalisiert werden; nach den Erfahrungen mancher Befragter sind hochpreisige Seminare ihr Geld häufig auch wert.

Auch von Seiten der HPM wurde das Argument der problematischen Kostendeckung für Fortbildungen von Kursleitern, die auf Honorarbasis arbeiten, genannt. *„Es ist eine finanzielle Hürde für viele, weil in der Praxis stellt es sich oft so dar, dass sie entweder einen Kurs geben oder zur Fortbildung gehen. Beim Kursgeben nehme ich etwas ein, beim Fortbilden-Gehen muss ich in der Regel noch etwas zahlen“* (VHS_HPM_m_51). Finanzielle Unterstützung durch die Einrichtungen erhielten die Kursleiter vor allem in den Volkshochschulen den Aussagen der befragten HPM nach kaum, einrichtungsabhängig gab es zum Teil aber durchaus Ermäßigungen oder kostenfreie Seminarbesuche für Kursleiter bei Fortbildungen im eigenen Haus. *„Wir bieten ja auch Fortbildungen an über den Verband und wir haben auch bei uns zum Beispiel die Möglichkeit, dass Kursleiterinnen und Kursleiter intern Veranstaltungen besuchen können oder auch mal hospitieren können bei Veranstaltungen“* (VHS_HPM_m_45). In dem Zusammenhang wurde auch besonders häufig von HPM in kleinen und mittelgroßen Volkshochschulen auf den

geringen Stundensatz der Kursleiter verwiesen, der es fast unmöglich mache, im Gegenzug selbstfinanzierte Fortbildungen von diesen zu erwarten. *„Ich denke, das liegt bei den Dozenten auch ein bisschen an unseren schlechten Honoraren. Man kann nicht viel verlangen bei den Honoraren“* (VHS_HPM_m_57). *„Wenn sie die Leute weiterhin so schlecht bezahlen wie jetzt, dann könnten die sich gar nicht eine ordentliche Fort- oder Weiterbildung leisten“* (VHS_HPM_m_51). Innerhalb der Verbände bestehen zumeist kostengünstige Fortbildungsangebote; diese sind häufig jedoch eher auf Berufseinsteiger ausgerichtet. So berichtete ein Mitarbeiter einer konfessionellen Einrichtung, zu Beginn seiner Tätigkeit ein Train-the-Trainer-Seminar besucht, darüber hinaus jedoch kaum Fortbildungsangebote bekommen zu haben.

Mögliche Abhilfe bei Finanzierungsproblemen könnten Regelungen zu Beitragsermäßigungen für Kursleiter bei der Teilnahme an Seminaren der eigenen Einrichtung sein. *„Naja, mit dem Thema Weiterbildung: Ich dachte manchmal, die Volkshochschule könnte auch für einen Kursleiter einfach mal einen ermäßigten Kurs anbieten, wenn er das machen möchte hier an der Volkshochschule“* (VHS_KL_m_48). Hierfür bestanden laut Aussage der Befragten keine allgemeinen Richtlinien: Eine Ermäßigung für die Teilnahme von Kursleitern an internen Fortbildungsangeboten wurde von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich gehandhabt.

In einigen Fällen war ein nur schwach ausgeprägtes Commitment der Kursleiter gegenüber den Bildungseinrichtungen festzustellen. Die Kursleiter begegneten den Institutionen nicht aus der Perspektive der Erfüllung eines ideellen Bildungsauftrags, an dem auch sie selber teilhatten, sondern als Auftrag- und Geldgeber. Die fehlende Bindung an einen festen Arbeitgeber führt bei einigen Kursleitern daher zu einer wenig ausgeprägten Motivation, sich im Interesse einer Erhöhung der Unterrichtsqualität weiterzubilden. Während sie als Angestellte oder als Selbständige mit einer eigenen Bildungseinrichtung durchaus bereit wären, auch finanziell in die eigene Fortbildung zu investieren, so waren sie es als freiberufliche Honorarkräfte nicht im selben Maße. *„Es ist eine schöne Sache und man kann es auch machen, aber die Preise, die dafür verlangt werden, als Selbständiger lässt man es sein. Es bringt wenig, wenn ich nur lehre. Wenn ich eine eigene Schule aufmache, dann könnte man das machen, aber bei einem Kurs an der Volkshochschule, da mache ich das nicht“* (VHS_KL_w_45). Diese Einstellung einer „Fortbildungs-Enthaltung“ scheint allerdings nur möglich, sofern die Struktur der Weiterbildungseinrichtung so angelegt ist, dass eine Beschäftigung von Kursleitern auf Honorarbasis nicht an Konditionen zu weiterführenden Qualifikationen gebunden ist und es seitens der Einrichtungen weder Verpflichtungen noch finanzielle Unterstützung zur Fortbildung ihrer Kursleiter gibt.

6.3.3 Mangelnde Nutzenerwartung – finanzielle und berufliche Perspektiven

Fortbildungen werden eher durchgeführt, wenn diese ein konkretes Ziel und einen zu erwartenden direkten Nutzen haben. So müssen sich OPM auf dem neuesten Stand halten, wenn zum Beispiel neue Anwenderprogramme im Büro eingeführt werden und Kursleiter entscheiden sich für fachliche Weiterbildungen, sofern sie in einem neuen Bereich unterrichten wollen. Die Fortbildungsmotivation ist größer, wenn die Teilnehmenden persönlich direkt davon profitieren können, wie zum Beispiel durch mehr Gehalt oder einen höheren Posten. Dem steht eine generell geringe Fortbildungsmotivation entgegen, wenn die Befragten eine geringe Nutzenerwartung an Fortbildungen haben. Oft wurde angemerkt, dass eine geringe Weiterbildungsmotivation dadurch begründet ist, dass vom inhaltlichen Angebot kein Wissens- oder Kompetenzzuwachs erwartet wird – entweder weil die Befragten sich selbst als ausreichend fach- und methodenkompetent einschätzen oder weil sie die Qualität der Angebote für unzureichend halten. Der HPM einer großen VHS grenzte sein Weiterbildungsinteresse auf die Bereiche ein, die zu seinem Kerngeschäft gehörten: *„Also, wo ich einfach sage, das ist nicht mein Kerngeschäft, da tu ich mich schwer und da hab ich sicherlich dann auch eine Barriere und versuche [...], das eben nicht machen zu müssen oder mich da raus zu halten“* (VHS_HPM_m_45).

Zudem wird der Nutzen von Weiterbildungen für die Karriere in manchen Bereichen generell eher als gering angesehen, was nach Einschätzung der Befragten teilweise an strukturellen Bedingungen bei der Einstellungspolitik liegt. Der HPM einer konfessionellen Einrichtung berichtete von der konkreten, für ihn ernüchternden Erfahrung, dass ihm als Sozialpädagoge eine Weiterbildung in Sozial-Management keinen Nutzen gebracht habe, da er dennoch nicht gegen Bewerber mit wirtschaftswissenschaftlichem Erststudium konkurrieren könne: *„Das ist eigentlich auch schon so ein bisschen frustrierend gewesen, als ich mir dachte: ‚Jetzt habe ich eine Ausbildung gemacht, Ja, was ist es jetzt? Wer will jetzt so jemanden? Niemand will so jemanden‘* (KBE_HPM_w_43). Aufgrund der Befürchtungen bezüglich einer potenziellen Überqualifizierung, die sich nicht konkret nutzbar machen lässt, entschied sich beispielsweise eine Kursleiterin, die in der betrieblichen Weiterbildung arbeitet, nach eigenen Aussagen bereits während des Studiums gegen eine umfassende Ausbildung: *„Beispielsweise bei dem Studium hätte es noch drei andere Module gegeben, da hätte man dann noch einen tollen anderen Abschluss gekriegt. [...] Dazu hätte ich mich nie motivieren können, da es mir nichts bringt und ich es nicht brauche“* (B_KL_w_49). Das Verhältnis von besuchten Weiterbildungen und konkreten Einsatzmöglichkeiten der erworbenen Qualifizierungen sollte gegeben sein: *„Also, dieses auf Vorrat lernen, das funktioniert nicht“* (B_KL_w_49).

Insgesamt ist die Feststellung *„Da lernt man dann ja eh nichts wirklich Neues“* ein von vielen Befragten genanntes Fazit, wie zum Beispiel von folgendem Kursleiter aus einer AuL-Einrichtung: *„Ich bin da ein bisschen skeptisch bei der ganzen*

Geschichte. Was ich da die letzten Jahre bei solchen Veranstaltungen, an Wochenendseminaren erlebt habe, das hat mir nichts gegeben. Keine neuen Erkenntnisse“ (AuL_KL_m_53). Ähnliches berichtete auch eine Kursleiterin, die feststellte: „Ich habe halt auch oft die Erfahrung gemacht, dass ich mich dann angemeldet habe und dann hat sich halt wirklich herausgestellt: ‚Oh Gott, das hätte es jetzt wirklich nicht gebraucht. [...] Also dass ich sage, das, was jetzt vermittelt wird, muss ich nicht unbedingt haben‘“ (KBE_KL_w_59). Es gilt daher zu vermeiden, dass bei den Beteiligten nach der Fortbildungseuphorie im Arbeitsalltag eine Ernüchterung einsetzt, wie bei folgender OPM einer großen VHS: „Es gab auch in der Vergangenheit sehr oft Fortbildungen, die zwar für sich sehr interessant waren, aber dann kam ich wieder in meinen Alltag und dachte: Wie kann ich das jetzt überhaupt verwerten, für mich? Und habe gemerkt: Das bringt mir überhaupt nichts“ (VHS_OPM_w_32). In solchen Fällen wurde der Aufwand für Fortbildungen häufig vor allem von Kursleitern auch gegen die mangelnde Nutzenerwartung aufgerechnet, so resümierte der Kursleiter einer VHS: „Also für mich wäre so wichtig einfach eine Relation zu haben, was bringt mir das Geschäft an nebenberuflicher Arbeit ein und was setze ich dagegen, was ich an Aufwendungen für Qualifizierungen und für Vorbereitungen etc. dafür habe. Also es muss ja irgendwo einen angemessenen Rahmen haben“ (VHS_KL_m_49). Allerdings wurden auch Befragte interviewt, die bisher wenige oder keine Fortbildungsveranstaltungen besucht hatten und die den fehlenden Nutzen daher ex ante hypothetisch annahmen, diese Annahme aber selber nicht in der Praxis überprüft hatten. Zu überprüfen wären hier die Gründe für die befürchtete Diskrepanz zwischen Fortbildungswunsch und der Erfahrung mangelnden Nutzens der Veranstaltungen. Relevant ist dabei unter anderem die Frage, nach welchen Kriterien die entsprechenden Veranstaltungen ausgesucht wurden und welche konkreten Fortbildungsziele damit erreicht werden sollten. Eine entsprechende Auswahlpolitik bezüglich relevanter Fortbildungsangebote (klare Zielformulierungen, Beschaffung von Informationen über die Anbieter der Fortbildungen, Qualität der Angebote) der Einrichtungen/Kursleiter könnte dazu beitragen, dass der Nutzen für die Teilnehmer eher garantiert werden kann. Über die Fortbildungsmotivation ihrer Kollegen äußerte ein HPM an einer VHS, dass es wichtig sei, im Voraus gute Argumente für relevante Fortbildungsmaßnahmen zu entwickeln, damit die Mitarbeiter den konkreten Sinn der Maßnahmen für ihre Arbeit und ihre persönliche Entwicklung sehen. Für einige Mitarbeiter sei „nicht so ersichtlich [...], warum die da jetzt hinkommen sollen. Deshalb muss man irgendwie schon auch versuchen, das zu treffen, was jetzt wirklich ein Problem ist“ und wo eine Einsicht in den Nutzen der Fortbildung besteht (VHS_HPM_m_45). Absprachen mit den Verantwortlichen in den jeweiligen Einrichtungen, eine entsprechende Personalentwicklungspolitik sowie die Integration des Gelernten in den Arbeitsalltag begünstige, dass Fortbildungen der Angestellten und Kursleiter zu deren Zufriedenheit und auch zum Nutzen der Einrichtungen beitragen könnten. Fortbildungen von Mitarbeitern sind am ehesten nutzbringend, wenn diese innerhalb eines strukturierten Personalmanagements geplant und durchgeführt werden.

Mitarbeitern, die sich weiterbilden, sollten dadurch berufliche Perspektiven eröffnet werden, damit diese auch entsprechend motiviert sind, so äußerte auch eine OPM (FH Sozialpädagogik) *„Wo führt das denn letztendlich hin, ohne Personalplanung?! Ich bekomme weder Titel noch sonst was, noch irgendwelche große offizielle Verantwortung und das Geld bleibt auch gleich“* (AuL_OPM_w_43). Fehlende berufliche Konsequenzen und Aufstiegsmöglichkeiten nannte auch eine weitere OPM als Motivationshemmnis für die eigene Fortbildung, denn sie stellte fest: *„Wenn ich hier eine Fortbildung machen würde, hätte das für mein Fortkommen hier oder im ganzen Stadtbereich wenig Einfluss“* (AuL_OPM_w_53).

Das Fehlen von positiven Gratifikationen für Fortbildungsaktivitäten wird auch im Kontext von Beförderungen beklagt, die statt an Qualifikationsprofile an das Senioritätsprinzip geknüpft sind: *„Vor 30 Jahren musste man so und so viele Jahre abwarten, da bekam man die Beförderung, ob man jetzt gut oder schlecht gearbeitet hat, ob man die Fortbildungsveranstaltung gemacht hat oder nicht – und heute [...] hat sich da nichts geändert“* (VHS_HPM_w_56).

Ein Kursleiter formulierte als Problem neben der materiellen auch die ideelle Dimension durch *„Nicht-Anerkennung. Das wissen wir überall, das spielt eine Rolle“* (B_KL_m_69). Ganz ähnlich hieß es in einem anderen Interview: *„Ich finde das ist ein Problem, dass diese Arbeiten nicht anerkannt werden und wir erleben täglich das Ergebnis davon. Dass Leute dann glauben, dafür keine Zeit aufwenden zu können, weil sie auch keine Anerkennung kriegen“* (VHS_KL_m_56).

6.3.4 Fehlende Angebote – Qualität der Angebote

Zum Teil im Zusammenhang mit der fehlenden Nutzenerwartung stand nach Aussage einiger Befragter auch die Feststellung fehlender Angebote an jeweils relevanten Fortbildungen, eine Aussage, die von Befragten der Makroebene lediglich vereinzelt getroffen wurde. Der Kursleiter einer großen VHS schätzte das Angebot als unzureichend für seinen Bedarf ein und kommentierte: *„Es fehlen teilweise adäquate Angebote. [...] Also, die Diskrepanz zwischen dem, was angeboten wird und dem, was wir gerne hätten, die ist groß“* (VHS_KL_m_53). Eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage stellte auch ein HPM an einer weiteren großen VHS fest: *„Die [gewünschten Fortbildungen] gibt es ja nicht so wirklich. Wenn es die gäbe, würden wir da hingehen“* (VHS_HPM_m_59).

Auch und gerade Befragte, die nach eigenen Angaben bereits viele Fortbildungsveranstaltungen besucht hatten, bemängelten teilweise unzureichende Angebote. Die OPM einer mittelgroßen VHS sagte über sich selbst *„ich bin ja schon sehr fortbildungsversessen, im Gegensatz zu anderen, glaube ich. Meine Akte ist mittlerweile schon so dick“*. Weiterhin stellte sie fest: *„Wenn man wie ich sehr viele Fortbildungen macht und sich immer wieder das Programm anschaut, dann sieht man, dass das Problem ähnlich ist. Man findet selten etwas Neues, was einen interessiert oder fesselt“* (VHS_OPM_w_32).

Zum Teil wurde bemängelt, dass Fortbildungsveranstaltungen, die in der eigenen Einrichtung angeboten wurden und die daher relativ problemlos zu besuchen wären, nicht die erforderliche oder gewünschte Qualität boten oder nicht die entsprechende Nachfrage abdeckten. So sprach ein Kursleiter in der betrieblichen Weiterbildung vielen Bildungsträgern eine seinem Anspruch nach zu geringe Qualität zu: *„Barrieren sind – wie soll ich mich jetzt ausdrücken? – Die geringe Qualifikation von Bildungsträgern“* (B_KL_m_69). Relevante Weiterbildungen wurden von einem HPM einer Einrichtung des EEB daher bei externen Veranstaltern besucht. *„Diese entscheidenden Sachen, die habe ich alle auch noch außerhalb gemacht, weil das im Erwachsenenbildungswerk in der Regel nicht da ist“* (EEB_HPM_m_53). Fortbildungen in der eigenen Einrichtung können daher sinnvollerweise nur besucht werden, wenn sich deren Angebot mit den jeweiligen Ansprüchen der Mitarbeiter deckt: *„Es gibt sehr viele Angebote. Das ist aber dann eine Frage der Qualität, denn man merkt ja erst im Seminar, ob das gut ist oder nicht. Und wenn man sich dann freigeschaufelt hat und dann ist das leider nicht gut, dann ist das sehr ärgerlich“* (AuL_HPM_m_42). Ein umfassenderes und besseres Fortbildungsangebot externer Institutionen wünschte sich auch ein weiterer HPM. Seinem Informationsstand nach wurden bei bestimmten Fortbildungen Weiterbildner an Volkshochschulen beispielsweise nicht zur Zielgruppe universitärer Angebote gerechnet: *„Wenn gute Angebote von Erwachsenenbildnern, z.B. von den Unis kommen, dann wäre das eine Bereicherung auch für uns. Aber die Universitäten machen diese Angebote auch nicht so publik und bekannt, meines Wissens. Die Volkshochschulen werden nicht gezielt angesprochen“* (VHS_HPM_m_60). Zum einen sieht man an diesen Aussagen, dass Erwachsenenbildner – da selbst vom Fach – Fortbildungsangebote besonders kritisch bewerten und gleichzeitig ein gewisses Informationsdefizit über Fortbildungsangebote vorhanden ist.

Auch die Persönlichkeit der Dozenten wurde von einigen Befragten als entscheidender (De)Motivationsfaktor für Fortbildungsaktivitäten genannt: *„Ich erlebe oft Menschen, die so spezialisiert sind [...], die so von sich eingenommen sind, dass sie darüber hinaus dann auch wieder darin unbeweglich werden.“* (EEB_KL_w_48).

6.3.5 Organisatorisches: Gruppenzusammensetzung und Veranstaltungsort

Als ein weiterer Grund für fehlende Angebote wurden oft auch organisatorische Barrieren auf Seiten der Veranstaltungsanbieter genannt – allen voran das häufige Ausfallen von Weiterbildungskursen aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen. *„Hatte mich mehrfach auch schon angemeldet, nur die Teilnehmerzahl ist halt nicht ausreichend, dass dieser Kurs zustande gekommen wäre“* (AuL_OPM_w_40). *„Was ich beim [Verband X] schade finde manchmal ist, dass die Kurse einfach wegen zu*

geringer Teilnehmerzahl ausfallen. Wenn man sich das dann freigehalten hat oder sich auf diesen Kurs gefreut hat, finde ich das schade“ (VHS_KL_w_40).

Neben dem Ausfallen von Fortbildungsangeboten aufgrund mangelnder Teilnehmerzahl wurden von den Befragten auch weitere organisatorische Probleme genannt. Hierbei spielten die Gruppenzusammensetzung einerseits und der Veranstaltungsort andererseits eine entscheidende Rolle. Die Erreichbarkeit der Seminarorte wurde vor allem im Zusammenhang mit knappen Zeit- und Geldressourcen thematisiert, zu weit vom Wohnort stattfindende Veranstaltungen stellten zum Teil eine größere Hürde zum Besuch von Fortbildungen dar, wie unter anderem zwei Kursleiter einer EEB-Einrichtung und der betrieblichen Weiterbildung berichteten. *„Also, auch Erreichbarkeit von Fortbildungen spielt ne Rolle“ (EEB_KL_w_75). „Und vielleicht auch die Anfahrt. Also, da waren in letzter Zeit häufig Sachen, die mich total interessiert hätten, die waren dann aber in Köln oder in Hamburg und das geht einfach nicht“ (B_KL_m_39).*

Bei der Nennung der Gruppenzusammensetzung als Barriere berichteten einige Befragte, dass sie aus Erfahrungen mit früheren Fortbildungsangeboten nicht gerne in Gruppen mit stark heterogenem Wissenshintergrund der Teilnehmer und nicht in zu großen Gruppen lernten. In kleinen Gruppen kann eine intensivere Betreuung der Teilnehmer stattfinden, daher werden Seminare mit zu großer Teilnehmerzahl teilweise als Fortbildungshindernis angesehen, wie z.B. vom HPM einer VHS, der über seine letzte Fortbildung berichtet: *„Das war mal wieder ein Landesverband der Volkshochschulen [X]. Die haben da 100 Leute in einen Saal gesperrt und bei der Intensität dieses Themas hätte ich mir also kleinere Gruppen gewünscht. Da hätte man also vier Gruppen draus machen können“ (VHS_HPM_m_60).* Bei stark heterogenem Wissenstand der Teilnehmer wurde von Schwierigkeiten der Dozenten berichtet, im Unterricht eine angemessene Binnendifferenzierung vorzunehmen. So stellte ein OPM einer VHS fest, dass sie aus einer besuchten Fortbildungsveranstaltung nicht viel profitiert habe, denn *„der Wissensstand der Teilnehmer aus diesen einzelnen Lehrgängen, der war so unterschiedlich, das war nicht so gut. [...] Dadurch, dass jeder einen anderen Wissensstand hatte, [...] hat man halt nicht so viel da mit rausgenommen (VHS_OPM_w_50).* Zudem wirkte es sich hemmend auf die Fortbildungsmotivation der Befragten aus, wenn fortgeschrittenere Teilnehmer in den Veranstaltungen das Tempo vorgeben: *„Wenn viele dabei sind, die alles schon wissen, das ist schwierig. [Bei meinem letzten Seminar] waren einige, die zack, zack, zack, schon waren die fertig und so fort. Ich fand mich dann irgendwie blöd“ (KBE_OPM_w_56).*

6.3.6 Persönliche Hinderungsgründe: „Eingeständnis von Wissenslücken“

Die im letzten Zitat anklingende Unsicherheit über die eigenen Fähigkeiten sowie Bedenken, sich als unwissend bloßzustellen, sind eine weitere Dimension von Barrieren, die auch von Vertretern der Makroebene gesehen werden. Die Teilnahme

an Weiterbildungsveranstaltungen wird von diesen Befragten nicht als Möglichkeit zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, sondern als Eingeständnis bisher fehlenden Wissens interpretiert. Ähnlich nannte der HPM einer Einrichtung von AuL für Kollegen persönliche Gründe wie Sorge um Reputationsverlust oder Offenlegung von Wissensdefiziten als mögliche Barrieren: *„Ich glaube, das hat immer was mit der Person zu tun. Irgendwelche Ängste, dass da irgendetwas aufgedeckt wird oder so“* (AuL_HPM_w_49). Diese Beobachtung wird durch Aussagen der fortbildungsabstinenten Befragten selbst unterstützt, wie z.B. durch den Kursleiter einer Einrichtung von AuL: *„Ich würde auch fast das Gefühl bekommen, dass alles, wie ich es davor gemacht habe, negativ ist“* (AuL_KL_w_39).

Nach Aussage der Kursleiterin an einer Einrichtung der KBE konnte bereits eine nicht adäquate Veranstaltungsankündigung eher Unsicherheiten als Interesse wecken: Sie fühlt sich durch „hochtrabende“ Veranstaltungstitel von der Fortbildungsteilnahme abgehalten. *„Wenn halt manche Titel zu hochtrabend klingen, das ist dann so, dass man auch oft sagt: Was versteckt sich dahinter?“* (KBE_KL_w_59). Im Zusammenhang mit der Interpretation von Fortbildungsbesuchen als Eingeständnis eigener Defizite wurde von vielen Befragten erwähnt, dass eine Teilnahme an Veranstaltungen gemeinsam mit potenziellen eigenen Teilnehmern nicht in Frage käme. Eine klare Rollenteilung in lernende Teilnehmer und lehrende Dozenten war den meisten Befragten wichtig, so dass sie sich auch nicht außerhalb des eigenen Unterrichtskontextes gemeinsam mit potenziellen eigenen Teilnehmern in der Rolle des Lernenden sehen wollten. *„Ich setz’ mich zum Beispiel ungern in eine Fortbildung rein, wo ich die Dozentin kenne. [...] Oder wenn ich mit eigenen Teilnehmern, die ich schon unterrichtet habe, dann zusammen in einer Fortbildung sitzen würde, das wäre mir auch unangenehm“* (VHS_KL_w_40). Gerade in gesprächszentrierten Seminarsegmenten wird der gemeinsame Kursbesuch z.T. als No-go erlebt:

Ihre eigenen Seminare sah sie als *„Grund, dass ich einfach so jetzt sagen würde, ich besuche jetzt hier keine Seminare, weil es sein könnte, dass die Teilnehmer in meine Seminare kommen. [...] Ich kann nicht in Fortbildungen sitzen mit potentiellen Seminarteilnehmern von mir, das geht gar nicht“* (KBE_KL_w_48).

6.3.7 Fehlende Unterstützung und Förderung

Die finanzielle und organisatorische Unterstützung des Personals zur Durchführung von Fortbildungen variiert von Einrichtung zu Einrichtung. *„Hier von der VHS gibt es überhaupt keine Unterstützung. Vorher habe ich in xy gearbeitet an der VHS und da habe ich alles bezahlt bekommen. Jede Fortbildung, die tollsten Ausbildungen. [...] Und seit drei Jahren bin ich hier und kriege gar nichts mehr“* (VHS_KL_w_54). Neben der bereits erwähnten fehlenden finanziellen Unterstützung von Weiterbildungen durch die Arbeitgeber – zumeist wurde dieser Aspekt von Kursleitern genannt, dennoch wurde bisweilen diesbezüglich auch Kritik von

Seiten der HPM und OPM geäußert – wurde manchmal darüber hinaus auch ein generelles Fehlen von Unterstützung durch die Vorgesetzten sichtbar. Dies zeige sich laut einiger Interviewpartner bereits in der Einstellungspolitik. Arbeitgeber und Auftraggeber, die Weiterbildung des Personals als weniger relevant ansehen, legen bereits bei der Einstellung ihres Personals eher weniger Augenmerk auf bisherige Weiterbildungen der Kandidaten als Auswahlkriterium: *„Weiterbildung interessiert die nicht. Leider“* (B_KL_m_46). Gerade von Kursleitern, die sich aufgrund ihrer Freiberuflichkeit tendenziell eher weniger an die jeweiligen Einrichtungen gebunden fühlten, wurden eine aktive Fortbildungsstrategie und das Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten aber als ein wesentliches Mittel zur Personalbindung angesehen. So stellte ein Kursleiter an einer großen VHS fest: Weiterbildungen für die eigenen Leute anzubieten *„hat etwas mit Kursleiterbindung zu tun“* (VHS_KL_m_49). Wie sehr die Weiterbildungsmotivation und -aktivität der Mitarbeiter dabei auch von der jeweiligen Personal- und Institutionsleitung abhängt, wurde durch die Aussage einer OPM deutlich: *„Ich denke, das ist auch eine personenbezogene Geschichte, also während der Zeit von Herrn T. war es selbstverständlich, dass wir unsere Fortbildungen hatten“* (KBE_OPM_w_57). Herrschen unklare Personal- und Führungsstrukturen, so mangelte es ihrer Einschätzung nach in Konsequenz oft auch an Unterstützung der Mitarbeiter bei Weiterbildungen: *„Also, bezogen auf die Bildungswerke liegt es wirklich daran, dass die in dieser übergeordneten Instanz KBE X wohl auch nicht recht wissen, wie sie mit dem Verein vor Ort umgehen sollen“* (KBE_OPM_w_57). Aus diesem Grund sank, so die Wahrnehmung dieser Interviewpartnerin, auch die Bereitschaft von Mitarbeitern, sich in Eigeninitiative weiterzubilden. Eine HPM einer Einrichtung der KBE berichtete von konkreten Wünschen für Weiterbildungskurse, die sie inzwischen nicht mehr verfolge, da sie bei ihren Vorgesetzten nach ihren Angaben keine Resonanz gefunden habe. Sie wolle Kurse besuchen, *„was ich auch mehrfach immer schon gesagt habe, was aber ungehört verhallt und ich dann auch nicht die Energie aufbringe, dem hinterher zu laufen“* (KBE_HPM_w_49). Ähnlich eine andere OPM: *„Wenn es nicht geschätzt wird, wenn du so was machst“* (VHS_OPM_w_52).

Im Kontrast zu derartigen Erfahrungen zeigt sich, dass eine aktive Informationspolitik von Vorgesetzten bezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten auf positive Resonanz bei Kursleitern und HPM trifft: *„Was hier sehr gut ist: Die Frau X [schickt immer Infos rum], es würde an dem und dem Tag ein Kurs laufen. [...] Finde ich ne sehr gute Möglichkeit, dass man da auch informiert wird“* (VHS_KL_w_40).

6.3.8 Fehlendes Engagement

Zusammengefasst war neben allen bisher genannten Gründen und teilweise auch als Konsequenz aus eben diesen eine weitere Hürde in der generellen Einstellung der Weiterbildner selbst zu finden: Bei Kollegen, aber auch bei sich selbst stellten viele Befragte eine gewisse Fortbildungslethargie fest. Diese liege zum einen Teil an den

bisher genannten Barrieren, die ein zusätzliches Maß an Energie erforderten, um auch gegen Widerstände eigene Fortbildungen zu realisieren, zum anderen Teil aber auch an der eigenen Bequemlichkeit – vor allem, wenn das Ausbleiben von Fortbildungsaktivitäten keinerlei negative Konsequenzen nach sich ziehe. Eine Kursleiterin der AuL pointierte diese Barriere als *„meine eigene Faulheit manchmal. [...] Es ist ja auch nicht nur schön, es ist ja auch anstrengend“* (AuL_KL_w_39). Auch für einen 60-jährigen Kursleiter an einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung war *„der Schweinehund [eine Barriere]. Ich merke, dass ich natürlich heute schwerer lerne als mit 20“* (B_KL_m_60). Nach dem Prinzip des Minimalaufwands investierten einige der Befragten nur soviel Energie in Fortbildungsaktivitäten, wie unbedingt notwendig sei, um ihre Anstellung zu erhalten. Erst gar nicht die Erfahrung zu machen, ob einzelne Fortbildungsangebote von Nutzen für die individuelle oder berufliche Entwicklung sind, sah ein Kursleiter einer KBE-Einrichtung als kritisch an: *„Also, es gibt schon welche, die versuchen, sich da rauszuziehen, [...] die versuchen, da mit möglichst minimalem Aufwand durch zu kommen. Wobei die auch – denk’ ich – nicht beurteilen können, wie viel ihnen da auch entgeht“* (KBE_KL_m_56). Freizeit als private Zeit wurde bei den Befragten, die als eher fortbildungsabgeneigt eingestuft werden konnten, nicht als Raum für persönliche Entwicklung durch Fortbildung angesehen, daher waren einige von ihnen nicht bereit diese Zeit in Fortbildung zu investieren. *„Also, ich möchte nicht das Wochenende Samstag, Sonntag von neun bis 16 Uhr da irgendwo sitzen. [...] Wenn jetzt mein Arbeitsplatz davon abhängen würde, würde ich das natürlich machen, um Gottes Willen. Aber mir freiwillig das so anzutun, nein, dann bin ich auch bildungsfaul. [...] Ich bewundere die Menschen, die da so Fortbildungen machen, so neben dem Beruf. Das ist nicht mein Ding“* (VHS_OPM_w_52). Eine in dieser Deutlichkeit vertretene negative Einstellung gegenüber Fortbildung blieb aber unter den Befragten eher die Ausnahme, die meisten Fortbildungsabstinenzler wiesen eher auf eigene Bequemlichkeit oder andere Barrieren hin.

Einige Befragte sprachen also selbst das Fehlen von eigenem Engagement an, bei anderen wurde dieses aber auch zwischen den Zeilen des Gesagten und hinter der Anführung anderer Barrieren deutlich. Wurde zwar generelles Interesse bekräftigt aber als Hinderungsgrund z.B. reiner Zeitmangel angegeben, so war beispielsweise durch Nachfragen nach aktuellen Fortbildungsangeboten festzustellen, dass einige Befragte nicht über Angebote informiert waren, obwohl sie Interesse konstatierten. Die Kursleiterin einer mittelgroßen VHS bekräftigte ihr großes Interesse an Fortbildungen und betonte, sie habe bisher nur aus zeitlichen Gründen keine Veranstaltung gefunden, an der sie hätte teilnehmen können.

Zudem schien die Fortbildungsmotivation zum Teil auch vom Arbeitsklima in der jeweiligen Einrichtung abzuhängen. Herrschte in den Einrichtungen insgesamt keine enge Bindung der Mitarbeiter an das jeweilige Haus, so wurde das Engagement über die reine Arbeitszeit hinaus durch eigene Fortbildungen zur Verbesserung der Qualität von Organisation und Unterricht in der Einrichtung beizutragen, als eher gering eingeschätzt. In einigen Fällen wurde hier von Dienst nach

Vorschrift berichtet, bei dem die Mitarbeiter kein Interesse an Fortbildungen zeigten, solange sie zu diesen nicht verpflichtet wurden. So berichtete eine OPM einer großen VHS: *„Die Leute, die nicht teilgenommen haben, da lag es wohl schon zum großen Teil auch daran, dass das Klima vor Ort in den einzelnen Bildungsstätten so war, dass die Leute sagen: ‚Ich geh da hin zum Arbeiten und alles andere interessiert mich nicht‘“* (VHS_OPM_w_35). Ähnlich geringes Fortbildungsengagement war erkennbar, wenn die reguläre Arbeitsbelastung bereits als so groß empfunden wurde, dass die Mitarbeiter eher froh waren, von der Arbeit abschalten zu können, wie eine OPM einer Einrichtung von AuL berichtete: *„Teilweise ist es dann wirklich so, dass man das oft gar nicht mehr sehen und hören kann. Weil durch das, was man mit dem Ganzen so zu tun hat, ist man eigentlich froh, wenn man dann also wirklich die Tür hinter sich zu macht“* (AuL_OPM_w_43).

Wie bereits bezüglich der mangelnden Nutzenerwartung thematisiert, spielte auch das Alter der Weiterbildner eine Rolle für die Fortbildungsmotivation: Von vielen Befragten wurde beobachtet, bei sich selbst oder bei Kollegen, dass die Lernbereitschaft mit zunehmendem Alter abnehme – sei es aufgrund fehlender Notwendigkeit und Nutzenerwartung bei nahender Pensionierung, aus Interessenverlust oder aus der Überzeugung, nach vielen Berufsjahren nichts mehr Neues lernen zu können. So räumte der HPM einer Einrichtung von AuL im Bezug auf die Selbsteinschätzung des aktuellen Kompetenzstandes seiner Mitarbeiter ein: *„Es ist sicherlich richtig, dass wir auch so ein paar ältere Teamerinnen und Teamer haben, die glauben, dass sie alles können und dann eben nicht unbedingt einen Fortbildungsbedarf sehen“* (AuL_HPM_m_56). Ähnliches berichtete auch eine Kursleiterin aus einer konfessionellen Einrichtung über die Leiterin einer ihrer früheren Arbeitsstellen: *„Im Kindergarten, wo ich gearbeitet habe, die Leiterin, die war kurz vor ihrem 60sten, die hat das nach dem Motto gemacht: ‚Das hab’ ich schon immer so gemacht, das war vor 40 Jahren gut so und das ist auch jetzt noch gut“* (KBE_KL_w_43). Einstellungen wie die zitierten stießen demnach auch innerhalb der Berufsgruppen bei einigen Befragten auf Kritik. Im Zusammenhang mit dem Bild des professionellen Weiterbildners (vgl. Kapitel 3) wurde von einigen Befragten darauf hingewiesen, dass Fortbildungsbereitschaft generell zum Selbstverständnis als Weiterbildner gehören sollte. *„Leute[n], die sagen, ‚ich mache das seit zehn Jahren, ich brauche keine Fortbildung‘“* attestiert der HPM einer mittelgroßen VHS mangelndes professionelles Selbstverständnis (VHS_HPM_m_51).

Bei den befragten freiberuflichen Kursleitern, vor allem in Einrichtungen der IHK, der betrieblichen Weiterbildung oder auch im Bereich der politischen Bildung spielte die eigene Fortbildung auch mit zunehmendem Alter eher noch eine Rolle, da diese zum Teil aufgrund der Anforderungen ihrer Kursinhalte auf dem aktuellen Stand des Wissens sein mussten, so zum Beispiel im Wirtschaftsrecht, bei Marketingstrategien, technischen Kursen, aktuellen politischen Entwicklungen oder ähnlichem. Überdies sicherten sich die Kursleiter dieser Institutionen durch Fortbildungen die Möglichkeit, Aufträge zu aktuell relevanten Themen zu bekommen. So verwies der Kursleiter einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung auf einige

Kursformate und auf die Prüferschulungen, für die Fortbildungen notwendig sind: *„Sie müssen ja die Schüler auf eine Prüfung vorbereiten, die zentral von der IHK gesteuert ist“* (B_KL_m_48). Aufgrund der Aussagen aus der vorliegenden Stichprobe kann angenommen werden, dass bei Institutionen, in denen das Kursprogramm nicht notwendigerweise an bestimmte Ausbildungsvorgaben gebunden ist, (teils im Bereich der EEB, KBE oder VHS) je nach Unterrichtsthemen die Fortbildungsdringlichkeit aufgrund festgelegter Lehrinhalte für die Kursleiter nicht in einem entsprechend hohen Maße besteht. Die Notwendigkeit von eigenen Fortbildungen zur Sicherung der eigenen beruflichen Zukunft wurde aber auch von einigen Kursleitern angesprochen: *„Wenn man in seinem Beruf auch als Dozent erfolgreich sein will, dann muss das ein Bedürfnis sein. Denn wenn ich zu keiner Fortbildung gehe, dann sendere ich mich selber aus. Das geht vielleicht ein Jahr gut, geht zwei Jahre gut, aber irgendwann falle ich hinten runter“* (VHS_KL_w_46).

Der vorhandenen Datenlage nach ist zu sehen, dass vor allem HPM in Feststellung bei letztgenannten Einrichtungen das Altersthema im Zusammenhang mit fehlender Fortbildungsmotivation ansprachen. Über ihre älteren Kollegen äußerte der HPM einer konfessionellen Weiterbildungseinrichtung (55): *„Bei den Hauptamtlichen gibt es Leute, die meinen, weil sie fünf Jahre vor der Pensionierung stehen, dass sie nichts mehr machen müssen. Das finde ich tödlich“* (EEB_HPM_m_55) und die OPM einer kleinen VHS (24 Jahre alt) bemerkte: *„Das sind teilweise auch Leute, die kurz vor der Pensionierung stehen und die eh wissen, ich arbeite nur noch drei vier Jahre und hab einfach keine Lust mehr“* (VHS_OPM_w_24). Bei sich selbst stellte auch die OPM einer großen VHS fest, dass ihre Fortbildungsmotivation mit zunehmendem Alter abnehme: *„Das war früher, als ich jünger war, anders. Da stand ich irgendwie anders zu diesem Thema. Immer alles, was neu ist, ist interessant. Das ist jetzt weniger. Die Jahre bringen das so mit sich“* (VHS_OPM_w_52). Die 24-jährige OPM einer kleinen VHS wies auf den generell hohen Altersdurchschnitt in ihrer Einrichtung hin (*„Jüngere in der Hinsicht haben wir in unserer Einrichtung nicht, denn bei uns ist der Altersdurchschnitt wirklich sehr hoch.“*) und stellte einen Unterschied in der Fortbildungsmotivation zwischen verschiedenen Altersgruppen fest: *„Ich würde schon sagen, dass die ‚Jüngeren‘ in Führungsstrichen schon bedeutend mehr Fortbildungen machen“* (VHS_OPM_w_24). Äußerungen zu fehlendem Weiterbildungsengagement aufgrund des Alters konnten im Rahmen dieser Untersuchung von Befragten der IHK oder der betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen bis auf eine Ausnahme (s.o.: *„Ich merke, dass ich natürlich heute schwerer lerne als mit 20“*) nicht dokumentiert werden – wobei allerdings die Interpretation derartiger Befunde vorsichtig erfolgen muss, insofern die Fallzahlen für wirklich repräsentative Aussagen zu gering sind.

Eine mögliche Konsequenz zur Erhöhung der Fortbildungsquote könnten verstärkte verbindliche Vorgaben der jeweiligen Einrichtungen für ihre Mitarbeiter sein. In diesem Zusammenhang wurde allerdings von der OPM einer Einrichtung

von AuL das Problem thematisiert, dass eine Fortbildungsverpflichtung bei desinteressierten Mitarbeitern im Zweifelsfall keine Nachhaltigkeit erzeuge: *„Wenn jemand, der in EDV keine Ahnung hat und kein Interesse am Erlernen hat, in einer Woche Bildungsurlaub Word und Excel lernt, kann er drei Wochen später nichts mehr“* (AuL_OPM_w_53).

Einige Befragte sahen rückläufige Weiterbildungsaspirationen im Kontext eines generellen Rückgangs von freiwilligem sozialem und gesellschaftlichem Engagement – so bemerkte zum Beispiel der HPM einer kleinen Volkshochschule: *„Und diese Freiwilligkeit, dieses eigene Engagement für die Institution, das ist wahrscheinlich nicht nur bei Volkshochschulen weniger geworden, das findet man in allen Bereichen. [...] Also, diese Bereitschaft, die jetzt über das eigentliche Ziel, den eigenen Kurs zu geben, hinausgeht, das Engagement wird immer weniger“* (VHS_HPM_m_57).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die bereits erwähnte Fortbildungskultur einzelner Einrichtungen einen besonderen Einfluss auf die Haltung hatte, die Befragte gegenüber dieser Thematik äußerten. Wurden die Aussagen mehrerer Teilnehmer aus derselben Einrichtung verglichen, so konnten hier teils Übereinstimmungen festgestellt werden. Dieses Ergebnis war vor allem an den Stellen sichtbar, an denen Leiter von Einrichtungen befragt wurden, deren Aussagen mit denen ihrer Mitarbeiter verglichen wurden. Dabei stellte sich heraus, dass auch hauptsächlich öffentlich bezuschusste Einrichtungen sehr flexible Möglichkeiten zur Finanzierung von Fortbildungen ihrer Mitarbeiter entwickeln konnten, sofern die Leitung diesen aufgeschlossen gegenüberstand.

6.3.9 Vergleich der Motive und Barrieren von Weiterbildner/innen mit dem Forschungsstand

Abschließend kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich hinsichtlich der Motive und Barrieren für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen im Bereich der Erwachsenenbildung einige Besonderheiten im Vergleich zum allgemeinen Forschungsstand identifizieren lassen:

Die Mikroebene betreffend muss hier erneut die Beschäftigungslage dieser Berufsgruppe angesprochen werden. Befinden sich Kursleiter beziehungsweise Dozenten doch häufig in der Situation, auf Honorarbasis beschäftigt zu sein. Dieser Umstand führt gerade bei denjenigen, die hauptsächlich oder ausschließlich für öffentlich-geförderte Einrichtungen tätig sind zu teils prekären Beschäftigungsverhältnissen. Die finanziellen Mittel für den Besuch von Fortbildungen sind von diesen Mitarbeitern zumeist nicht aufzubringen. Finanzielle Ressourcen stellen hier eine besonders wichtige Fortbildungsbarriere dar, was auf die Beschäftigungslage zurückzuführen ist. Fast ebenso wichtig ist eine teilweise mangelnde Nutzen-erwartung, die einhergeht mit kaum vorhandenen Aufstiegsmöglichkeiten (zumindest als Dozent in der öffentlich geförderten Weiterbildung). Im Vergleich zum

allgemeinen Forschungsstand können damit für diese Gruppe finanzielle Barrieren und mangelnde Nutzenerwartungen als ausschlaggebend gesehen werden.

Die finanzielle Förderung von Fortbildungen stellte sich während der in dieser Studie durchgeführten Interviews für die Mesoebene deutlich positiver dar. Dennoch ließen sich hier Barrieren erkennen, die eng mit dem Berufsbild dieser Gruppe verbunden sind. So verstanden ein Großteil der befragten HPM ihre berufliche Position (aufgrund ihrer akademischen Ausbildung) als hauptsächlich pädagogische Tätigkeit; nicht selten wurde in diesem Kontext eine ablehnende Haltung gegenüber betriebswirtschaftlichen Aspekten des Berufs offenbart; Fortbildungen in diesem Bereich wurden dann ähnlich negativ bewertet. Die Selbstwahrnehmung als Weiterbildner konnte jedoch auch als motivationaler Einflussfaktor gewertet werden; so nahmen verschiedene Befragte den Besuch von Fortbildungen als notwendigen Aspekt ihrer Tätigkeit wahr, um Teilnehmer beziehungsweise Kunden optimal unterrichten zu können und um ihrem Selbstbild als lebenslange Lerner nachzukommen. Als wichtige Fortbildungsbarriere konnten hier die mangelnden zeitlichen Ressourcen ausgemacht werden. Fehlende Zeit kann analog zum allgemeinen Forschungsstand als eine typische Fortbildungsbarriere von Weiterbildungsaktiven bezeichnet werden, wohingegen der fehlende Nutzen eher von weniger Weiterbildungsaktiven genannt wird (Schiersmann/Strauß 2006). Einige der von den Weiterbildner/innen genannten Barrieren könnten über eine Veränderung der Fortbildungskultur, Einbindung der Dozenten sowie Gestaltung der Fortbildungsangebote (siehe ausführlich Kapitel 8.3) verringert werden.

6.4 Motive und Engagement für Fortbildung bei Weiterbildnern aus Sicht der Befragten der Makroebene

Aus Sicht der Befragten der Makroebene führen unterschiedliche Motive zur Teilnahme an Fortbildung. Diese sind insbesondere bei der Mikroebene von der Art der Anstellung bzw. dem Grad der Bindung an die jeweilige Einrichtung abhängig: *„die Frage, inwieweit die an Fortbildung teilnehmen, hat auch was mit deren Status bzw. ihrer Selbstdefinition zu tun. Wenn ich Studentin bin und nebenamtlich in einer Volkshochschule arbeite, habe ich ein anderes Selbstverständnis, als wenn ich schon 45 Jahre alt bin und mich freiberuflich mit Erwachsenenbildung ernähre. Wenn das meine sozusagen Existenzgrundlage ist, dann besuche ich nur Fortbildungen, die ich sozusagen in ein neues Angebot umsetzen kann, das mir hilft, meine freiberufliche Tätigkeit weiterhin erfolgreich zu machen. Da sind natürlich komplett unterschiedliche Fortbildungsbedarfe da“* (Exp_13).

Insgesamt wird den Weiterbildnern eine hohe, durchaus auch intrinsische, Motivation zur Teilnahme an Fortbildung attestiert. Diese bezieht sich nicht nur auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit oder den Ausbau von Fach- oder methodischen Kompetenzen, sondern auch auf die persönliche Weiterentwicklung oder Spaß, Interesse und Neugier als Antrieb.

Entsprechend wird auch das Engagement der Vertreter von Meso- und Mikroebene in Bezug auf die Fortbildungsteilnahme von der Mehrheit der befragten Experten als hoch eingeschätzt. In der Regel sind Fortbildungen nicht vorgeschrieben, entsprechend ist die Motivation direkt von den Weiterbildnern selbst und deren Engagement abhängig, was Generalisierungen in diesem Bereich erschwert. Ausnahmen von dieser Personenabhängigkeit stellen Vorgaben bestimmter Qualifikationen, z.B. in Bezug auf Integrationskurse, oder der teils nötige Nachweis erwachsenenpädagogischer Grundqualifikationen dar, der mittels einer Fortbildung erbracht werden kann. In manchen Fällen wird berichtet, dass sich die Mitarbeiter auch eigenständig Fortbildungsstrukturen schaffen: *„Viele in diesem Feld Tätige organisieren das auch für sich selber, da hat sich also in der Erwachsenenbildungsszene eine breite Kultur der selbstorganisierten kollegialen Fachaustausche bzw. der kollegialen Beratung entwickelt, die zum Teil an den Institutionen stattfinden, zum Teil aber auch einfach wirklich privat organisiert sind“* (Exp_13). Eher selten wird von ablehnenden Tendenzen bis hin zur „Fortbildungsresistenz“ berichtet. Letztlich ist das Engagement für die eigene Fortbildung, eingedenk aller weiteren denkbaren Motive wie persönlicher Weiterentwicklung oder Neugier, von Aufwand und potenziellem Ertrag abhängig.

Die „Philosophie“ der Einrichtung – inwiefern also die Leitungsebene Fortbildung fordert und durch Anreize fördert – scheint einen großen Einfluss auf die Motivation, und damit letztlich auf die Beteiligung an Fortbildung auszuüben. Dies gilt insbesondere für die Mesoebene, die in der Regel hauptamtlich an der Institution beschäftigt ist. Wenn z.B. Fortbildungsangebote nicht nur per Verteiler publik gemacht werden, sondern die Mitarbeiter persönlich angesprochen und zur Teilnahme aufgefordert – nicht verpflichtet – werden, dann liegt eine Form extrinsischer Motivation durch einen gewissen Druck zur Teilnahme vor. Bei dieser Gruppe können z.B. auch neue berufliche Aufgaben Auslöser für Fortbildungsaktivitäten sein: *„Da hat jemand ein Team zu leiten oder ein Projekt zu steuern, dann wird er vielleicht auch eine Fortbildung machen in Projektmanagement“* (Exp_3).

Die Mehrzahl der Nennungen im Rahmen der Expertenbefragung bezieht sich auf das lehrende Personal der Mikroebene. Hier muss die oben angesprochene Differenzierung zwischen freiberuflichem und nebenberuflichem Personal bedacht werden; für freiberufliche Kursleiter und Trainer sind der Erhalt und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit die entscheidenden Motive. Es geht darum, das fachliche Wissen und das methodische Handwerkszeug auf dem neuesten Stand zu halten, auf mögliche Defizite zu reagieren, Sicherheit im Beruf zu erlangen und sich berufliche Optionen zu schaffen. Letztlich geht es bei freiberuflichen Mitarbeitern der Mikroebene darum, den Marktwert als Kursleiter oder Trainer zu halten oder zu verbessern: *„Es ist natürlich eine Steigerung des eigenen persönlichen Marktwertes für einen Weiterbildner; wenn er weiß, ich sammle jetzt hier wie ein Eichhörnchen meine Qualifikationen. Und für den Fall, dass es dem Träger eines Tages schlecht geht, steh ich auf dem Markt und hab mich gut positioniert“*

(Exp_20). Insbesondere für Trainer in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung geht es darum, die persönliche Angebotspalette, das Portfolio als Anbieter zu erweitern.

Ein anderes Bündel an Motiven lässt sich mit den Punkten Neugier, grundsätzliches Interesse am Fachgebiet oder auch Spaß an Fortbildung zusammenstellen. Insbesondere bei nebenberuflichen Kursleitern kommt aus Expertensicht auch die persönliche Entwicklung als Motivlage hinzu: *„sicher auch das Motiv der persönlichen Weiterqualifizierung und auch das Motiv, etwas für sich selber zutun. Das gehört sicher auch genauso dazu und das ist auch, sage ich mal, gerade weil wir finanziell da auch wenig Anreiz bieten können, ist das ein sehr wichtiger Faktor. Auch Kursleitenden immer auch deutlich zu machen, dass sie persönlich davon profitieren. In ihrer persönlichen Weiterentwicklung und nicht nur in ihrer fachlichen Kompetenz und Lehrkompetenz“* (Exp_21). Fortbildung als zusätzlicher „profit“ bzw. Ertrag für lehrendes Personal kann gerade angesichts teils niedriger Honorarsätze ein wichtiger Aspekt sein.

Ein weiteres wichtiges Motiv aus Sicht der Befragten der Makroebene ist der soziale Faktor (vgl. auch Kapitel 6.2). Fortbildung dient auch als Kommunikationsforum, der Austausch mit anderen Lehrenden ist gerade für Trainer und Kursleiter, die ansonsten als „Einzelkämpfer“ auftreten, bedeutsam: *„Sie sind ja sehr vereinzelt als Dozent. Sie auch immer auszutauschen. Wo lernen sich die Leute kennen? Natürlich bei einer Fortbildung“* (Exp_2).

Seltener wird Druck von externen Einflüssen als Motiv für Fortbildung genannt. Es existieren aber z.B. mit dem Bereich der Integrationskurse Felder, in denen es bestimmte Vorgaben gibt die für eine lehrende Tätigkeit erfüllt sein müssen. Aufgrund der Strukturen in der Erwachsenenbildung spielen Zielprojektionen wie z.B. eine „Aufstiegsqualifizierung“ aus Sicht der Makroebene eher selten eine Rolle.

6.5 Fortbildungsbarrieren bei Weiterbildnern aus Sicht der Befragten der Makroebene

In Bezug auf die Mesoebene nennen die Experten mangelnde Zeit als wohl einflussreichste Barriere, die eine Teilnahme an Fortbildung verhindert. Durch die auch in diesem Zusammenhang bedeutsame Verdichtung des Arbeitsalltags (vgl. Kap. 4) bleibt häufig nicht die Zeit zur Fortbildung: *„In vielen Weiterbildungseinrichtungen ersticken die in Arbeit [...] Fakt ist, die Relation zwischen Angebotsvolumen und HPM ist deutlich gestiegen. Und das bedeutet natürlich, dass die Spielräume, irgendwo hinzugehen und sich fortzubilden oder auch mal zu diskutieren, natürlich enger sind. Wenn man geht und niemand macht die Arbeit und man kommt zurück und der Schreibtisch ist voll“* (Exp_17). Seltener im Zusammenhang mit der Mesoebene genannt werden die Angst sich auf Neues einzulassen bzw. das Nichterkennen möglicher Bedarfe, z.B. durch Routine bei längerer Beschäftigung im Be-

reich der Erwachsenenbildung. In manchen Fällen bedeutet Fortbildung für den Einzelnen auch einen – unerwünschten – Zuwachs an Aufgaben, was durchaus einen hemmenden Faktor in Bezug auf die Fortbildungsteilnahme darstellen mag. Angemerkt wird als mögliche Barriere für die Ebene der Bildungsplaner auch, dass angesichts der Vielfalt beruflicher Aufgabenstellungen formale Fortbildung nicht alle Bereiche abdecken kann, vieles informell erworben werden muss und entsprechend eine zeitintensive formale Fortbildung nicht in allen Fällen nutzbringend ist.

Auf der Mikroebene sind es nach Ansicht der Befragten überwiegend finanzielle Hürden, die eine Fortbildungsteilnahme verhindern können. In der Regel entstehen hier auf zwei Seiten finanzielle Belastungen: Zum einen sind Gebühren für die Fortbildung zu entrichten, zum anderen entstehen für die Dauer der Fortbildung unter Umständen Honorarausfälle, da in dieser Zeit kein Geld verdient werden kann. Entsprechend geht insbesondere bei Freiberuflern im Zweifel ein möglicher Auftrag vor: *„Wenn wieder ein Auftrag kommt und man hat sich vielleicht mal drei, vier Tage frei gehalten, aber da kommt wirklich das Angebot für einen Riesenauftrag, dann nehmen die erst mal den Auftrag an“* (Exp_6).

Mit möglichen finanziellen Barrieren einher geht in einigen Fällen auch eine mangelnde Nutzenerwartung. Aufwand und Ertrag müssen, auch wenn die Weiterbildner bei weitem nicht nur aus pekuniären Motiven Fortbildungen besuchen, in einer gewissen Relation stehen. Gerade für die nebenberuflich Beschäftigten auf der Mikroebene sind sehr wenige Anreize wie ein beruflicher Aufstieg oder eine Honoraranpassung durch eine hohe Fortbildungsintensität zu erreichen – die Situation stellt sich hier für freiberufliche Trainer, die mittels Fortbildung gewissermaßen ihren Marktwert steigern, etwas anders dar. Ein Befragter stellt gerade angesichts der teils prekären Beschäftigungssituation heraus: *„Man kann jetzt nicht immer Forderungen stellen und kritisieren, dass die Leute zu wenig zur Weiterbildung gehen [...] das hat einen einfachen Hintergrund, der für mich auch nachvollziehbar ist. Die sind sowieso getreten. Umgerechnet – dass muss man sich mal auf der Zunge zergehen lassen – eine Lehrkraft im zweiten Bildungsweg, die im Grunde auf der Honorarbasis Vollzeit arbeitet und da sogar mehr arbeitet als ein Schullehrer, kriegt, damals haben wir das mal umgerechnet, BAT 7. Ist also auf dem Niveau finanziell einer Bürohilfskraft. Und von dieser Person auch noch zu erwarten, dass sie einfach aus großer Freude am Job sich auch noch die Wochenenden um die Ohren haut – das machen trotzdem noch viele – das ist ein bisschen viel verlangt. Deshalb ist ein Teil des Problems auch ein finanzielles, soziales, beschäftigungspolitisches Problem“* (Exp_24). Zum Bereich „Nutzenerwartung“ gehören auch Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen, die teils wenig Aussagekraft haben und die in aller Regel nicht finanziell honoriert werden.

Gerade nebenberufliche Kursleiter fühlen sich häufig auch mehr ihrem Hauptberuf verbunden und identifizieren sich nicht zwingend mit einem Selbstbild als Weiterbildner, was bei dieser Gruppe auch einen Einfluss auf das Fortbildungsverhalten hat (vgl. Kapitel 3.1). Für Freiberufler mag der Aspekt der Identifikation eine

Rolle spielen, nicht an Fortbildungen einzelner Träger teilzunehmen: „so genannte Patchwork-Nebenamtliche, die bei fünf, sechs verschiedenen Trägern ihr Brot verdienen, die sind natürlich noch viel schwerer zu gewinnen, weil sie sich nicht mit fünf, sechs Organisationen identifizieren, sondern darauf orientiert sind, ihr Einkommen zu sichern“ (Exp_13).

Dazu kommt eine teils hohe Fluktuation auf der Mikroebene, die als hemmender Faktor gesehen werden kann: „Das ist überhaupt auch gleich das Problem in dieser ganzen Thematik, bei der es eine hohe Fluktuation gibt. Es sind oftmals Studenten oder solche, die kurz nach dem Studium ihren Job suchen und zwar eine Verbindung haben zu uns, oft auch darüber eine Anstellung bekommen, das gibt es tatsächlich, aber vielfach gehen sie dahin, wo sie besser verdienen oder wo sie eine ordentliche Arbeitsstelle bekommen. Also es ist auch ein Problem für die ganze Fortbildung“ (Exp_13).

Ein weiterer Faktor, welcher die Fortbildungsteilnahme aus Expertensicht hemmen kann, ist die teils mangelnde Reflektion möglicher Bedarfe. „Hemmnisse, glaube ich, gibt es bei vielen, dass sie denken, sie sind spitze“ (Exp_1). Gerade bei Trainern im beruflichen Bereich wird von manchen Experten vermutet, dass die sich selbst genug sind, das werden dann solche Trainer sein, die für sich auch autonome Bereiche haben, die gut aufgestellt sind, die wissen, dass sie gut sind und dass sie eher an der Spitze der Trainerpyramide – was ihren Fachbereich angeht – laufen, und da so den Bedarf nicht sehen“ (Exp_5). So wird eventuell in manchen Fällen der perspektivische Bedarf an Fortbildung nicht gesehen. Fortbildung sollte nach Ansicht der Befragten nicht nur auf akute Defizite reagieren, sondern auch im Sinne einer Weiterentwicklung fungieren: „Und an der Stelle sehe ich auch ein Weiterbildungshindernis, dass man selber denn Blick über das, wo man noch Kompetenzen erwerben kann, nicht genügend hat. Es heißt ja auch nicht immer dass jemand schlechte Arbeit macht, und deshalb eine Fortbildung machen muss“ (Exp_8). Einige Experten merken an, dass diese Einstellung mancher Trainer auch mit den in der Regel sehr positiven Feedbacks von Teilnehmern in Zusammenhang stehen kann: „Das liegt oft an der direkten Rückmeldung, die ein Trainer bekommt. Ein guter Trainer bekommt ja immer die Rückmeldung, ‚ach das war ja wieder toll!‘ Und dann geht er wieder heim und sagt ‚Ich bin der Größte!‘ So ist das ungefähr. Und das kann sich negativ auswirken. Gerade in diesen Kurzzeitdingen, wenn jemand nur Tages- und Zweitagesseminare macht, passiert es schnell, dass die Leute von der aktuellen Diskussion abgehängt werden und es gar nicht merken. Das passiert, wenn einer immer das Gleiche macht und damit eine Weile erfolgreich ist“ (Exp_1).

Es mag nach Aussage eines Befragten des Weiteren in manchen Konstellationen auch als „Imageproblem“ gelten, sich und seine Arbeit zu reflektieren und offen auf möglichen Bedarf einzugehen: „Man blamiert sich, wenn man zugibt, dass man Weiterbildung braucht oder dass es Verluste am Verständnis der aktuellen Praxis gibt“ (Exp_19).

Eher selten werden mangelnde oder schlecht erreichbare Angebote als hemmende Faktoren aufgeführt. Ein Befragter vermutet zudem, dass einige Beschäftigte eine gewisse Fortbildungsfrustration durch negative Erfahrungen in der Vergangenheit aufgebaut haben und diese als Barriere fungieren kann. Zusammenfassend betrachtet werden die Motive und Barrieren der Meso- und Mikroebene ähnlich von der Makroebene wie von den Weiterbildner/innen selbst eingeschätzt, insbesondere was die zentralen Barrieren (finanzielle und zeitliche Ressourcen) anbelangt.

*Sandra Fuchs/Markus Kollmannsberger/Anna Schwickerath/
Heiner Barz/Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt*

7. Fortbildungsinteressen und -bedarfe

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst die Begriffe Interessen und Bedarfe, wie sie in der Studie KomWeit verwendet werden, erläutert. Nach einem Überblick zum Forschungsstand in Bezug auf Fortbildung der Weiterbildner/innen wird auf die Erhebung des Fortbildungsbedarfs in Weiterbildungseinrichtungen eingegangen. Schwerpunkt des Kapitels bilden dann die Analyse und der Vergleich von Fortbildungsinteressen und -bedarfen aus unterschiedlichen Perspektiven.

7.1 Definition: Interessen, Bedarfe

Wenn man über Fortbildungsinteressen und -bedarfe spricht, müssen diese Begrifflichkeiten in einem ersten Schritt näher geklärt werden. Als Bedarf bezeichnet man üblicherweise „eine prinzipiell behebbare Mangelsituation, die formal dadurch gekennzeichnet ist, daß ein (tatsächlicher) Ist-Zustand von einem (gewünschten) Soll-Zustand abweicht“ (Gassner 1980, S. 250), bzw. „Weiterbildungsbedarf stellt [...] ein Lernerfordernis dar, das sich aus einer Diskrepanz zwischen vorhandenen und wünschenswerten Kompetenzen ergibt“ (Schlutz 2006, S. 42). Im Rahmen des Forschungsprojekts „KomWeit“ wird unter dem Begriff Bedarf das verstanden, was Experten eher normativ beim Weiterbildungspersonal an Fortbildungsbedarf annehmen. Dabei ist Bildungsbedarf „Teil eines umfassenderen Lernbedarfs, der noch weitere, eher unspezifische Lernmöglichkeiten vorsieht [...]“ (Gassner 1980, S. 250). Das heißt, dem geäußerten Bildungsbedarf muss nicht zwangsläufig in formal organisierten Fortbildungsveranstaltungen, sondern kann ebenso auch informell nachgekommen werden. In der Erwachsenenbildungsforschung wird dem Begriff des Bildungsbedarfs oft der des Bildungsbedürfnisses gegenübergestellt.¹⁰ „Ein Bildungsbedürfnis liegt dann vor, wenn vom Mitarbeiter eine Soll-Ist-Diskrepanz im eigenen Verhalten bzw. in der Leistung [...] erlebt wird“ (Gassner 1980, S. 251). Hierfür – also für das, was die Weiterbildner/innen selbst für sich als Interessen artikulieren – verwenden wir in der KomWeit-Studie den Begriff „Fortbildungs-

¹⁰ Vergleiche zu der allgemeinen Differenzierung von Bedarf, Bedürfnissen und Interessen Schlutz 2006.

interesse“. Dabei ist die Bedarfs- und auch Interessensklärung „keine so eindeutige und einfach abfragbare Größe“ (Schlutz 2006, S. 38). Zum einen ist nicht jedes Interesse sichtbar/manifest, zum anderen muss ein Interesse nicht unbedingt in eine Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltungen münden (s.o.) (Schlutz 2006).

7.2 Forschungsstand

Im Kontext der Fortbildung des Personals in der Weiterbildung sind einige wichtige Studien zu nennen, wobei sich nur die folgende Studie von Gieseke (2005) auch explizit mit der Erhebung des Fortbildungsbedarfes (als Sicht der HPM auf die Dozenten) auseinandersetzt.

Der Schwerpunkt der schriftlichen Befragung in Berlin/Brandenburg lag auf der Nachfrageperspektive von Weiterbildner/innen bezogen auf ihre persönlichen Fortbildungsinteressen, indem 71 Detailthemen abgefragt wurden. Gieseke/Reich (2006) charakterisieren die Interessen der HPM als einen „Professionsbedarf, der auf Strukturierung einer Bildungsinstitution mit theoretischem Anspruch und auf die Fähigkeit zur Selbstpositionierung setzt (Marketing, Präsentation/Moderation)“. Auch die Einschätzung der hauptberuflich Beschäftigten bezogen auf den Fortbildungsbedarf von neben- und freiberuflichen Dozenten war Thema der Befragung. Auffällig ist hier, dass die HPM ein etwas geringes Interesse bei den Dozenten als bei sich selbst angeben, wenn man die Prozentwerte vergleicht: „Es gibt also nur eine geringe Neigung, Themen für die Fortbildung der Dozent/innen vorzuschlagen. Andererseits werden aber auch keine Themen [...] ausgeschlossen“ (Gieseke/Reich 2006, S. 60).

Die Stichprobe setzt sich dabei als Totalerhebung der hauptberuflich Tätigen in den Weiterbildungsinstitutionen (Rücklauf: 25 Prozent; n=274), die sich auf dem regionalen Weiterbildungsmarkt Berlin/Brandenburg präsentieren, zusammen, wobei ein hoher Anteil beruflicher Weiterbildungsträger im Gegensatz zum Volkshochschulbereich festzustellen ist. Die Ergebnisse zeigen hier überraschend ein starkes Fortbildungsinteresse der hauptberuflichen Planer/innen im Bereich erwachsenenpädagogischer Theorien. Beispielsweise würden hier 52,9 Prozent der Befragten selbst an einer Fortbildung zu Theorien zum selbstgesteuerten Lernen teilnehmen, jedoch ist festzuhalten, dass es im Rahmen der Studie nicht möglich war, „einseitig entwickelte thematische Interessen“ (Gieseke 2005, S. 39) zu identifizieren. Es ist insgesamt also ein breites inhaltliches Interesse der Weiterbildner/innen bezogen auf ihre persönliche Fortbildung festzustellen, wobei einige Themen ein besonderes Interesse der Befragten zeigten: Das Interesse an pädagogischen Grundlagen („erwachsenenpädagogischen Prinzipien“) (50,7 Prozent), an Lernverhalten und -motivation von Teilnehmern (48,9 Prozent), aber auch Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung (46,7 Prozent) treten hier dominant in Erscheinung. Aber auch spezifische Themen wie Öffentlichkeitsarbeit/Marketing (46,6 Prozent), Organisations- (44,9 Prozent) und Personalent-

wicklung (40,1 Prozent) sowie Moderation/Präsentation (43,1 Prozent) und die allgemeine Erweiterung der Methodenkenntnisse (40,5 Prozent) erhielten überdurchschnittliche Werte. Die befragten Hauptberuflichen nehmen als Fortbildungsbedarf bei den Kursleitenden (die nicht direkt befragt wurden) ebenfalls ein großes Interesse insbesondere im Bereich didaktischer erwachsenenpädagogischer Prinzipien und Ergebnisse zu Lernverhalten und Lernmotivation an. Konfliktmanagement ist ebenfalls ein wichtiges Thema (Gieseke/Reich 2006.) Gieseke fasst das Interesse so zusammen: „Das lernende Individuum mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft, interessiert“ (Gieseke 2005, S. 41).

Eine weitere einschlägige Erhebung in diesem Kontext stellt das Modellprojekt „Fort- und Weiterbildung für Lehrende in der Erwachsenenbildung“ dar (Schwarz 2000a). Durch die Initiierung eines nichtstaatlichen trägerübergreifenden Fort- und Weiterbildungsverbundes (FWL) sollte hier die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals in Rheinland-Pfalz vorangetrieben werden. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden unter anderem Fortbildungswünsche der Lehrenden in allen Segmenten der Erwachsenenbildung erfragt, hier konnte jedoch lediglich ein Rücklauf von ca. 9 Prozent erreicht werden, von den Befragten übt ein hoher Anteil von 94 Prozent die Tätigkeit nebenamtlich aus. Die Befragten nannten als Themeninteresse für weitere Fortbildungen (Mehrfachnennungen waren möglich): methodische Konzepte für die Erwachsenenbildung (47 Prozent), Lernen im Erwachsenenalter (33,6 Prozent), Aufgabe/Selbstverständnis der Lehrenden und Lernenden (20,5 Prozent), Verhalten Erwachsener in Lerngruppen (29,5 Prozent), Planung und Organisation von EB-Veranstaltungen (13,2 Prozent), fachspezifische Fortbildung (63,6 Prozent) (Schwarz 2000a). Neben dem hohen Interesse an fachspezifischer Fortbildung zielen die genannten Bereiche auch auf die zielgruppenorientierte Gestaltung mikro- und makrodidaktischer Handlungsfelder.

Darüber hinaus widmete sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit der Universität Regensburg der Erhebung von Tätigkeits- und Aufgabenfeldern in der Weiterbildung (Gruber/Harteis/Kraft 2004). Neben der eigenen Qualifikation und Aufgabenprofilen (u.a.), ist auch der persönliche Fortbildungsbedarf Bestandteil der Studie. Bei der Befragung von 115 Weiterbildner/innen der katholischen, evangelischen und allgemeinen Weiterbildung (VHS) in unterschiedlichen Funktionen antworteten 77 der 115 Befragten auf die Frage, ob ihr Kenntnisstand für die Bewältigung der Aufgaben der nächsten 5 Jahre ausreiche, mit „zum Teil“ (Kraft 2006). 45 Prozent der Befragten schätzen ihren Bedarf bezogen auf die eigene Fortbildung als hoch ein. Schwerpunkte bildeten hier Arbeitstechniken und -methoden (71 Prozent), Didaktik/Lernmethoden (56 Prozent) sowie EDV/Internet (39 Prozent). Aus eingeschätzten Veränderungen der Tätigkeitsfelder in der Weiterbildung, wie beispielsweise „eine stärkere Marktorientierung und organisationale Qualitätsentwicklungsprozesse“ (Kraft 2006, S. 20) lassen sich außerdem Vermutungen für zukünftig wichtige Fortbildungsinhalte aufstellen.

7.3 Erhebung des Fortbildungsbedarfs

Der Grad der Systematik bei der Erhebung von Fortbildungsbedarfen scheint von der Größe der Einrichtung und den entsprechenden Strukturen und Ressourcen genauso abzuhängen wie von der Einstellung der Leitungsebene gegenüber der Fortbildung der Mitarbeiter. Das Spektrum reicht hierbei von unsystematisch durchgeführten Angeboten, die eher eine Reaktion auf aktuelle Bedarfe darstellen, bis hin zu regelmäßigen Formen der Bedarfserhebung z.B. durch Befragung der Mitarbeiter/innen. Diese – eher selten anzutreffenden – Formen können durchaus als Bestandteil einer sich entwickelnden systematischen Personalentwicklung aufgefasst werden. In manchen Fällen wird die regelmäßige Bedarfserhebung von Instrumenten des Qualitätsmanagements gefordert (z.B. DIN ISO 9001, Exp_4). Letztlich gilt aber auch für die im Rahmen des Projekts „KomWeit“ untersuchten Einrichtungen und Verbände: „Die Bedarfsfeststellung bei Weiterbildner/innen nach Weiterbildung erfolgt je nach lokalen Gegebenheiten oftmals unsystematisch und pragmatisch auf bestimmte Zwecke ausgerichtet“ (Schwarz 2000b, S. 102). Hanft und Zentner (2004, S. 51) merken an, dass „Fort- und Weiterbildung in Bildungseinrichtungen weit von dem entfernt [sei], was als systematische Personalentwicklung gekennzeichnet werden kann“. In Einrichtungen der Erwachsenenbildung scheinen Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Mitarbeiter vorherrschende Anschubfaktoren zur Personalentwicklung zu sein, Unterschiede bestehen vor allem in der Ausprägung der unterstützenden Strukturen (Duell/Fischer/Keiser 2007).

Systematische Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als Strategie muss bisher also eher als vernachlässigt gelten (Heuer 2006b). Fortbildungsbedarfe werden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen oftmals unsystematisch erhoben, so dass auch die Fortbildungsplanung eher angebots- als bedarfsorientiert erfolgt (Hanft/Zentner 2004.).

Zu einem regelmäßig angebotenen Grundprogramm an Fortbildungen kommen im Rahmen der im Projekt KomWeit untersuchten Einrichtungen und Verbände in vielen Fällen Angebote hinzu, die mehr oder weniger systematisch erhoben werden und die meist auf konkrete Bedarfe reagieren.

Aus Sicht der Makroebene sind Fortbildungsbemühungen in der Regel Reaktionen auf unterschiedliche Impulse. So erkennt beispielsweise in bestimmten Situationen, z.B. bei organisatorischen Umstrukturierungen, die Leitungsebene Bedarf bei Mitarbeitern. In den meisten Fällen sind die Mitarbeiter aufgefordert, eigene Fortbildungsbedürfnisse zu artikulieren, in diesem Zusammenhang herrscht aus Expertensicht auch eine große Offenheit gegenüber Anfragen der Mitarbeiter. Die Systematik der Bedarfserhebung hängt auch von den zur Verfügung stehenden Mitteln und der entsprechenden Breite des Angebots ab, bei dem ja durchaus auch Themen Eingang finden, die von der Makroebene gewissermaßen normativ gesetzt werden. Zudem haben Vorgaben von Außen (z.B. im Bereich der Integrationskurse) bzw. aktuelle Themen und Herausforderungen Einfluss auf die Erhebung des Bedarfs. Eine kontinuierliche, systematische bzw. strategische Personalentwicklung

mit regelmäßiger Bedarfsabfrage wird zwar von der Makroebene als sinnvoll erachtet, in der Praxis aber nur in vereinzelten Fällen durchgeführt. Ein gewisser Grad der Standardisierung wird insbesondere insofern für notwendig befunden, als dass ansonsten Erhebung und Durchführung von Fortbildung im beruflichen Alltag leicht untergehen.

„Also systematischer Bedarf würde ich eher vermuten, wird nicht ermittelt, das geht so ad hoc, so aus der Gefühlslage, aus dem Bauchgefühl oder aus der Feststellung heraus, jetzt haben wir keinen der sich das zutraut oder sonst etwas, ja. Aber es gibt wenig, sag ich mal Anregung, das schon im Vorfeld zu vermeiden, dass die Notlage entsteht“ (Exp_18). Als einfache und niedrigschwellige Form der Bedarfserhebung regt eine Befragte die Möglichkeit von Postkarten zur Rückmeldung an, die zusammen mit den Fortbildungsbroschüren verschickt werden und auf denen Interessen vermerkt werden können (Exp_22).

Auch aus Sicht der Mesoebene existiert eine große Spannweite von Formen der Bedarfserhebung. In Bezug auf Kursleiter werden beispielsweise Bedürfnisse im Rahmen von Konferenzen und Arbeitskreisen abgefragt, teilweise existieren Feedbackbögen mit einer entsprechenden Kategorie zur Bedarfserhebung, in anderen Fällen wird auf individuelle Bedarfe, die von Kursleitern geäußert werden, eingegangen. Hingewiesen wird von der Mesoebene, die in der Regel für die Fortbildung der Mikroebene zuständig ist, des Öfteren darauf, dass in den vergangenen Jahren die Rückmeldungen der Kursleiter zurückgegangen sind: *„Von den Kursleitern kommt wenig bis gar nichts. Also wenn ich zurückblicke, die ersten 15 bis 20 Jahre kamen immer Vorschläge, Wünsche, Anregungen von den Kursleitern selbst, mal das und mal das. Und da haben wir sehr viel Dozentenfortbildung gemacht. [...] seit zehn Jahren bekomme ich von meinen Kursleitern keine Wünsche, Anregungen mehr“* (VHS_HPM_GD_13). Die Mesoebene steht in Bezug auf eigene Fortbildung meist in Austausch mit der Leitungsebene bzw. ist selbst – im Rahmen eines Budgets – für die eigene Fortbildung zuständig. Nur in sehr seltenen Fällen entsteht aus Sicht der Meso- und Mikroebene ein „Druck“ zur Fortbildung durch gezielte und systematische Personalentwicklung.

Anders stellt sich die Situation für freiberufliche Trainer der Mikroebene im beruflichen Bereich dar, die in aller Regel nicht in die Organisationsstruktur – und damit auch die Fortbildungsstruktur – von Einrichtungen eingebunden und auf Eigeninitiative angewiesen sind: *„Es gibt immer die zwei Möglichkeiten: Entweder wir sehen etwas bei einem Kunden, wo wir sagen, Mensch das ist ganz interessant. Das ist eher ‚das Zufällige‘. Das andere ist, dass wir sagen, wir erkennen irgendwo einen Bedarf und suchen uns dann für diesen Bedarf einen Dienstleister“* (B_KL_m_51).

7.4 Fortbildungsbedarf aus Expertensicht

Der Fortbildungsbedarf wird im Folgenden für die drei Gruppen „Hauptamtliches pädagogisches Personal“, „Administratives Personal“ sowie „Kursleiter/innen/Dozent/innen“ jeweils anhand von Ergebnissen aus der quantitativen Delphi-Befragung sowie anhand von Aussagen aus den Experteninterviews dargestellt.

7.4.1 Fortbildungsbedarf des Hauptamtlichen Pädagogischen Personals aus Sicht der Befragten der Makroebene

Insgesamt zeigen sich einige Unterschiede bei den Verbänden und Institutionen in den Anforderungen und entsprechend auch in den Fortbildungsbedarfen. Diese sind z.B. stark von den Strukturen und Ressourcen der jeweiligen Einrichtung abhängig. Größere Einrichtungen beschäftigen zum Teil Spezialisten für Bereiche wie Marketing, entsprechend fällt die Einschätzung des Fortbildungsbedarfs für die Mitarbeiter der Mesoebene insgesamt niedriger aus. So gilt für viele der abgefragten Themenfelder, dass sie nur für einen Teil der beschäftigten Bildungsplaner als Fortbildungsbereich bedeutsam sind. Auch ist in nicht in jedem abgefragten Bereich eine komplette Fortbildungsveranstaltung im Sinne eines Seminars o.ä. nötig, manchmal sind Herausforderungen auch informell zu lösen wie ein Befragter anmerkt: *„Hierzu müsste ich dann in 90 Prozent der Fälle eine Fortbildung machen. Verstehen Sie, was ich meine? Ich mache alles, aber vielleicht nicht gut genug, und bräuchte deshalb eine Unterstützung, eine Art ad-hoc-Ergänzung“* (Exp_16). Trotz dieser Einschränkungen sind doch mehrere übergreifende Themen und Trends in Bezug auf die Fortbildung der Mesoebene erkennbar. Die Darstellung folgt jeweils den Ergebnissen der Delphi-Befragung, die durch Ergebnisse der qualitativen Experteninterviews ergänzt, differenziert und interpretiert werden.

Hoher Bedarf wird im Rahmen der Delphi-Befragung insbesondere in den Bereichen Entwicklung neuer Angebote, Zielgruppenansprache und Marketing sowie Projektmanagement und Finanzierung vermutet (vgl. folgende Abbildung).

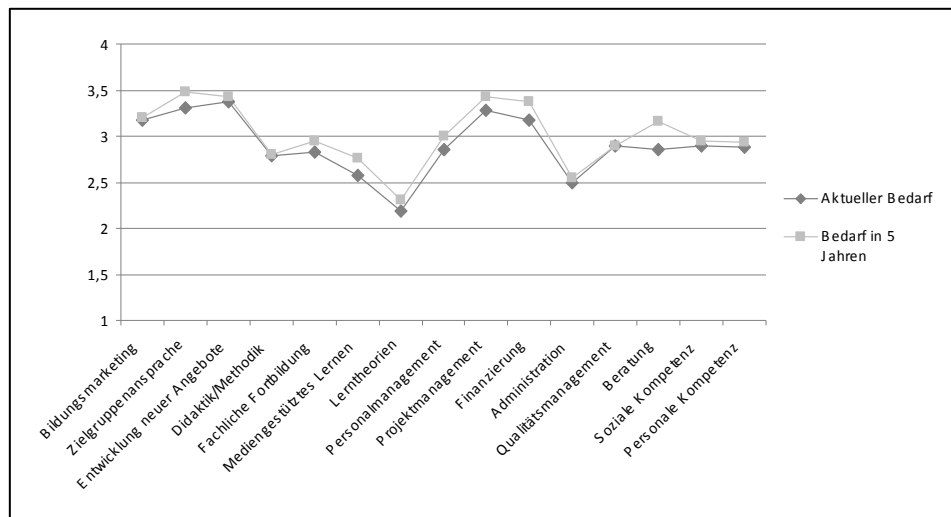


Abb. 27: Fortbildungsbedarf der HPM aus Sicht der Makroebene
Datenbasis: Quantitative Delphierhebung, n=60

Die Entwicklung neuer Angebote für das Programm einer Weiterbildungseinrichtung wird als eines der zentralen Tätigkeitsfelder für diese Gruppe (vgl. dazu auch Kapitel 3.3) und letztlich als entscheidend für den Erfolg einer Institution angesehen, entsprechend ist aus Sicht der im Delphi befragten Experten eine stetige Fortbildung in diesem Bereich unabdingbar. Angebotsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit inhaltlich-fachlicher Fortbildung, die zwar in der Delphi-Befragung etwas weniger bedeutend eingeschätzt wird, ohne die aber keine aktive und innovative Programmerstellung möglich ist: „Hier geht es ja um die hauptberuflichen Mitarbeiter und im gesundheitlichen Bereich ist es schon so, dass diese über Entwicklungen in der Gesundheitsbildung, eigentlich insgesamt über den Gesundheitssektor entsprechend informiert und weitergebildet werden müssen“ (EXP_21). In Rahmen der qualitativen Befragung zeigt sich eine etwas zurückhaltendere Einschätzung der Bedeutung dieses Bereichs, der nach Aussage einiger Befragter in der Praxis gut abgedeckt ist und entsprechend wenig Fortbildungsbedarf generiert. Noch stärker als für die Angebotsentwicklung gilt dies für den Bereich Programmplanung, der eher als Routinetätigkeit angesehen wird, für die nur wenige Experten Fortbildungsbedarfe sehen. Programmplanung ist auch einer derjenigen Bereiche im Rahmen der Experteninterviews, für welche den Befragten eine konkrete Form der Fortbildung schwer umsetzbar erscheint. Die Programmplanung und Angebotsentwicklung bedeutet für die Mesoebene häufig eher eine Auswahl aus Angeboten von Dozenten denn eine eigenständige Entwicklung neuer Angebote. Zudem gibt es nach Aussage eines Befragten auch andere Wege der Angebotsentwicklung im Sinne des Benchmarking: „Im Regelfall übernehmen Weiter-

bildungseinrichtungen Angebote, die sie woanders schon einmal gesehen haben und ‚klauen‘ somit. Das ist der Hauptweg der Innovation, der aber auch ökonomisch nicht falsch ist“ (EXP_24). Das Thema der Entwicklung neuer Angebote hängt auch eng mit dem nächsten Bereich, dem Erreichen von Zielgruppen, zusammen.

Die Bereiche Zielgruppen und Bildungsmarketing werden in der Delphi-Untersuchung ebenfalls als überdurchschnittlich wichtig erachtet, ein entsprechender Bedarf bei Mitarbeitern der Mesoebene wird an dieser Stelle vermutet. Auch im Rahmen der Expertenbefragung werden diese Punkte als bedeutend herausgestellt, allerdings erlauben die Ergebnisse der qualitativen Befragung ein differenzierteres Bild. Das Thema Zielgruppen wird als wichtiges Thema identifiziert, aus Sicht der Experten wird aber in der Praxis selten mit Kategorisierungen wie z.B. Sozialen Milieus gearbeitet. Zielgruppen von Weiterbildungsangeboten scheinen oft eher aus der Erfahrung bzw. einem gewissen „Bauchgefühl“ heraus identifiziert zu werden. Beim Thema Bildungsmarketing gehen die Experten überwiegend auf die Werbung als Teilbereich eines Marketingkonzepts ein und beziehen dies vor allem auf die graphische und textliche Gestaltung von Flyern, Internetseiten oder Programmheften. Der Tätigkeitsbereich Marketing scheint in ausdifferenzierten (größeren) Einrichtungen einen hohen Spezialisierungsgrad aufzuweisen, hier liegt entsprechend ein Bereich vor, in dem zum einen in den meisten Einrichtungen nur eine/r oder wenige Mitarbeiter/innen Fortbildungsbedarf haben, und zum anderen teils auch fachliche Spezialisten eingestellt werden: *„bzw. es ist heute häufig so, dass es in Einrichtungen der Weiterbildung spezielle Stellen oder halbe Stellen für Pressearbeit oder Marketing gibt. Wenn Sie sich das Setting z.B. in den Bundesgeschäftsstellen oder so anschauen, wo es teilweise so ist, dass nicht die Pädagogen in dem Bereich fortgebildet werden, sondern jemand, der von sich aus diese Qualifikation mit sich bringt wird eingestellt“ (Exp_13).*

In anderen Einrichtungen sind z.B. Leiter von Fachbereichen oder vergleichbaren organisatorischen Einheiten für das Marketing in ihrem Bereich zuständig. Es scheint, dass Werbung insbesondere ein Bereich ist, in dem relativ häufig externe Hilfe in Anspruch genommen wird. *„Eine Fortbildung im Bereich Werbung ist sicherlich sehr interessant, [...] da wir selber sehr viel Werbung über Flyer, Programme und Einzelprospekte etc. betreiben und hierzu fundierte Kenntnisse über die richtige Kundenansprache sehr nützlich sein können. Um stets professionell aufzutreten, engagieren wir dazu auch immer etwa alle zwei, drei Jahre externe Fachleute, die uns zu Themen wie Programmaufbau, Optik, Inhalt etc. beraten“ (Exp_4).*

Pressearbeit spielt für wenige der befragten Experten eine wichtige Rolle und beschränkt sich in der Regel auf die Weitergabe von Veranstaltungsterminen; entsprechend gering wird hier der Fortbildungsbedarf eingeschätzt. Auch Instrumente des Marketing-Managements (Portfolio, Stärken-Schwächen-Analysen) spielen aus Sicht der Experten eine eher untergeordnete Rolle, nur ein Befragter äußert sich explizit dazu: *„Das Marketingmanagement fehlt aus meiner Sicht bei uns total. Ich glaube, weil viele unserer Einrichtungen nicht in der Lage sind ein Portfolio zu er-*

stellen und eine wirkliche Stärken- und Schwächen-Analyse zu machen. Wir wissen daher, weil es eine Vielzahl an Organisationen bei uns gibt, die sich nicht bewegen, die einfach in den traditionellen Instrumentarien verhängen sind und wenn es Kürzungen gibt, nur Personal kürzen und Haushaltskonsolidierungen vornehmen können. Deshalb würde es vielen von uns gut tun, dazu einmal eine Fortbildung zu besuchen, um zu wissen wie man so etwas durchführt“ (Exp_13).

Marktforschung zählt zu den Bereichen, die aus Expertensicht in der Praxis eher unsystematisch, „implizit“ bzw. aus der Erfahrung heraus durchgeführt werden. Nur wenige Experten äußern sich zu möglichen Bedarfen in diesem Bereich, wenn, dann scheint Marktforschung kleinräumig im lokalen Umfeld der jeweiligen Einrichtung bedeutsam zu sein und eher intuitiv durchgeführt zu werden. Auch die Analyse des Konkurrenzumfelds ist aus Sicht der Befragten kein Bereich, in dem Fortbildungsbedarf besteht. In der Regel kennen sich die lokalen Anbieter von Erwachsenenbildung und stimmen sich teils auch über Angebote ab: *„Die Analyse des Konkurrenzumfeldes ist wichtig. Wobei ich auch der Meinung bin, dass Konkurrenz in der Weiterbildung nur in ganz kleinen Marktteilen statt findet, im Regelfall tun die sich nichts. Es gibt nur wenige Segmente, die wirklich wettbewerblich organisiert sind. Sprachen beispielsweise. Da gibt es mehrere Anbieter. Im ländlichen Raum sind die meisten Sachen nur bei einer Einrichtung zu finden und hier läuft dann alles zentral“ (Exp_24).*

Ein Fortbildungsthema, das sich in den letzten Jahren, gerade angesichts sinkender (Regel-) Finanzierung und wachsender Notwendigkeit der Akquise von Projektmitteln in der Weiterbildungslandschaft, als immer wichtiger darstellt ist der Bereich Projektmanagement und Finanzierung von Weiterbildung (vgl. Tätigkeitsfelder Kapitel 4.3 und aktuelle Herausforderungen Kapitel 5.3). In der Delphi-Befragung erreichen die genannten Punkte sehr hohe Werte. Für einen Teil der befragten Experten zählen diese Punkte geradezu zu den „neuen“ Kernkompetenzen von Weiterbildner/innen (vgl. Kap. 3.5 „Idealer“ Weiterbildner/in), in Institutionen mit entsprechenden personellen Ressourcen gibt es allerdings teils auch spezialisierte Akteure, die Aufgaben wie Projektakquise zentral wahrnehmen. Projektmanagement wurde erst im Verlauf der qualitativen Erhebung als bedeutendes Thema identifiziert und in die Delphi-Befragung aufgenommen, entsprechend liegen kaum Aussagen aus den Interviews bezüglich dieses wichtigen Bereichs vor. In Zusammenhang mit dem Thema Finanzierung wurde in der Expertenbefragung auch das Thema Kalkulation und Preisgestaltung angesprochen. Dies kann in einigen Teilbereichen ein wichtiges Fortbildungsthema sein: *„Preisgestaltung ist die große Unbekannte für die Pädagogen. Die wissen gar nicht, wie man Preise gestaltet, weder von der Seite, was es kostet, noch, was man verlangen kann. Zum Beispiel bei den Rhetorikkursen haben manche gemeint, die müssen wir möglichst billig anbieten, damit die Leute kommen. Aber als sie teurer waren, sind mehr gekommen“ (Exp_17).* Andere verweisen auf den Zusammenhang von Preisen und Zielgruppen: *„hier muss man die verschiedenen Milieus beachten, in denen die Träger aktiv sind. Meiner Ansicht nach, gibt es hierzu immer einen intensiven in-*

formellen Austausch darüber, welche Preise für welche Zielgruppe möglich sind und dies ist nicht in einer Fortbildung möglich“ (Exp_13). In der qualitativen Befragung wurde auch auf das Thema Sponsoring/Fundraising eingegangen, welches für einige Bereiche der Erwachsenenbildung interessant sein kann. Dort wird dann auch entsprechender Bedarf vermutet, in vielen Fällen allerdings werden die Möglichkeiten, finanzielle Mittel auf diesem Weg zu akquirieren, als gering eingeschätzt: *„Dabei muss man wissen, dass in Deutschland das Sponsoring und Fundraising keine große Tradition hat. Es ist wahnsinnig zeitintensiv und man muss dabei auch kalkulieren, was der Aufwand kostet einen Sponsor zu akquirieren, und was man davon für einen Nutzen eigentlich hat“ (Exp_26).*

Ein etwas geringerer, aber immer noch relativ hoher Fortbildungsbedarf wird von den im Delphi befragten Experten in den Bereichen Didaktik/Methodik, Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Beratung sowie in Sozialer und Personaler Kompetenz gesehen.

Bezüglich einer Fortbildung in Didaktik/Methodik wird auch im Rahmen der qualitativen Interviews ein eher mittlerer Bedarf auf der Mesoebene vermutet. Analog gilt dies für den Bereich Beratung, der zwar als wichtig erachtet wird, bei dem aber die Einschätzung des Bedarfs schwer fällt. Beratung ist allerdings perspektivisch gesehen im Rahmen der Delphi-Befragung der einzige Bereich, in dem ein eindeutig höherer Bedarf in 5 Jahren vermutet wird (vgl. vorherige Abbildung).

Den allgemein gehaltenen Kompetenzbereichen Soziale sowie Personale Kompetenz wird auch in den Interviews hohe Bedeutung beigemessen.

Personalmanagement und Personalentwicklung sind Themen, die stark von den Strukturen und Ressourcen der jeweiligen Einrichtung abhängen, entsprechend unterschiedlich fällt die Einschätzung des Bedarfs aus. So gehören diese Bereiche zum Teil nicht zum Aufgabengebiet der Mesoebene, sondern zur Leitungsebene. Andere Befragte betonen die Bedeutung dieser Bereiche: *„Hierzu müsste man noch viel lernen, damit die Personalauswahl anders ausfallen würde. Heute geht es ja sehr ad hoc und es läuft ungefähr so ab, dass jemand schreibt er kann das und das, daraufhin schauen wir ob es angenommen wird oder nicht“ (Exp_18).* Gerade in kleineren Einrichtungen werden, wie für den Volkshochschulbereich berichtet wird, neben der Mesoebene auch erfahrene Kursleiter in Personalfragen hinzugezogen: *„Wobei häufig gerade solche kleinen Volkshochschulen sich auch der Fachexpertise von langjährig bewährten Dozenten versichern. Zum Beispiel, wenn es um die Beurteilung eines neuen Sprachkursleitenden geht und wenn der Volkshochschulleiter selbst kein Sprachler ist (keine Fremdsprache studiert hat) wird er sich in der Regel da schwer tun“ (Exp_21).*

Auch Qualitätsmanagement ist ein Bereich, in dem der Bedarf sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Die Einschätzung des Bedarfs ist in diesem Fall meist abhängig davon, inwieweit die entsprechenden Einrichtungen bzw. der Verband als übergreifende Organisation ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt haben. Hier ist bei vielen Institutionen zumindest der Einstieg in eine Zertifizierung gelaufen, entsprechend wird der Bedarf häufig eher im mittleren Bereich gesehen. Durch die

Bindung an ein bestimmtes System des Qualitätsmanagements (DIN ISO, EFQM etc.) schwindet auch der allgemeine Bedarf an Fortbildung im Bereich Qualität: *„Diejenigen entwickeln mit den Zertifizierungssystemen eine eigene Logik der ewig währenden Fortbildung oder des Austausches. Die Zertifizierungssysteme sind sozusagen immanent und man kann das überhaupt nicht von außen steuern“* (Exp_13). Genannt wird als Fortbildungsthema darüber hinaus auch die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten, die an Zielgruppen adaptierbar sind.

Eher niedriger Fortbildungsbedarf besteht aus Sicht der Makroebene bezüglich Lerntheorien, Mediengestütztem Lernen und Administration.

Der Bedarf an Fortbildung im Bereich Mediengestütztes Lernen ist dabei stark davon abhängig, inwiefern sich eine Institution bzw. ein Verband in diesem Bereich engagiert. Insgesamt zeigt sich der Bereich E-Learning als Thema, das zwar häufig weiter verfolgt wird, in dem sich aber eine gewisse Ernüchterung bezüglich der Erfolgschancen breitmacht.

Der vergleichsweise niedrige Wert für den Themenbereich Lerntheorien als Fortbildungsthema für Bildungsplaner mag angesichts der Ergebnisse von Gieseke (2005) (vgl. Kap.7.2) überraschen, da diese ein starkes Interesse der befragten Weiterbildner/innen an diesem Punkt konstatiert. Lerntheorien werden von einigen Experten tendenziell als pädagogisches Grundlagenwissen gewertet, welches bei Hauptamtlichem Pädagogischem Personal vorausgesetzt wird. Ein Befragter subsumiert: *„Ich würde behaupten Lerntheorien, wenn man über das informelle Lernen, selbstgesteuerte Lernen hinausgeht, sind keine ‚Highlightthemen‘. Aber überhaupt so vor dem Hintergrund: Wie lernt man eigentlich, unter welchen Bedingungen, was passiert da eigentlich? Vor allem auch wenn man Benachteiligte zum Lernen anregen will [...] muss ich schon sagen, dass eine Fortbildung durchaus sinnvoll wäre“* (Exp_13).

Bei Themen wie Verwaltung, Buchhaltung oder EDV bestehen auch aus Sicht der mit qualitativen Methoden Befragten keine hohen Fortbildungsbedarfe. In diesem Bereich existiert aus Sicht der Befragten eine hohe Professionalität in den Einrichtungen, auch wurden in den letzten Jahren viele Fortbildungen in diesem Bereich durchgeführt. Zudem gehören diese administrativen Aufgaben nicht zu den Kerntätigkeiten von Bildungsplanern, eventuell mit Ausnahme sehr kleiner Einrichtungen: *„Verwaltungsaufgaben für hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter fallen allenfalls nur in kleinen Einrichtungen an, in der einer alles machen muss., Wenn der hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter dort dann keine Ahnung von Buchhaltung hat, braucht er natürlich diese Fortbildung“* (Exp_13).

Als mögliche zusätzliche Themen für die Mesoebene wurden im Rahmen einer offenen Kategorie in der Befragung genannt:

- Arbeitsrecht (z.B. Allgemeines Gleichstellungsgesetz)
- Profilbildung von Einrichtungen
- Lobbyarbeit
- Fördermöglichkeiten für Teilnehmer
- Vernetzung

Auffällig erscheint an dieser Stelle die geringfügige Erwähnung des Themenbereichs „Vernetzung“ als wichtiger Fortbildungsinhalt, immerhin stellt das Thema „Vernetzung und Kooperation“ für die schriftlich befragte Makroebene (Verbandsleitungen und -Manager) eine aktuell und auch in Zukunft wichtige Herausforderung dar.

7.4.2 Fortbildungsbedarf des administrativen Personals aus Sicht der Befragten der Makroebene

Im Rahmen des Projekts „KomWeit“ wird auch die Gruppe der Verwaltungsmitarbeiter/innen bezüglich deren Fortbildungsinteressen und -bedarfen befragt. Diese Gruppe von Beschäftigten wird, auch in Bezug auf Mitarbeiterfortbildung, häufig außen vor gelassen, erfüllt aber wichtige Funktionen in den Weiterbildungseinrichtungen (Dietsche 2006). In der folgenden Darstellung ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Beschäftigungsgruppe der Verwaltungskräfte erst aufgrund der Ergebnisse im Rahmen der Experteninterviews in die Stichprobe mit aufgenommen wurde. Aus diesem Grund liegen nur schriftliche Delphi-Ergebnisse der Experteneinschätzung zum Fortbildungsbedarf der Verwaltungsmitarbeiter/innen vor.

Angeichts einer zu beobachtenden Entgrenzung von Tätigkeitsfeldern (vgl. Tätigkeitsfelder Kapitel 4.2) werden von dieser Gruppe auch zunehmend Aufgaben Hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter/innen übernommen, dies bezieht sich beispielsweise auf die Beratung von Teilnehmern und Adressaten, Qualitätsmanagement, Marketing oder die Mitarbeit bei der Programmplanung. Im Bereich der Volkshochschulen lässt sich an dieser Schnittstelle zwischen Verwaltung und pädagogischer Arbeit mit den „Organisatorisch-Pädagogischen Mitarbeitern“ (OPM) eine entsprechende neue Gruppe von Beschäftigten feststellen.

Für die Gruppe „Administratives Personal“ wird eher höherer Fortbildungsbedarf in den Bereichen Beschwerdemanagement, Qualitätsmanagement, Controlling/Finanzwesen sowie Projektmanagement gesehen (vgl. Abbildung 28). In Bezug auf die zukünftige Entwicklung der Fortbildungsbedarfe werden keine Veränderungen antizipiert.

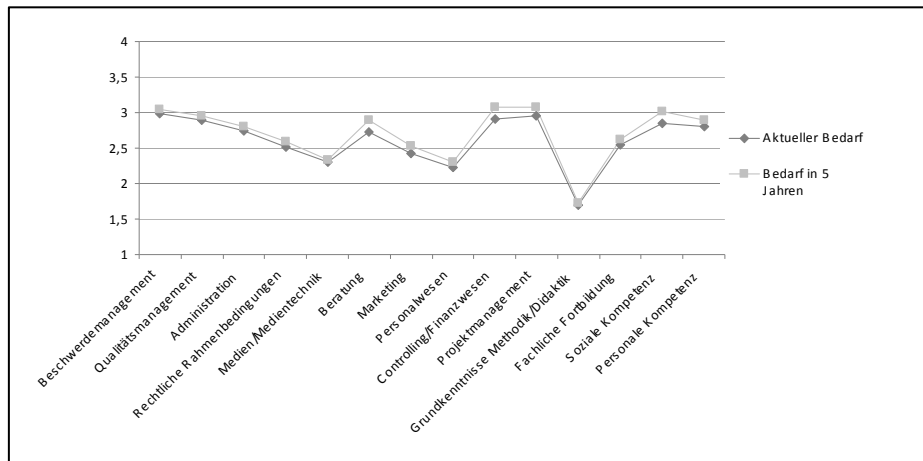


Abb. 28: Fortbildungsbedarf des Administrativen Personals aus Sicht der Makroebene
Datenbasis: Quantitative Delphierhebung, n=60

Mittlere, aber dennoch vergleichsweise relativ hohe Werte des Fortbildungsbedarfs zeigen sich bei den Themen Administration, rechtliche Rahmenbedingungen, Beratung, sowie bezüglich der Sozialen und Personalen Kompetenzen und fachlichen Fortbildung.

Eher niedriger Fortbildungsbedarf wird bei dieser Gruppe in den Bereichen Medien/Medientechnik, Marketing, Personalwesen angenommen, der weitaus geringste Bedarf besteht aus Sicht der Experten im Bereich Didaktik und Methodik. Eindrücke aus den durchgeführten Interviews mit dem Verwaltungspersonal bzw. OPM deuten allerdings darauf hin, dass in dieser Gruppe durchaus mehr Fortbildungsinteresse an grundlegenden methodischen und didaktischen Kenntnissen besteht als an Bedarf von der Expertenebene antizipiert wird (vgl. Kapitel 7.5). Ganz konkret kann dies z.B. am Thema Raumauswahl festgemacht werden: für die Zuteilung von Räumen bei der Veranstaltungsorganisation ist die Kenntnis der im Rahmen der Veranstaltungen geplanten Unterrichtsmethoden durchaus hilfreich, um eine optimale Passung zu erreichen.

Zusammenfassend ist ein relativ hoher Fortbildungsbedarf an Themen wie beispielsweise im Bereich Beratung zu sehen, der über rein administrative und Verwaltungsarbeit hinaus wiederum auf eine Entgrenzung der Tätigkeitsfelder im Vergleich von HPM und Verwaltungskräften hinweist (vgl. Tätigkeitsfelder Kapitel 4.2) Auch das Themenfeld des Projektmanagements mit einem relativ hohen Fortbildungsbedarf verdeutlicht eine gewisse Aufwertung dieses Aufgabenbereiches.

7.4.3 Fortbildungsbedarf von Kursleiter/innen/Dozent/innen aus Sicht der Befragten der Makroebene

Hoher Fortbildungsbedarf auf der Mikroebene wird von den Experten auf Basis der Delphi-Befragung in den Bereichen Didaktik/Methodik, Motivation von Teilnehmern, Fachliche Fortbildung, Soziale Kompetenz, Beratung sowie Teilnehmerorientierung und Konfliktmanagement vermutet. All diese Punkte verweisen auf die konkrete Unterrichtssituation und die dafür als zentral angesehenen Kompetenzen (vgl. Abb. 29).

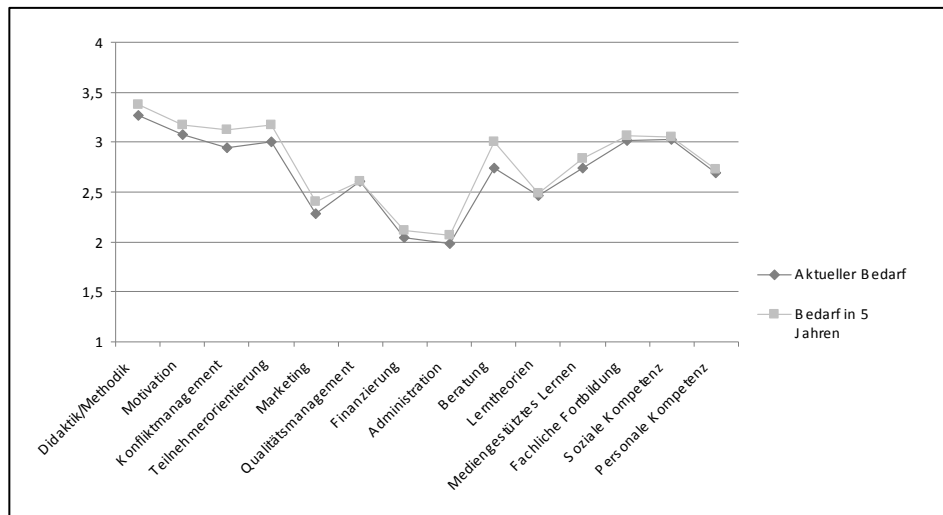


Abb. 29: Fortbildungsbedarf von Dozent/innen aus Sicht der Makroebene
Datenbasis: Quantitative Delphierhebung, n=60

Etwas niedrigere Werte zeigen sich bei den Themen Mediengestütztes Lernen, Qualitätsmanagement sowie Personale Kompetenz und bezüglich Lerntheorien.

Eher wenig Fortbildungsbedarf für Kursleiter/innen und Dozent/innen besteht aus Sicht der Makroebene in den Bereichen Marketing, Finanzierung sowie Administration.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung decken sich an vielen Stellen mit den Aussagen aus den Experteninterviews.

Der im Vergleich hohe Fortbildungsbedarf auf Basis der schriftlichen Daten im Bereich Didaktik und Methodik ist ebenso im Rahmen der qualitativen Experten-Erhebung zu erkennen, wobei nach Meinung der Experten weniger Fortbildungsbedarf in der Präsentation von Inhalten besteht, da hier im Durchschnitt gesehen viel Erfahrung antizipiert wird. Jedoch stellen Veränderungen in der Lehr-

/Lernsituation „weg vom seminarhaften Lernen“ (Exp_3) hin zu einer neuen Lehr-/Lernkultur neue Anforderungen an methodische Kompetenzen der Dozenten (vgl. auch Kapitel 5.5). Auch im Bereich Rhetorik und zielgruppenorientierte Rhetorik wird aus Sicht der Experten allgemein Bedarf nach formal organisierter Fortbildung eingeschätzt, da diese Fähigkeiten weniger informell durch Erfahrung erworben werden können. Insgesamt „gehört [...] die kontinuierliche Fortbildung [im Bereich Didaktik/Methodik] dazu. Ich sage das vor dem Hintergrund, dass es meines Erachtens nach auch schon breit vorhanden ist“ (Exp_26). „Also für mich ist das das pädagogische ABC“ (Exp_18). Zusammenfassend erklärt die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Methodenkompetenz die Einschätzung des hohen Fortbildungsbedarfs in der Delphi-Befragung. Der Wissensstand wird insgesamt also weniger defizitorientiert diskutiert, sondern vielmehr als kontinuierlich wichtiges Fortbildungsthema für die Mikroebene.

Die fachliche Fortbildung wird allgemein als zentral für die Tätigkeit eines Kursleiters, oder Dozenten auf der Mikroebene erachtet. Aktuelle fundierte Fachkenntnisse im Sinne eines aktuellen „domänenspezifischen Wissens“ werden als notwendig eingeschätzt, um die Akzeptanz bei Zielgruppen und Auftraggebern zu erhalten, beizubehalten und die fachliche Urteilsfähigkeit zu gewährleisten. Diese Tendenz ist ebenso im Rahmen der qualitativen Befragung feststellbar, wobei der explizite Fortbildungsbedarf weniger hoch eingeschätzt wird, da von den Trägern, Organisationen und Auftraggebern allgemein davon ausgegangen wird, dass der fachliche Hintergrund ausreichend und gut vorhanden ist: „Fachlich sind die Dozenten gut, das wird von uns nicht weiter beurteilt“ (Exp_12). In vielen Fällen sind die Akteure nebenamtlich als Dozent und hauptamtlich als fachlicher Experte, oder Praktiker in ihrem speziellen Fachgebiet tätig, oder kommen ursprünglich aus diesem Bereich und bringen aus Sicht der Experten das fachliche Wissen bereits mit: „Die stecken ja ständig in dieser Fachlichkeit“ (Exp_5). Dieser Aspekt ist insbesondere im Zusammenhang der beruflich/betrieblichen Weiterbildung (IHK-Akademien) spürbar, wo bewusst auf den hauptberuflichen fachlichen Hintergrund Wert gelegt wird. Aber auch in den anderen Bereichen wird insgesamt von einem hohen fachlichen Niveau der Dozenten und Kursleiter ausgegangen, das auch durch eigenverantwortliche informelle Fortbildung auf dem neuesten Stand gehalten wird. Auch dieser Fortbildungsbedarf ist demnach als kontinuierlich und nicht defizitorientiert einzuschätzen. Zusammen mit dem Fortbildungsbedarf im Bereich Didaktik/Methodik wird die fachliche Weiterentwicklung als zentral für die Fortbildung der Mikroebene erachtet.

Auch muss in der Perspektive der Makroebene „immer [an der Sozialkompetenz] gearbeitet werden, [...] und das immer wieder auf das Neue“ (Exp_6).

Die Kompetenzentwicklung in allen abgefragten Dimensionen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz) stellt somit einen kontinuierlichen Fortbildungsbedarf für die Mikroebene dar, wobei dieser in dieser Perspektive nicht defizitorientiert angesehen werden darf, sondern insgesamt zur kontinuierlichen Weiterentwicklung gehört.

Die Teilnehmer-, oder Zielgruppenorientierung wird ebenso im Rahmen der quantitativen, wie in der qualitativen Befragung als zentraler Fortbildungsbedarf für die Mikroebene eingeschätzt. Hier wird mehr der Fokus eines „*praktischen Umgangs damit, dass das Seminar für alle gelingt*“ eingenommen. „*Wie kann ich den einen mitnehmen, ohne die anderen auszugrenzen?*“ (Exp_5). Zielgruppenorientierung wird somit im engeren Sinne einer Teilnehmerorientierung in der direkten Lehr-/Lernsituation gesehen. Darunter wird auch der Umgang mit schwierigen Teilnehmern diskutiert, in diesem Bereich wird außerdem ein großes Interesse der Mikroebene antizipiert. „*Der Umgang mit speziellen Zielgruppen wäre sicherlich ein Bedarf. Das wird immer mehr ein Thema: Umgang mit schwierigen Teilnehmern*“ (Exp_1). Auch ausdifferenzierte Zielgruppen in der Erwachsenenbildung, wie das Lernen mit Personen in fortgeschrittenem Erwachsenenalter und mit Migrationshintergrund sind in diesem Zusammenhang zu nennen sowie das sensible Einstellen auf die Zielgruppe, auch in Hinblick auf bildungsfernere Adressaten (vgl. auch Kapitel 5 Herausforderungen). Nach Aussagen der Experten ist insgesamt mehr Wissen im Umgang mit speziellen Zielgruppen (Ältere, Migrant/innen) notwendig: „*Da ist eine große Lücke*“ (Exp_6). „*Ich würde einen spezifischen Fortbildungsbedarf in unserer Einrichtung in dem Punkt ‚Zielgruppenansprache‘ sehen. Mit welchen Zugängen komme ich an die Zielgruppen (z.B. benachteiligte Jugendliche) heran, welche Erfahrungen gibt es da, wie muss man das machen. Infolge daran auch die Frage der didaktisch-methodischen Umsetzung: Wie kann ich wirklich ein optimales Angebot für eine Zielgruppe machen, die Schwierigkeiten mit den traditionellen Lernangeboten hat?*“ (Exp_13). Das notwendige wissenschaftlich fundierte Wissen über bestimmte Zielgruppen und Teilnehmer (die aus Perspektive der Experten auch zunehmend wichtiger werden), wird allgemein als zu gering auf der Mikroebene eingeschätzt: „*Ich glaube, hierzu herrscht kein großes Wissen*“ (Exp_6). In diesem Kontext wird insbesondere die Notwendigkeit systematischer und formaler Weiterbildung (z.B. im Bereich Gruppenprozesse, oder Weiterbildungsbarrieren von bildungsfernen Schichten) betont. Auffällig scheint die Verknüpfung von Lerntheorien und Zielgruppen in der Beantwortung der Fragen, so dass Forschungsergebnisse über das Lernen von Älteren, oder anderen Zielgruppen als wichtige Fortbildungsbedarfe bei Dozent/innen gesehen werden. Der relativ hohe Fortbildungsbedarf im Bereich „Teilnehmerorientierung“ beinhaltet somit auch Fortbildung im Bereich Wissen über spezielle Zielgruppen und Teilnehmer sowie deren Lernerfordernisse. Beispielsweise ist in diesem Zusammenhang auch der Bedarf nach Fortbildung im Bereich der Gehirnforschung im Kontext Lebenslangen Lernens aus Sicht der Experten zu sehen, also „*wie arbeitet das Gedächtnis im fortgeschrittenen Erwachsenenalter; wie verändert sich das Gedächtnis?*“ (Exp_11). Hiermit wird implizit ein Interesse an Lerntheorien (Gieseke 2005) genannt.

Der hohe Fortbildungsbedarf im Bereich der Motivation von Teilnehmern auf der Basis schriftlicher Ergebnisse ist unter Einbezug der qualitativen Daten in Bezug auf die beruflich/betriebliche Weiterbildung (IHK-Akademien) auszu-

differenzieren, da hier nach Aussagen der Experten „eine bestimmte Zielgruppe“ (Exp_3) angesprochen wird. „Sie haben motivierte Leute“ (Exp_3), die ihr persönliche Weiterbildung vorwiegend auch eigenständig finanzieren und längere Ausbildungslehrgänge durchlaufen.

Wie in Abb. 32 deutlich ersichtlich, sehen die Experten der schriftlichen Befragung auch besonders im Bereich des Konfliktmanagements einen hohen Fortbildungsbedarf auf der Ebene der Dozent/innen und Kursleiter/innen. Dieser Bereich beinhaltet auf der Basis qualitativer Daten auch den Umgang mit schwierigen Teilnehmern. In diesem Zusammenhang wird jedoch weniger der Bedarf formal organisierter Fortbildung gesehen, sondern informellen Formen des kollegialen Austauschs und Transfers der Dozenten untereinander ein höherer Stellenwert eingeräumt (vgl. auch Motive für Fortbildung Kapitel 6.2).

Das Qualitätsmanagement sowie das Marketing und die Finanzierung stellen aus Expertensicht eher organisationale Aufgaben der Mesoebene dar, die selten von den in der Regel freiberuflichen Kursleiter/innen und Dozent/innen ausgeübt werden: „Qualitätsmanagement [...] finde ich für die Kursleiter nicht so wichtig. Das muss die Institution wissen“ (Exp_22), „das ist Sache der Hauptamtlichen“ (Exp_24). Dozenten sind demnach nur am Rande in Qualitätsmanagementprozesse eingebunden, jedoch wird es als hilfreich eingeschätzt, über Rahmenbedingungen von Projekten Bescheid zu wissen, in die jeweilige Veranstaltungen der Dozenten eingeordnet sind. Dieses Wissen ist nach Einschätzung der Experten jedoch weniger als Fortbildungsbedarf im Sinne formal organisierter Fortbildung einzuordnen, vielmehr sind Akteure der Mikroebene mehr in die Organisationen einzubinden und über Finanzierungsmodalitäten, Förderstrukturen und Anforderungen im Sinne eines regelmäßigen „briefings“ (Exp_8) zu informieren. Eine Grundvorstellung über den Gegenstand des Qualitätsmanagements sowie die Funktion des/der Qualitätsbeauftragten der jeweiligen Einrichtung ist somit aus Expertensicht wünschenswert und noch zu wenig vorhanden. Im Kontext des Themas Qualitätsmanagement wurde im Rahmen der qualitativen Experteninterviews darüber hinaus der Fortbildungsbedarf im Bereich Bildungscontrolling diskutiert. Das Wissen über Bildungscontrollingmaßnahmen und deren angemessene Durchführung wird allgemein von den Experten bezogen auf die Mikroebene als eher gering eingeschätzt, jedoch aber auch nicht als deren Aufgabe. Hier ergeben sich ähnliche Tendenzen in Richtung der Zuständigkeit auf organisatorischer und damit mehr auf der planenden/organisierenden Ebene. Jedoch wird ein grundlegendes Wissen in diesem Bereich als hilfreich eingeschätzt. Qualitätsmanagementaspekte werden auch im Hinblick von Evaluation und Feedback als mögliche Fortbildungsbedarfe angesprochen, wobei hier ebenso die Organisation als Akteur in Erscheinung tritt. Jedoch werden Evaluationsergebnisse als wichtig für die Kursleiter gesehen, um Rückschlüsse auf die eigene qualitative Arbeit ziehen zu können und durch das Feedback der Organisation eine persönliche Weiterentwicklung geschehen kann. Genauso wird im Bereich Beschwerdemanagement ein etwas geringerer Fort-

bildungsbedarf auf Kursleitererebene gesehen, da diese Aufgabe von planerisch und administrativ Tätigen ausgeführt wird.

Bezüglich des Fortbildungsthemas Lerntheorien ist einzuräumen, dass dieser Bereich im Rahmen der qualitativen Interviews wesentlich breiter diskutiert wurde, als es im Rahmen der schriftlichen Befragung möglich ist (hier wurde lediglich das Thema „Lerntheorien“ als Item angegeben). Insofern erklären die unterschiedlichen Verständnisse dieses Themengebietes die etwas unterschiedlichen Tendenzen der schriftlichen und mündlichen Befragung. Die Experten schätzen hier allgemein ein, dass im Bereich informelles und selbstgesteuertes Lernen und auch im Bereich allgemeiner Lehr-/Lernforschung allgemein *„zu wenig Wissen, wie man lernt, oder wie man jemandem vermittelt, zu lernen, selbstgesteuert zu lernen“* (Exp_3) bei den Beschäftigten der Mikroebene vorhanden ist. Diese Aussagen sind aber vor allem auch auf Dozent/innen bezogen, die den pädagogischen Hintergrund aufgrund eines Studiums im Bereich Pädagogik nicht erworben haben: *„Wir gehen jetzt einmal von Betriebswirten aus, die hierzu nichts wissen“* (Exp_1); *„es sind höchstens 30 Prozent, die dazu wirklich top sind“* (Exp_6).

Das theoretische Wissen über Lernprozesse wird jedoch als zentral für die Tätigkeit in der Weiterbildung erachtet, wodurch theoretische Grundlagen als unbedingt notwendig eingeschätzt werden. Vor allem ist aus Sicht der Experten aber auf dieser Ebene auch das Beherrschen des *„praktischen Handwerkszeugs“* (Exp_5) zentral. Die Experten sehen hier weniger das Fortbildungsinteresse der Mikroebene selbst *„Ich würde keine Angebote über Lerntheorien machen. Das ist herausgeworfenes Geld“* (Exp_24), jedoch *„würde man das gerne wieder wesentlich stärker in die Köpfe und Herzen der handelnden Kursleiter/innen bringen“* (Exp_26). Fortbildungsbedarf im Bereich Lerntheorien wird insgesamt als nicht herausragend hoch eingestuft, wobei hier auch bestimmte Kenntnisse bei den Dozent/innen vorausgesetzt werden oder auch betont wird, dass es viele Kursleiter/innen gibt, *„die das intuitiv gut machen“* (Exp_18).

Der Fortbildungsbedarf bezogen auf das mediengestützte Lernen wird insgesamt auch aus Perspektive der qualitativen Experteninterviews als eher gering eingeschätzt und hier vor allem unter dem Aspekt E-Learning behandelt: *„Im Augenblick sehe ich das nicht“* (Exp_5). Besonders für „Einzelkämpfer“ (selbständige Dozenten) ist ein Vorgehen auf der Basis mediengestützten E-Learnings aus Kostenfaktoren aus Sicht der Experten nicht relevant und machbar. Bereichsübergreifend wird die Bedeutung und Relevanz von E-Learning-Umgebungen in der Bildungspraxis als geringer eingeschätzt, als es im Zuge der fachwissenschaftlichen Diskussion antizipiert wurde, was auch den geringeren Fortbildungsbedarf begründen lässt.

Der Bedarf nach Fortbildung im Bereich Wissen über Institutionen und Weiterbildungseinrichtungen wird aus Sicht der Makroebene als eher gering eingeschätzt. Ein Grundverständnis über Institutionen sollte hier zwar vorhanden sein, aber weniger in Form formaler Weiterbildung. Teilweise wird dieses Fortbildungsthema als *„irrelevant“* (Exp_20) eingestuft.

Die Fortbildungsbereiche Marketing und Finanzierung erreichten niedrige Zustimmungswerte auf die Frage des Fortbildungsbedarfs der Dozent/innen und Kursleiter/innen im Rahmen der Delphi-Befragung. Insbesondere das Verständnis von Marketing ist hier auf Basis der qualitativen Daten etwas differenzierter zu betrachten. Marketing verstanden im Sinne einer „Selbstvermarktung“, „sich [also] selbst zu verkaufen und darzustellen“ (Exp_22), wird von befragten Experten insbesondere für die selbständigen und nebenberuflichen Kursleiter zentral und auch als Fortbildungsbedarf eingestuft, um auf dem Markt bestehen zu bleiben. Hier wurde also zusätzlich auf die Bedeutung von Selbstmarketing von Kursleiter/innen und Dozent/innen hingewiesen. Diese sind häufig in wechselnden Einrichtungen tätig und entsprechend darauf angewiesen, sich selbst und ihre Kursangebote ansprechend zu präsentieren. Darüber hinaus wird im Rahmen der Interviews die zielgruppenorientierte Kursausschreibung als ein wichtiger Fortbildungsbedarf eingeschätzt, der ebenso im Kontext des Marketings steht, „weil es hier häufig Missverständnisse gibt“ (Exp_18). „Denn die Ausschreibungstexte sind ja manchmal eher abschreckend als einladend oder auch pseudoexklusiv“ (Exp_26). Obwohl das Verfassen von Ausschreibungstexten vorwiegend durch das angestellte Personal auf der Planungsebene (Mesoebene) ausgeführt wird, wird hier ein Fortbildungsbedarf für die Kursleitenden gesehen.

Der Fortbildungsbedarf im Bereich Administration wird bezogen auf Dozenten und Kursleiter insgesamt als niedrig eingeschätzt, da diese vorwiegend nicht in organisatorische Abläufe eingebunden sind und der administrative Aufwand aus diesem Grund eher niedrig eingeschätzt wird. Ebenso wird im Bereich der Finanzierung ein geringer Fortbildungsbedarf gesehen, dies lässt sich womöglich durch das organisationale Verständnis der Expertenebene erklären, beispielsweise in Bezug auf das Wissen über Förderstrukturen, in die Honorarkräfte der Mikroebene nicht eingebunden sind. Hierzu scheint der nähere Einbezug qualitativer Daten zu Fortbildungsinteressen der Mikroebene selbst interessant (siehe Kapitel 7.5). Genauso wird die Akquise von Teilnehmern allgemein als „Aufgabe der Träger“ (Exp_20) gesehen und demnach ein geringer Fortbildungsbedarf für Dozenten auf der Mikroebene konstatiert.

Im Vergleich mit den Ergebnissen von Gieseke (2005) zum Fortbildungsbedarf von Kursleitenden lässt sich eine Übereinstimmung in der hohen Bewertung von didaktischen erwachsenenpädagogischen Prinzipien („Didaktik/Methodik“, „Teilnehmerorientierung“) und Erkenntnissen zu Lernverhalten und Lernmotivation („Motivation“) feststellen. Die Wichtigkeit der fachlichen Fortbildung weist in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse von Schwarz (2000).

7.4.4 Vergleich der Fortbildungsbedarfe aus Expertensicht

Auffällig ist bei Betrachtung der Mittelwerte aller im Delphi-Fragebogen abgefragten Items, dass der Gruppe der Hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter

dabei insgesamt mehr Fortbildungsbedarf zugeschrieben wird ($\bar{O}=2,85$) als den Kursleiter/innen/Dozent/innen ($\bar{O}=2,70$) und dem Administrativen Personal ($\bar{O}=2,58$).¹¹ Dieser Befund lässt sich möglicherweise auch dahingehend interpretieren, dass der erstgenannten Gruppe aufgrund der starken Bindung an die Institution und aufgrund der beruflichen Aufgaben eine stärkere Fortbildungsaktivität angedacht wird, wohingegen Fortbildung für Administratives Personal unter Umständen weniger im Fokus der Institutionen steht.

Vergleicht man die Mittelwerte der von der Makroebene geäußerten Bedarfe (vgl. Abb. 30), wird deutlich, dass die Makroebene die einzelnen Themen unterschiedlich für die Mesoebene (HPM), Mikroebene und Verwaltungsmitarbeiter gewichtet. Analysiert man die Daten mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse/Mehrfachvergleichen (Scheffé-Prozedur) sind die Unterschiede zwischen den Ebenen in den Bereichen Qualitätsmanagement, Beratung sowie sozialer und personaler Kompetenz nicht signifikant. Diese vier Bereiche werden mithin als ähnlich wichtig für die drei Ebenen bewertet. Statistisch signifikant sind jedoch die Unterschiede im Bereich Didaktik/Methodik (zwischen allen drei Gruppen), Bildungsmarketing (Meso-Mikro, Meso-Verwaltung), im Bereich Administration (Meso-Mikro, Mikro-Verwaltung) sowie Finanzierung (Meso-Mikro).

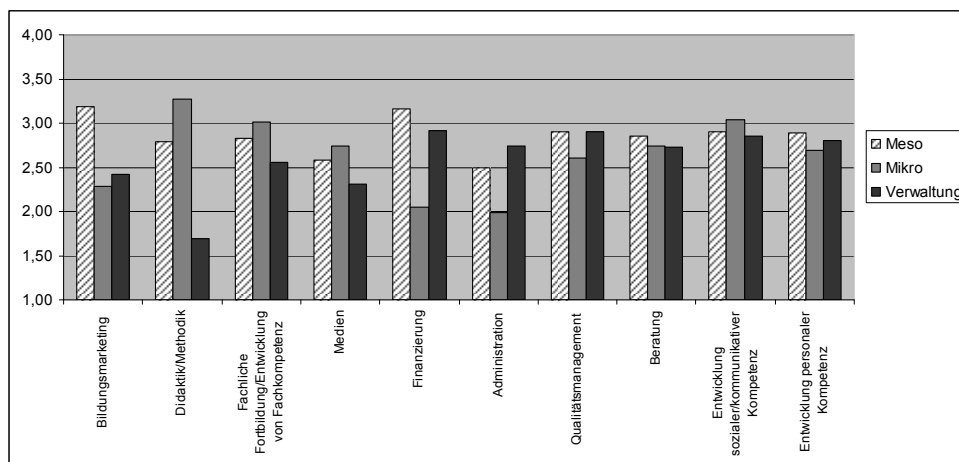


Abb. 30: Mittelwertvergleich Fortbildungsbedarfe aus Sicht der Befragten der Makroebene
Datenbasis: n=61 (Makroebene), 1=kein Bedarf, 4=hoher Bedarf

¹¹ Die Mittelwerte beziehen sich auf eine Skala von 1 (kein Bedarf) bis 4 (hoher Bedarf). Die Werte zeigen jeweils das Gesamtmittel der Items bei den drei untersuchten Gruppen.

7.5 Fortbildungsinteressen

Im Rahmen der durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen wurde den Teilnehmern der Studie ein Fragebogen vorgelegt, in dem sie mittels einer vierstufigen Skala (von „kein Interesse“ bis „großes Interesse“)¹² ihre persönliche Haltung zu diversen Fortbildungsthemen darlegen konnten. Zusätzlich werden in folgendem Kapitel diese explorativ generierten Fortbildungsinteressen verschränkt mit quantitativen Ergebnissen der schriftlichen Delphi-Befragung dargestellt. Insgesamt wird, wie in Kapitel 2 dargestellt, im Rahmen der Studie weniger quantitative, als vielmehr inhaltliche Repräsentativität angestrebt.

Die für hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter vorgesehenen Fragebögen enthielten Fortbildungsthemen zu den Oberbegriffen Bildungsmarketing, Innovationsmanagement, Verwaltung, Programm, theoretische Grundlagen, Personalmanagement, Bildungsmanagement, Qualitätsmanagement und Kompetenzentwicklung. Die Fragebögen der OPM unterschieden sich lediglich darin, dass hier statt des Begriffs Qualitätsmanagement, der der Qualitätssicherung verwendet wurde und der Bereich der theoretischen Grundlagen entfiel. Kursleiter waren aufgefordert, sich zu ihren Interessen in den Bereichen Kursdurchführung, Planungsphase, Qualitätssicherung, Akquise, Theoretische Grundlagen und Kompetenzentwicklung äußern.

Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden verschiedene Methoden angewandt (vgl. Kapitel 2); neben der Fragebogenbefragung waren die Teilnehmer zudem aufgefordert, ihre Entscheidungen zu kommentieren, was qualitativ ausgewertet wurde. Die Ergebnisse zu den jeweiligen Fortbildungsinteressen sollen in diesem Kapitel dargelegt und analysiert werden. Dabei liegt der Fokus hier auf der qualitativen Analyse der Kommentare; die Auswertung der während der Interviews verwendeten Fragebögen soll lediglich ergänzend dargestellt werden. Diese qualitativen Ergebnisse werden im Folgenden verschränkt mit den quantitativen Delphi-Daten diskutiert.

Im Rahmen der Delphi-Untersuchung wurden die Befragten erneut mit verschiedenen während der Interviews angesprochenen Themen konfrontiert und um ihre diesbezügliche Einschätzung gebeten. Dabei wurde die Stichprobe im Rahmen der Delphibefragung noch erweitert.

12 Innhalb der in diesem Kapitel verwendeten Diagramme wurden die Aussagen der Befragten zum Teil gebündelt - als positive ("Interesse") oder negative Antworten ("kein Interesse") - dargestellt.

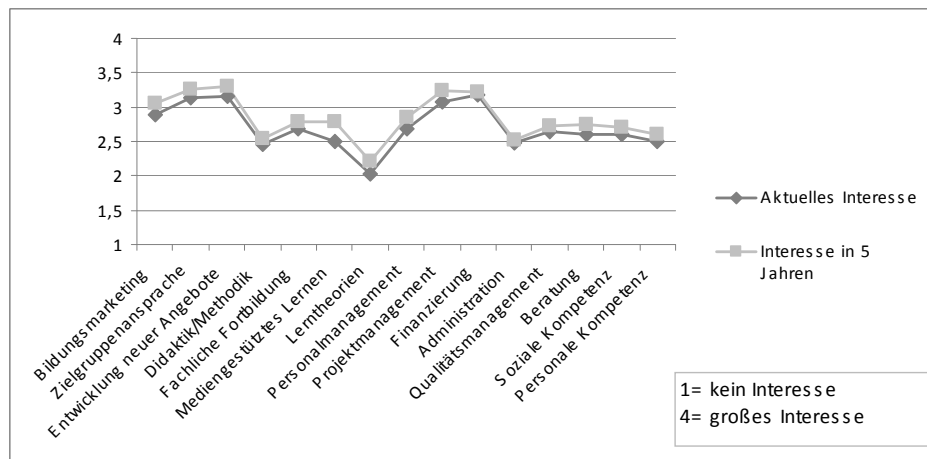


Abb. 31: Fortbildungsinteressen der Mesoebene
Datenbasis: Quantitative Delphi-Befragung, n=47

Schwerpunkte sind bezogen auf die Fortbildungsinteressen des planenden und disponierenden Personals insbesondere im Zusammenhang zentraler Managementaufgaben (Projektmanagement und Personalmanagement), aber auch im Bereich Entwicklung neuer Angebote, Zielgruppenansprache sowie Bildungsmarketing ersichtlich. Eine detaillierte Analyse erfolgt im Folgenden verknüpft mit qualitativen Ergebnissen der Interviews und Gruppendiskussionen entlang einzelner Fortbildungsthemen.

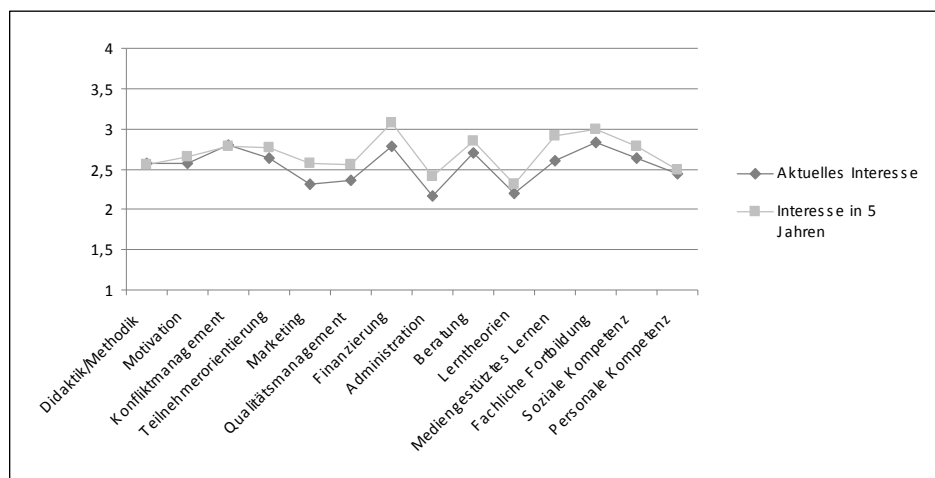


Abb. 32: Fortbildungsinteressen der Mikroebene
Datenbasis: Quantitative Delphi-Befragung, n=45

Kursleiter und Dozenten antworten auf die Frage nach deren zentralen inhaltlichen Fortbildungsinteressen insbesondere im Kontext ihrer beruflichen Situation als selbständige, oder Freiberufler/innen (Finanzierung). Auch die fachliche Fortbildung wird im Rahmen des folgenden Kapitels als zentral angesehen und diskutiert.

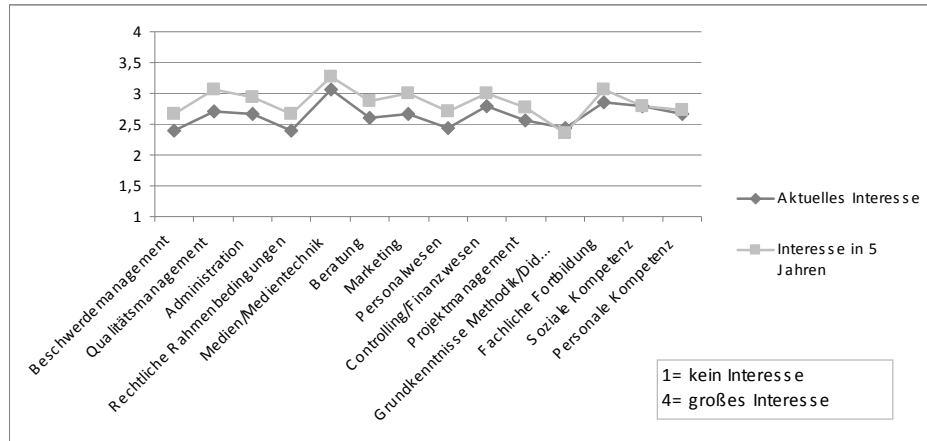


Abb. 33: Fortbildungsinteressen der Verwaltungsmitarbeiter
Datenbasis: Quantitative Delphi-Befragung, n=15

Da die Verwaltungsmitarbeiter erst im Verlauf der Studie in die Stichprobe miteinbezogen wurden, sind die Fortbildungsinteressen aufgrund der geringen Datenbasis der Delphi-Befragung lediglich als Tendenz und Interpretationsunterstützung der qualitativen Daten zu werten. Hier spielen neben – durch Arbeitsschwerpunkte dieser Beschäftigungsgruppe vermutbare – Fortbildungsinteressen im Bereich Controlling und Finanzwesen insbesondere auch pädagogische Inhalte eine wichtige Rolle.

In diesem Kapitel sollen die dabei gewonnenen qualitativen und quantitativen Ergebnisse bezüglich der Fortbildungsinteressen thematisiert werden. Diese werden entlang der resultierenden Fortbildungsthemen diskutiert und hinsichtlich der einzelnen Beschäftigungsebenen analysiert.

7.5.1 Bildungsmarketing und Zielgruppen

Vor allem im Bereich der Print-Werbung, speziell Flyer und Plakate, äußerten sich Befragte interessiert; dieses Interesse bezog sich zudem auf Ausschreibungstexte zu Kursangeboten. So bemängelten diverse Befragte fehlende Kenntnisse über die Wirksamkeit ihrer Marketingmaßnahmen. Dieser Umstand muss als problematisch angesehen werden, denn „wo Abnahmegarantien für Bildungsangebote fehlen, sind [...] Marketing-Strategien nötig, um mit dem Wandel von Interessen und Vorlieben Schritt zu halten“ (Höffer-Mehlmer 2009, S. 992).

Dies galt für eine kleine Gruppe der Befragten auf der Mikroebene¹³, die Ausschreibungstexte für Veranstaltungen selbst verfassten. *„Ich [mache] Ausschreibungen [...] für [...] Kurse folgendermaßen: Bitte rufen Sie mich bei Nachfragen persönlich an. Ich bin dann immer entsetzt, wenn ich den Kurs mache und mich hat keiner oder nur einer angerufen [...]. Vielleicht formuliere ich manchmal so falsch, dass es nicht ankommt. Das weiß ich eben nicht, man sagt es mir auch nicht“* (VHS_KL_m_34). Der Großteil der Kursleiter gab jedoch an, das Marketing werde von der jeweiligen Einrichtung übernommen. *„Wenn ich selbständig und freier Dozent wäre, würde ich mich darum kümmern. Aber da ich mit den Industrie- und Handelskammern zusammen arbeite, übernehmen die das für mich und deshalb besteht hierzu auch kein Interesse. Es interessiert mich nur dann, wenn ein Seminar aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl Dann frage ich mich schon: ‚Haben die richtige Werbung gemacht?‘“* (IHK_KL_m_78).

Auch die Ergebnisse der Delphi-Befragung spiegeln die geringere Bedeutung des Marketing-Bereichs für die Mikroebene.

Befragte der Mesoebene befanden die Thematik als wichtig, sprachen jedoch ebenfalls über fehlende Kenntnisse auf diesem Gebiet.

13 Der Themenkomplex Bildungsmarketing wurde in den Fragebögen für Kursleiter nicht explizit aufgeführt; diese äußerten sich jedoch zu den Themen Akquise und Kursaus-schreibungen (Planungsphase). Um Redundanzen zu vermeiden, werden die betreffenden Antworten in dieses Kapitel integriert.

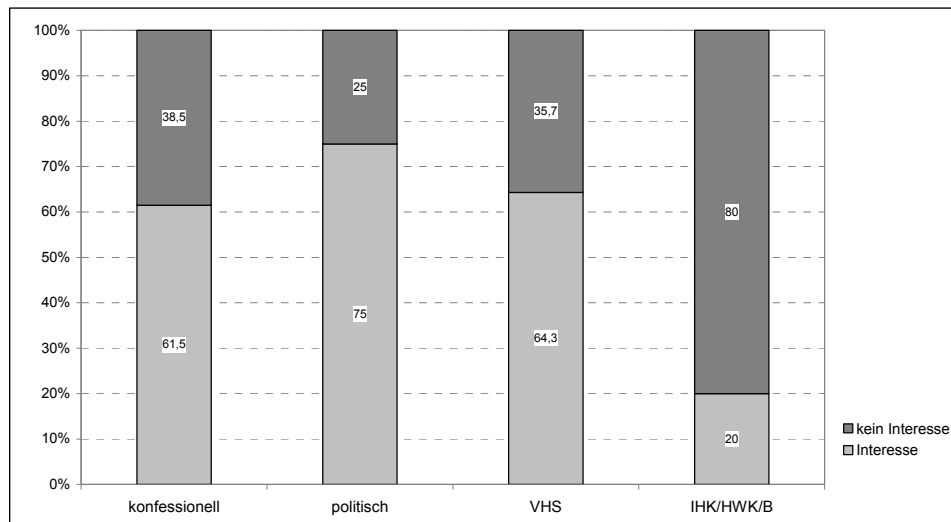


Abb. 34: Meso-Ebene Fortbildungsinteresse Thema Werbung
Datenbasis: Zusatzfragebogen im Rahmen der qualitativen Erhebung, n=68

In der obigen Abbildung 34 wurden die Ergebnisse der Zusatzfragebögen im Rahmen der qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen hinsichtlich der Verbandszugehörigkeit der Befragten gebündelt dargestellt. Unter dem Oberbegriff „konfessionell“ wurden Befragte aus den Reihen evangelischer und katholischer Bildungseinrichtungen zusammengefasst, die Kategorie „politisch“ vereint Befragte aus dem Verband Arbeit und Leben und dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Generell kann das Fortbildungsinteresse der planend und disponierend Tätigen zu diesem Thema als groß eingeschätzt werden, jedoch ist hier der Bereich der Mitarbeitenden von IHKs und HWKs auszunehmen. Das Thema wurde zwar auch von Befragten dieser Einrichtungen während der Interviews als generell bedeutsam eingestuft, jedoch ist ein vergleichsweise geringes Fortbildungsinteresse ersichtlich. Im Unterschied zu Einrichtungen anderer Verbände sahen sich diese Befragten jedoch entweder in der Situation, aufgrund ihrer Mitgliederstruktur (beispielsweise vereinzelte Handwerkskammern) über eine ausreichende Zahl von Kunden zu verfügen, oder den Bereich der Werbung an externe Dienstleister ausgelagert zu haben. „In diesem Bereich arbeite ich mit einer Werbeagentur zusammen, das mache ich nicht selber. Ich bespreche mit ihnen, was transportiert werden muss und dann setzen sie es um; [...] denn natürlich ist [es] extrem wichtig, [...] vernünftiges Werbematerial zu haben“ (IHK_HPM_m_40).

Die Mitarbeiterin einer evangelischen Einrichtung äußerte sich während einer Gruppendiskussion wie folgt: „Wenn es um den Bereich Öffentlichkeitsarbeit, Werbung geht, ist bei mir nichts fortzubilden, es ist erstmal etwas neu auszubilden. Ich

habe mir zwar viel angeeignet, mir viel abgeschaut, aber ich finde immer noch nicht, dass ich das richtig gut kann – ich sollte es besser können. [...] Manchmal denke ich auch, ‚Warum stellen die mich nicht einfach mal frei, damit ich eine richtige Ausbildung für den gesamten Bereich der Öffentlichkeitsarbeit machen kann?‘ (EEB_HPM_w_52). Einer ihrer Kollegen antwortete daraufhin ‚Das würde ich jetzt unter dem Punkt ‚Umgehen mit dem Handwerkszeug‘ einordnen. Denn genauso wie jemand einen Gabelstaplerführerschein macht, so müssten wir die Grundzüge der Öffentlichkeitsarbeit oder den Umgang mit dem PC können‘ (EEB_HPM_m_48).

Wie auch in diversen anderen Fortbildungsbereichen wurde in diesem Kontext Interesse an individueller Beratung, oder Coaching bekundet: *„Es sollte sich mal jemand meine ganzen Faltblätter [anschauen] und mir sagen, was ich besser machen könnte“ (EEB_HPM_w_52).*

Im Rahmen der Delphi-Untersuchung konnte für den Bereich Marketing ein generell großes Fortbildungsinteresse auf Seiten der Mesoebene festgestellt werden; für die Zukunft attestierten Befragte der Thematik überdies eine wachsende Bedeutung (vgl. Abb. 36). Die Werte untermauern an dieser Stelle die aus der qualitativen Datenbasis generierten Ergebnisse.

Eng mit dem Thema Bildungsmarketing ist das Fortbildungsthema Zielgruppen verknüpft, das kontrovers diskutiert wurde. Die Thematik wurde von diversen Teilnehmern als bedeutend und die darin bereits vorhandenen Kenntnisse häufig als defizitär eingestuft. *„Marketingkonzepte konzentrieren sich nicht nur auf die Vermarktung der Kurse, sondern zielen zugleich auf die Bindung von Stammkunden und die Gewinnung neuer Zielgruppen ab, darunter Jugendlicher, ‚Bildungsferner‘, und Männer“ (Süssmuth/Sprink 2009, S. 486).*

Besonders Befragte der Mikroebene äußerten sich bezüglich dieser Problematik; eine Mitarbeiterin aus einer Einrichtung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten formulierte dies folgendermaßen: *„‘Adressaten und Milieuorientierung‘ halte ich, nachdem ich ja eine Marketingfortbildung hatte, für ausgesprochen wichtig. Was meinen Bereich betrifft, halte ich es [für] defizitär, dass wir natürlich [...] nicht erst die Zielgruppe im Auge haben, sondern immer erst das Thema. Aber ich muss ja erst die Zielgruppe [kennen] und darauf aufbauend das Seminar konzipieren. Ich denke, das ist [bei] mir bis jetzt immer anders gelaufen“ (AdB_KL_w_46).* Interesse an dem Besuch von Fortbildungen zu diesem Themenbereich wurde von Befragten der Mikroebene sowohl während der Interviews, als auch in der Delphi-Befragung bekundet (vgl. Abb. 35, Thema: Teilnehmerorientierung).

An dieser Stelle sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses Bewusstsein nicht bei allen Teilnehmern aus den Reihen der Mikroebene erkennbar war. Hier entstand der Eindruck, dass vor allem diejenigen Befragten der Mikroebene hier Fortbildungsinteresse bekundeten, die in ihrem Arbeitsalltag entweder besonders heterogene Gruppen unterrichteten, oder mit Adressaten in Kontakt waren, die aus Milieus stammen, die mit vorhandenen Angeboten schwer erreicht werden. Hier wurden beispielsweise sozial schwache Menschen angesprochen, so äußerte

ein Kursleiter: „Gerade die Menschen, deren sozialer Platz im Arbeitsleben immer schwieriger wird, die prekär Beschäftigten, zum Beispiel die Jobber [...] oder die Arbeitslosen. [...] die mit, so genannten wechselnden Erwerbsbiografien, erreichen wir relativ schwierig. Wir haben ja vornehmlich mit Leuten zu tun, die in konstanten Arbeitsbereichen [tätig] sind, die selbst eine relativ konstante Biografie haben [...]; das ist eine bestimmte Schicht von Arbeitnehmern. Die wachsende Schicht der prekär Beschäftigten erreichen wir nicht. Das ist ein Problem“ (AuL_KL_m_53).

Die überdies am häufigsten genannten weiteren Interessen in dem Bereich Zielgruppen erwähnte ein weiterer Teilnehmer: „Motivation von Teilnehmern und auch der Umgang mit speziellen Zielgruppen, also Älteren, Migranten und Schüler/innen“ (VHS_KL_GD_10). „Angesichts der politischen Relevanz von Migration und des besonderen Bedarfs an höher qualifizierten Zuwanderern [...]“ (Hamburger 2009, S. 885) erschien diese Einschätzung als besonders bedeutsam. Zentral wird in diesem Kontext das Wissen über Teilnehmer eingeschätzt: „Für manche Dinge muss man einfach wissen, woher die Leute kommen und welchen Hintergrund sie haben. Ob man überhaupt gewisse Dinge ansprechen kann und vor allem in welcher Weise“ (KBE_KL_GD_3). Auch das Wissen über spezielle Zielgruppen (z.B. Ältere, Migrant/innen) ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Darüber hinaus wurde von Kursleitern im Zusammenhang von Zielgruppen als Thema von Fortbildung der Umgang mit schwierigen Teilnehmern/Konfliktmanagement als Interesse geäußert. Insbesondere wenn Befragte mit heterogenen Teilnehmerzusammensetzungen konfrontiert sind: „Ich möchte gerne gestärkt werden oder noch mehr Handwerkszeug bekommen, damit ich in der Gruppe besser agieren kann“ (KBE_KL_GD_3). Weniger wird Konfliktmanagement dabei als Beschwerdemanagement aufgefasst, das in der Verantwortung der Organisationen und Mesoebene gesehen wird. Diese Ergebnisse können durch ein mittleres Fortbildungsinteresse der Mikroebene auf der Basis der Delphi-Befragung untermauert werden (vgl. Abb. 32).

Nach einer entsprechenden Analyse am Beispiel der Befragten aus den Reihen der Volkshochschulen stellte sich das Interesse der Mikroebene als überdurchschnittlich heraus. Insgesamt muss demnach davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung der Zielgruppenthematik innerhalb der kleinen und mittleren Volkshochschulen der qualitativen Analyse folgend zwar erkannt, der Transfer, diese als Fortbildungsinhalt zu betrachten, vor allem von der Mikroebene jedoch bisher nicht erbracht wurde. Nach Ansicht der Autoren sind gerade Erkenntnisse dieser Art jedoch zentral für die Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen.

Im Gegensatz dazu wurde das Thema von der Mesoebene während der Interviews als generell bedeutsam angesehen und in der Delphi-Befragung als fortbildungsrelevant eingestuft (vgl. Abb. 31 und Abb. 33). „In diesem Ballungsraum, in dem wir arbeiten, [ist das] eine ganz zentrale Geschichte. Die soziale Realität verändert sich, und selbst wenn [man] im Bereich beruflicher Weiterbildung Angebote macht, sind [da] Veränderungsprozesse, an die [diese] ständig auch wieder angepasst werden müssen. Wir können es uns gar nicht leisten, über lange Zeit-

räume mit irgendwelchen Standards zu arbeiten, die nicht auf Zielgruppen abgestimmt sind“ (EEB_HPM_m_63). Ein Kollege derselben Einrichtung merkte diesbezüglich an: „Zielgruppenarbeit war immer schon ein Thema. Es hat sich insofern verändert und bekommt eine andere Bedeutung, dass wir genauer hinschauen müssen, auf welchem Weg wir sie erreichen. Denn automatisch kommen die nicht mehr“ (EEB_HPM_m_56). Regionenspezifische Unterschiede wurden in diesem Kontext mehrfach angesprochen: „Das Problem ist immer, dass man jemand findet, der einen [...] für die Region [berät]. Es geht ja nicht nur um allgemeine bundesweite Zielgruppen, sondern wir haben ja ein spezielles Milieu hier in X, genau wie sie in München auch“ (VHS_HPM_m_45).

Obwohl das Interesse des Verwaltungspersonals an dem Bereich Marketing in der Delphi-Befragung als mittel eingeschätzt wurde, äußerten sich diverse Teilnehmer im Rahmen der qualitativen Erhebung interessiert an der Zielgruppenorientierung: Hier wurde unter anderem der Vorschlag gemacht, das Augenmerk bestehender Zielgruppen auf weitere Kursangebote zu lenken. „Zielgruppenbindung finde ich sehr wichtig, um professioneller an die Sache herangehen zu können. Damit auch Kunden, die zum Beispiel an einem Yoga-Kurs interessiert sind, [...] auf dem Wege [...] dieser einen Anmeldung [...] auch erfahren, was die VHS zusätzlich noch anbietet“ (VHS_OPM_w_50).

Generell sollte jedoch der nicht unerhebliche Teil der Befragten genauer differenziert werden, der den Fortbildungsbereich Zielgruppen dennoch als wenig bedeutsam für sich persönlich befand, wie die folgende Abbildung, in der die Einschätzungen von Mikro- und Mesoebene gebündelt dargestellt wurden, veranschaulicht.

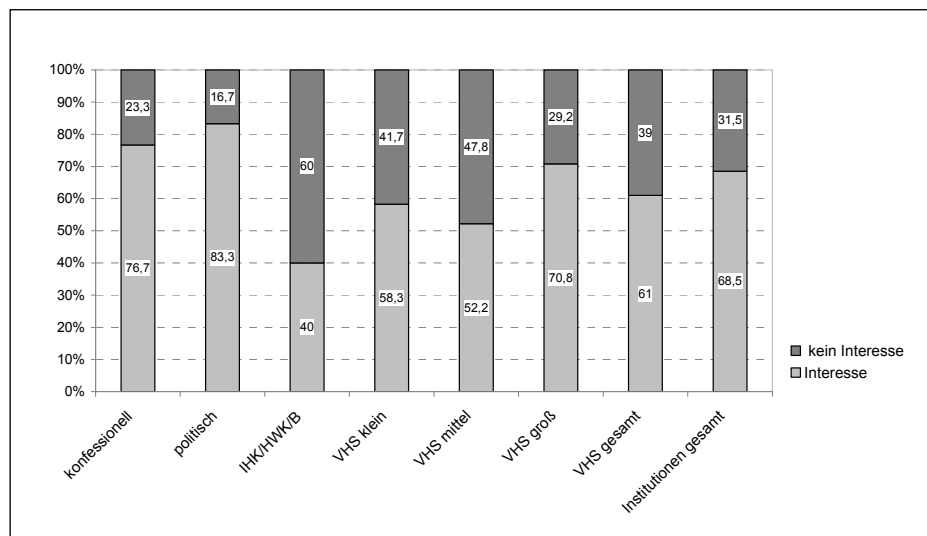


Abb. 35: Fortbildungsinteressen der Meso- und Mikroebene zum Thema „Zielgruppen“
Datenbasis: Zusatzfragebogen im Rahmen der qualitativen Erhebung (n=124)

Neben denjenigen, die angaben, sich nicht für die Thematik zu interessieren, da sie in diesem Bereich über ausreichend Berufserfahrung verfügten, vertraten andere Befragungsteilnehmer die Ansicht, dabei handele es sich um einen „ganz kleine[n] Fortbildungsblock“, den man „an einem Vormittag erschöpfend erklären“ könne (B_KL_m_47).

Wie die obige Abbildung 35 veranschaulicht, äußerte lediglich etwa die Hälfte der befragten Mitarbeiter kleiner und mittlerer Volkshochschulen aktuelles Interesse an Fortbildungen in diesem Bereich. Dies mag vor allem aufgrund des Umstands überraschen, dass die Volkshochschulen ein teils erheblich größeres Spektrum an Weiterbildungsangeboten bieten als die übrigen an der Studie teilnehmenden Verbände und somit davon ausgegangen werden kann, dass auch mögliche Zielgruppen hier weiter gestreut sein dürften. Jedoch ist in die Überlegungen mit einzubeziehen, dass die VHS bereits in vielen Regionen beispielsweise mit dem Ansatz der sozialen Milieus praktisch arbeiten und das Personal an vielen Standorten zu diesem Thema teils extern durch die Wissenschaft, aber auch intern durch erfahrene Multiplikatoren in den Einrichtungen fortgebildet wurden.

„Aus Sicht eines heute in der Erwachsenenbildung Tätigen wäre zu fragen, ob Zielgruppenorientierung und eine daraus resultierende Teilnehmerorientierung für die Erwachsenenbildung noch ein tragfähiger Ansatz sein kann. Notwendig erscheint es, den Ansatz unter dem Gesichtspunkt der Ergebnisse der Milieuforschung erneut zu überdenken: Der Blick auf die sozialen Milieus öffnet die Sicht dafür, dass die Teilnehmenden in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung durch differenzierte Herkunft und Mentalitäten geprägt sind. Trotz der Plausibilität des Individualisierungstheorems ist festzuhalten, dass sich dann doch wieder durch gemeinsame Lagen in den Milieus sozialstrukturelle Typen ergeben. Die Erwachsenenbildung muss daher damit rechnen, dass sie je besondere Gruppen als Adressaten anspricht [...]“ (Faustich/Zeuner2006, S. 114).

Das von Mitarbeitern der Industrie- und Handelskammern, betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen und Handwerkskammern sowie freiberuflichen Trainern geäußerte etwas geringere Interesse (40 Prozent) ist durch einen fokussierten Adressatenkreis, im Vergleich zu beispielsweise Volkshochschulen, zu erklären.

Wie aus Abbildung 35 ersichtlich, stellte sich das Interesse an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Zielgruppen bei Teilnehmern konfessioneller Einrichtungen besonders groß dar, was auch hinsichtlich der qualitativen Befragung durch die sinkenden Zahlen der Mitglieder beider Konfessionen und der damit einhergehenden Suche nach neuen Zielgruppen zu erklären ist. Neben dieser äußerten Befragte hier vor allem Fortbildungsbedarfe im Umgang mit speziellen Zielgruppen beispielsweise Senioren. Diese Zielgruppe wurde auch aus den Reihen von Mitarbeitern der Einrichtungen mit Schwerpunkt politischer Bildung mehrfach als fortbildungsrelevantes Thema genannt.

Das Wissen über Teilnehmer kann als weiterer Aspekt der Fortbildungsthematik Zielgruppen genannt werden, der von diversen Teilnehmern der Studie aufgegriffen wurde. Kursleiter – vor allem aus dem Bereich des Nachholens von Schulab-

schließen – äußerten besonders häufig ihre Fortbildungsbedarfe bezüglich der Motivation von Teilnehmern. Somit ist dieser theoretische Wissensbereich auch im Zusammenhang der Ergebnisse zum Thema Zielgruppen zu sehen.

Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter interessierten sich im Kontext des Wissens über Teilnehmer beziehungsweise Adressaten während der Interviews vor allem für Lernbiographien von Migrant/innen und Senior/innen; „*Lernbiographien, Lebensphasen in Bezug auf diese Migrantinnen-Milieus. Das fände ich schon [...] spannend*“ (VHS_HPM_w_59).

7.5.2 Innovationsmanagement

Unter dem Oberbegriff Innovationsmanagement waren Befragte der Mesoebene dazu aufgefordert, ihre Interessen zu den Themen Preisgestaltung, Testmärkte und Profilierung im Konkurrenzumfeld zu äußern.

Das Gebiet der Preisgestaltung wäre grundsätzlich unter dem Oberbegriff Bildungsmarketing (Preispolitik) einzuordnen. In vielen Bildungseinrichtungen muss die systematische Auseinandersetzung mit dieser Thematik jedoch als nicht ausreichend eingeschätzt werden, aus diesem Grund wurde bereits innerhalb des Projekts ImZiel (Tippelt et al. 2008) die Preisgestaltung als relevantes Innovationsfeld wahrgenommen und im Rahmen von KomWeit unter dem Begriff des Innovationsmanagements behandelt.

Auch dieses Thema wurde als Inhalt von Fortbildungen kontrovers diskutiert.

Auffällig erschien hier zunächst, dass diverse Befragungsteilnehmer der Preisgestaltung als Fortbildungsthema keine hohe Wichtigkeit, dem Thema generell jedoch eine große Bedeutung zuschreiben. „*Zum Thema ‚Preisgestaltung‘ besteht bei mir ein mittleres Fortbildungsinteresse. Natürlich ist für viele unserer Teilnehmer [der Preis] für ein Seminar [...] ausschlaggebend*“ (AuL_HPM_m_39). „Auch ohne dass empirische Erhebungen zu den Intentionen der Preispolitik in Erwachsenenbildungseinrichtungen vorliegen, spricht viel für die Vermutung, dass – sofern überhaupt bewusste Erwägungen des Preisniveaus stattfinden – in der Mehrheit der Fälle ausschließlich sozialpolitische Ziele eine Rolle spielen“ (Barz 2008, S. 37).

Innerhalb diverser Einrichtungen schien die Gestaltung von Preisen selten diskutiert zu werden. „*Das Thema ‚Preisgestaltung‘ läuft eigentlich immer so nebenher*“ (EEB_HPM_w_46). „*Wird gezieltes Marketing im Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung traditionell eher vernachlässigt, so gilt das umso mehr für die Preispolitik*“ (Barz, 2008, S.36). Der Leiter einer kleinen Volkshochschule gab sogar an, „*Preisgestaltung im öffentlichen Bereich*“ für „*heiße Luft*“ zu halten (VHS_HPM_m_50). Auch der Leiter einer mittelgroßen Volkshochschule bemerkte, die Gestaltung von Preisen sei „in Zeiten knapper Kassen [zwar] immer ein Thema“, für ihn jedoch nicht relevant: „*Hierzu eine Weiterbildung halte ich für mich als wenig sinnvoll. Rechnen kann ich eigentlich sehr gut*“ (VHS_HPM_m_53).

„Während Marketingfachleute nicht müde werden, das ‚magische Dreieck‘ der Preisfestlegung – Kosten, Nachfrage, Konkurrenz – zu beschwören (...) und zur Analyse der in diesen drei Dimensionen liegenden Spielräume auffordern, fehlt dafür in der Erwachsenenbranche oft nicht nur die Übung in konkretem wirtschaftlichem Denken“ (Barz 2008, S. 37). Gerade in Hinblick auf dieses Tätigkeitsfeld erweist sich das geringe Fortbildungsinteresse als problematisch. Interessant erscheinen diese Ergebnisse vor allem im Hinblick darauf, dass die Mesoebene (hier hauptsächlich HPM) sich im Rahmen der Delphi-Befragung generell interessiert an der Thematik Finanzierung zeigte. Daraus lässt sich die These ableiten, dass Preisgestaltung in dem Bewusstsein der Befragten nicht generell als für die Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen relevant, diese auf Basis der Delphi-Erhebung durch den hohen Wert des Interesses aber als zentral und wichtig angesehen wird. Das vergleichsweise hohe Fortbildungsinteresse auf Basis der quantitativen Delphi-Daten kann vielmehr durch den zunehmenden finanziellen Druck und die damit verbundenen aktuellen Herausforderungen, mit denen Einrichtungen öffentlich geförderter Weiterbildung konfrontiert sind, erklärt werden (vgl. dazu auch Kapitel 5.3 Herausforderungen für die Mesoebene).

Vergleichbar mit der Zielgruppenorientierung lag die Brisanz des Themas für einige Teilnehmer vor allem in der Vereinbarkeit mit dem Bildungsauftrag der Einrichtung, beziehungsweise der Chancengerechtigkeit. „*[Hier] muss man aufpassen, dass es wirklich bei einer Preisgestaltung bleibt, dass man nicht über die Preise bestimmte Gruppen, bestimmte Milieus ausschließt*“. Der hier zitierte Teilnehmer äußerte sich diesbezüglich jedoch auch kritisch gegenüber seinen Kollegen. „*Preisgestaltung: Pädagogen sind nicht gewohnt, dass das auch etwas kostet*“ (EEB_HPM_m_55).

Aus den Reihen der OPM äußerten sich Befragte generell interessiert, einige gaben jedoch an, in der jeweiligen Einrichtung bestünden festgelegte Kalkulations-schemata, weshalb sie eher weniger Fortbildungsinteresse äußerten.

Auch in diesem Kontext soll abschließend auf die Ergebnisse aus der Befragung bezüglich des tatsächlichen Arbeitsalltags der Befragten hingewiesen werden. Hier konnten lediglich vereinzelte Aussagen ermittelt werden, die strukturierte Preisgestaltungsvorgänge erkennen ließen.

7.5.3 Verwaltung

In diesem Themenbereich stuften Befragte der Mesoebene ihre Interessen unter anderem in den Fortbildungsbereichen Buchhaltung und EDV ein.

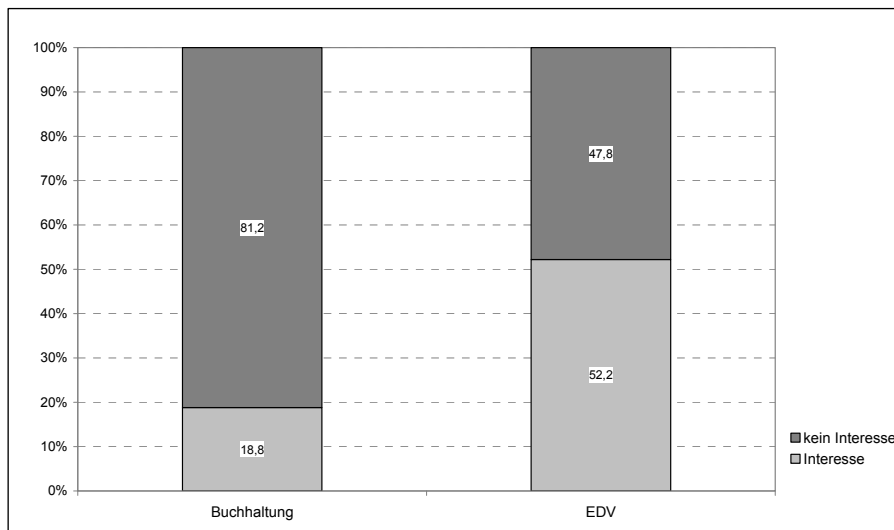


Abb. 36: Fortbildungsinteressen der Mesoebene: Verwaltung
Datenbasis: Zusatzfragebogen im Rahmen der qualitativen Erhebung (n=68)

Erwartungsgemäß häuften sich hier Antworten hinsichtlich der Zuständigkeit, so gaben hauptsächlich HPM an, in diesen Bereichen kein Fortbildungsinteresse zu haben, da in ihrer Einrichtung jemand anderes dafür zuständig sei; teils wurde dieser Themenbereich entschieden abgelehnt: „Eine Fortbildung zum Thema 'Verwaltung' ist für mich nicht interessant. [...], Das empfinde ich [...] [als] politische Entscheidung [...]. Meiner Meinung nach muss man [alle Fortbildungen, die] man besucht hat, auch irgendwie in den Arbeitsalltag integrieren. Buchhaltung und EDV in meinem Fall ist nicht mein Ding, und in unserer Einrichtung ist das auch gut sortiert. [E]s gehört nicht zu meinem Aufgabenbereich und ich werde einen Teufel tun, mich dahingehend fortzubilden, weil wenn muss ich es dann auch machen“ (EEB_HPM_w_51). Dieser Bereich der Verwaltung wird entsprechend den Ergebnissen nicht als Kernelement, oder Kernaufgabe eines Weiterbildners von der Mesoebene wahrgenommen, sondern vielmehr im Verantwortungsbereich der Verwaltungsmitarbeiter und OPM gesehen (vgl. dazu auch Kapitel 4.3: Kernelemente Mesoebene).

Fortbildungsbedarfe im Bereich der Buchhaltung ergaben sich bei einigen Befragten aus Umstrukturierungen des Systems der Einrichtung. „Das [bedeutet], dass

die von der Kameralistik [...] auf doppelte Buchführung [umstellen]; Aufstellung einer Bilanz und Abwicklung und Monatsabschlüsse und [...] was alles noch dazu gehört. Das heißt, dass ich mich hier weiter fortbilden muss“ (VHS_HPM_w_59).

Gerade im Hinblick auf diese, bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochenen, Veränderungen von betriebswirtschaftlichen Strukturen und Tätigkeitsfeldern erscheint das geringe Fortbildungsinteresse (18,8 Prozent) als besonders brisant. „Es sind [...] durchaus in den letzten Jahren Veränderungen der Tätigkeiten feststellbar; auffallend ist, dass – hier pointiert zusammengefasst – der gesamte Marketing- und Verwaltungsbereich wichtiger geworden ist“ (Kraft 2006, S. 19).

Auch im Rahmen der Delphi-Befragung zeigten Befragte der Mesoebene (HPM) kaum Interesse an Fortbildungen im administrativen Bereich (vgl. Abb. 31). Das diesbezügliche Interesse der Verwaltungsmitarbeiter (Abb. 33) konnte zwar als etwas höher eingestuft werden, es konnte dennoch nicht als groß ermittelt werden, was in Hinblick auf deren Arbeitsschwerpunkte (vgl. Kapitel 4.2: Aufgaben und Tätigkeiten der Verwaltungskräfte) verwunderlich erscheint.

7.5.4 Programm/Planungsphase

Der Fortbildungsbereich Programm beziehungsweise Planungsphase wurde von den Teilnehmern der Studie ausführlich kommentiert; von besonderem Interesse waren hier die Programmplanung (Entwicklung neuer Angebote), Methodik und Didaktik sowie die fachliche Fortbildung.

Im Rahmen der qualitativen Interviews äußerten lediglich Befragte der Mikroebene Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen in dem Bereich der Programmplanung, die in Einrichtungen tätig waren, in denen diese nicht zentral von der Mesoebene vorgenommen wird.

Von der Mesoebene wurden Fortbildungsinteressen bezüglich der Entwicklung neuer Kursangebote formuliert. „*Entwicklung neuer Angebote ist wichtig. [...] Das ist, aus meiner Sicht [...] wirklich das Schwierigste, was es gibt*“ (IHK_HPM_m_40). Dieses große Interesse der Mesoebene wurde in der Delphi-Befragung ebenso bestätigt (vgl. Abb. 31 und 33). Betrachtet man an dieser Stelle die Ergebnisse zu Tätigkeitsschwerpunkten im Bereich Programmplanung und der Entwicklung, bzw. Konzeption neuer Angebote als Kernelemente der Tätigkeit des planenden/disponierenden Personals, ist dieses starke, auch kontinuierliche Fortbildungsinteresse zu erklären. Ebenso sind von der Mesoebene wahrgenommene aktuelle und zukünftige Herausforderungen in diesem Zusammenhang zu sehen, die auf eine Bedeutungszunahme der Nachfrage- und Zielgruppenorientierung zeigt und damit auch die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Angebote für neue Zielgruppen betont (vgl. Kapitel. 5.3.1).

Während der Interviews wurde die Thematik Programmplanung allgemein teils jedoch als wichtig, die hier vorhandenen Kenntnisse jedoch als hinreichend ein-

geschätzt. *„Programmplanung, Fortbildung im Programmplanungsbereich‘ [...] nutze ich permanent. [W]ir treffen uns mindestens zweimal im Jahr allein aus dem Gesundheitsbereich in Bayern. Ich besuche auch andere Volkshochschulen. [...] Zusätzlich noch mehr: nein, aber grundsätzliches Interesse besteht“* (VHS_HPM_m_45).

Auch von den Verwaltungsmitarbeitern wurde das Fortbildungsthema Programmplanung als interessant bezeichnet. Einerseits stand dabei der Austausch mit anderen Einrichtungen im Fokus. *„Wenn man Anreize oder Ideen bekommen würde, oder auch sehen [könnte] wie andere es machen, auch [im Hinblick] auf die Abläufe“* (KBE_OPM_w_31). An dieser Stelle wurde andererseits jedoch auch die – von OPM mehrfach formulierte – Problematik der fehlenden Zuständigkeit thematisiert. In den Einrichtungen schienen die Zuständigkeiten nicht immer klar definiert, weshalb hier zwar Fortbildungswünsche, nicht aber klare -bedarfe geäußert wurden. *„Es kommt bei uns [...], wie wahrscheinlich überall, ein bisschen darauf an, welcher Fachbereichsleiter diesen Fachbereich [leitet]. Mit einigen kann man da sehr gut drüber reden und man setzt sich auch zusammen und wird auch nach der eigenen Meinung gefragt. Manche sagen auch, [...] lassen sie mich damit in Ruhe; ich mache mein Programm selber, da brauche ich niemanden dafür. [...] Bei manchen wird man in die Entwicklung neuer Angebote einbezogen und bei manchen nicht. [...] Das ist eine persönliche Frage“* (KBE_OPM_w_31).

An dieser Stelle muss zudem darauf hingewiesen werden, dass auch gesellschaftliche Trends einen Einfluss auf Interessen der Adressaten von Weiterbildungseinrichtungen haben: „Gegliedert nach Programmbereichen fallen jedoch im Vergleich zu den Vorjahren Unterschiede ins Auge: Der Programmbereich Kultur – Gestalten verzeichnet einen geringfügigen Abwärtstrend, leicht zugenommen haben die Unterrichtsstunden in den Programmbereichen Gesundheit sowie Arbeit – Beruf, stärker noch in den Programmbereichen Gesellschaft – Politik – Umwelt, Sprachen und Grundbildung – Schulabschlüsse. [...] Nach den Sprachen belegt der Gesundheitsbereich seit Jahren den zweiten Platz in der Unterrichtsstunden-Statistik, bzgl. der Belegungen sogar den ersten“ (Süssmuth/Sprink 2009, S. 479). Diese Trends können vor allem im Austausch von Mitarbeitern der Einrichtungen mit Adressaten und Teilnehmern ermittelt werden. Laut Aussagen der Befragten gehörten diesbezügliche Absprachen zwischen Mitarbeitern mit Kundenkontakt und solchen, die ausschließlich planerisch tätig sind jedoch nicht zur generellen Praxis.

Der Fortbildungsbereich Methodik und Didaktik wurde während der Interviews vor allem von der Mikroebene kommentiert.

Hier zeigte sich ein von Verbandszugehörigkeiten unabhängig hohes Interesse, welches jedoch nicht mit einem vergleichbaren Interesse an Fortbildungen zu dieser Thematik gleichzusetzen ist, äußerte sich die Mikroebene doch in der Delphi-Befragung hier eher im mittleren Bereich (vgl. Abb. 32).

Teils empfanden Kursleiter den gesamten Fortbildungsbereich als unüberschaubar: *„[Das] sind Bereiche, [in denen] ich auch schon viel gemacht habe und trotz-*

dem merke, dass [...] alles was den Bereich Methoden, Umgang mit Methoden angeht [...] ein riesiges Fass ohne Boden ist. [...]" (EEB_KL_m_42). Besonders große Bedarfe wurden einerseits dem Berufsfeld der freien Trainer zugeschrieben: „[M]an muss auch ein Konzept, eine Didaktik, Methodik haben und das ist das, was in unserem Job, gerade im Trainerbereich, oft fehlt. [...] Denn es kommen nur wenige Leute aus der Pädagogik“ (B_KL_w_59). Andererseits wünschten sich gerade junge Befragte Fortbildungen in diesem Bereich, wobei es sich hauptsächlich um Personen handelte, deren Universitätsabschluss noch nicht weit zurücklag, und die über dementsprechend wenig Berufserfahrung verfügten. Teilweise wird hier auch die Barriere der negativen Fortbildungserfahrungen (vgl. Kapitel 6.3) in den Ausführungen deutlich, wenn davon gesprochen wird, dass hier bereits mehrere Fortbildungen besucht wurden, da Didaktik und Methodik als äußerst wichtig für die Tätigkeit als Dozent gesehen wird, jedoch keine neuen Erkenntnisse oder Ansätze aufgenommen werden konnten.

Vereinzelt stellten auch Befragte der Mesoebene ihr Interesse heraus: „*Methodik, Didaktik, das ist das Kerngeschäft; E-Learning sehe ich [auch] als einen wesentlichen Bereich*“ (HWK_HPM_m_52), Ergebnisse der Delphibefragung zeigen darüber hinaus ein mittleres Fortbildungsinteresse der Mesoebene im Bereich Didaktik/Methodik (vgl. Abb. 31 und 33). Aussagen der qualitativen Interviews lassen sich dahingehend interpretieren, dass dieses Wissen vorwiegend als vorhandenes Grundlagenwissen dieser Beschäftigungsebene gewertet wird, wodurch kein aktueller Fortbildungsbedarf resultiert.

Interessant ist in diesem Zusammenhang das resultierende mittlere Fortbildungsinteresse der Verwaltungsmitarbeiter (vgl. Abb. 33). Eigentlich wird der Bereich Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen nicht durchgehend als Kernaufgabe der Tätigkeit wahrgenommen (vgl. Kapitel 4.2), jedoch werden Grundkenntnisse insbesondere für die organisatorische Unterstützung der Mesoebene und Beratung der Teilnehmenden als hilfreich und notwendig eingeschätzt.

Von Seiten der Forschung wird die noch immer geringe Nutzung mediengestützter Lernmethoden teilweise wie folgt eingeordnet: „Organisationen, die im Bereich Erwachsenenbildung erfolgreich sind, haben Schwierigkeiten, sich dem Komplex E-Learning anzunähern und umso mehr Hemmungen, in diesem Zusammenhang auch noch die aufwändigere Zielgruppe der Älteren in Betracht zu ziehen“ (Kimpeler/Mangold/Schweiger 2007, S. 143). Von der Mikroebene werden hier durchaus Veränderungen der Unterrichtsmethoden hinsichtlich des Einbezugs neuer Medien und dadurch auch veränderte Anforderungen wahrgenommen. Teilweise ist aber eine abweisende Haltung gegenüber E-Learning aufgrund der meist fehlenden persönlichen Komponente spürbar. Auf der Mesoebene ist diesbezüglich lediglich mittleres Fortbildungsinteresse zu konstatieren. Unter der Kategorie Kompetenzentwicklung wurde zudem das Thema neue Medien kontrovers kommentiert. Einerseits offenbarte sich hier oftmals von Seiten der Mikroebene eine ablehnende Haltung, „weil eine ganz wichtige Komponente verloren geht, nämlich die Beziehung zum Lehrer, die persönliche“ (B_KL_m_54), auch schlechte Erfahrungen

Hinsichtlich der Verwendung von E-Learning-Elementen wurden hier mitgeteilt. Andererseits äußerten diverse Teilnehmer Interesse an der Thematik, welches teilweise damit begründet wurde, dass der Computer aus dem beruflichen Alltag nicht mehr wegzudenken sei; Aussagen dieser Art waren zumeist von Teilnehmern aus den Reihen der Mesoebene zu hören: *„Wir benutzen rund um die Uhr einen Computer; das fällt uns schon gar nicht mehr auf. Wer nicht mit dem Computer arbeiten kann, der kann bei uns überhaupt nicht arbeiten; nicht einmal als Hausmeister“* (VHS_HPM_m_51). Zudem bezeichneten diverse Teilnehmer der Studie E-Learning als *„Zukunftsmodell“* (VHS_HPM_w_59).

Auch im Kontext der Motivation und des Umgangs mit schwierigen Teilnehmern wurde die Veränderung von Unterrichtsmethoden thematisiert. *„Es hat sich [zudem] der Medieneinsatz verändert. Früher war ein Film etwas tolles, heute lassen wohl viele den ganzen Tag den Fernseher laufen und schlafen [...] ein, wenn man [...] einen Film zeigen will. [...] Ich habe manchmal den Eindruck, dass mittlerweile die gezeichnete Zeichnung mit vielen Farben an der Tafel wesentlich sensationeller ist, als ein Film“* (VHS_KL_w_51).

In diesem Zusammenhang ist das hohe Fortbildungsinteresse der Verwaltungsmitarbeiter im Bereich Medien und Medientechnik (Delphi-Befragung, Abb. 33) interessant. Dies lässt sich aufgrund der qualitativen Aussagen wiederum dahingehend interpretieren, dass die Beschäftigungsgruppe grundsätzliches Wissen über Medien und deren Nutzung für Lernumgebungen als hilfreich für die organisationale Unterstützung und auch Raumplanung sinnvoll und notwendig für sich selbst achtet.

Ein weiteres, vor allem von der Mikroebene als relevant eingestuftes Thema, war das der fachlichen Fortbildung. Dieses wurde jedoch kontrovers diskutiert, so konnten keine eindeutigen Ergebnisse darüber erzielt werden, inwieweit die Zuständigkeit (hinsichtlich der Bereitstellung) hier bei Kursleitern selbst, oder den jeweiligen Einrichtungen lag. *„Ich denke diejenigen, die [...] freiberuflich tätig sind, kümmern sich ausschließlich selbst um ihre fachliche Weiterbildung“* (VHS_KL_GD_11). Freie Trainer bemängelten vereinzelt das Fehlen adäquater Angebote für ihren Tätigkeitsbereich, welches sie dazu zwingt, sich fast ausschließlich über Fachliteratur weiterzubilden.

Die fachliche Fortbildung wurde von verschiedenen Kursleitern als zentral bewertet. *„Fachliche Fortbildung‘ klar, immer. [...] Ich kann den [Teilnehmern] nicht zwanzig Jahre alte Dinge verkaufen. Die Gesellschaft wandelt sich so schnell, da muss ich auch vorne mit drin sein“* (VHS_KL_GD_11). Dieses Ergebnis wurde sowohl durch die Analyse der während der Interviews verwendeten Fragebögen, als auch von der Delphi-Untersuchung bestätigt. 82 Prozent der Befragten auf der Mikroebene äußerten Interesse an fachlicher Fortbildung. Somit wird die fachliche Fortbildung als zentral für die Aktualität des eigenen Bildungsangebots und damit auch als Grundlage der Akzeptanz sowohl bei Auftraggebern und Teilnehmern gesehen.

Befragte aus den Reihen der Mesoebene äußerten sich diesbezüglich zwar interessiert, teils jedoch auch einschränkend bezüglich der Kosten und Nutzen fachlicher Fortbildungen. *„Aber [den] Aufwand und Nutzen [...] für ein Seminar [oder vielleicht] sogar nur einen Teil eines Seminars, sich dann extra fortzubilden, kann ich mir [...] nicht leisten. Obwohl es mich inhaltlich sehr stark interessieren würde“* (AuL_HPM_w_45). Delphiergebnisse von mittlerem Fortbildungsinteresse bezüglich dieses Themas zeigen auf eine ähnliche Tendenz (vgl. Abb. 31 und 33). Vergleicht man Einschätzungen der Mesoebene über notwendige Kernkompetenzen für die planende/disponierende Tätigkeit, ist hier der Schwerpunkt ebenso nicht auf der fachlichen und inhaltlichen Kompetenz zu sehen, sondern zeigt vielmehr auf die zentrale Managementfunktion (vgl. Kapitel 3.5.2). Da man auf dieser Ebene selbst vorwiegend nicht mit der Durchführung von Veranstaltungen beschäftigt ist (vgl. dazu auch Aufgaben und Tätigkeiten der Mesoebene, Kapitel 4.3), mag dieses Ergebnis nicht sonderlich verwundern.

Auch Verwaltungsmitarbeiter zeigten deutliches Interesse an fachlicher Fortbildung, dennoch offenbarte sich hier erneut die bereits angesprochene Problematik der Zuständigkeit. Einerseits sahen sich die Befragten in der Situation, Teilnehmer auch fachlich beraten zu müssen – beispielsweise in dem Bereich der telefonischen Kursanmeldung – andererseits entsprachen diese inhaltlichen Kenntnisse offenbar nicht ihrem Berufsbild, was von den Teilnehmern teils mit Bedauern festgestellt wurde. *„Aber wir hatten früher diese Fortbildungen auch für Verwaltungsmitarbeiter, dass man zum Beispiel zwei Tage mit der Bibel hatte, [in denen] man einfach [...] einen Einstieg erhielt. Wir arbeiten ja auch mit Leuten, die so etwas brauchen. Aber das ist [eben] schwer als Fortbildung [zu bekommen], vor allem auch [wegen der] Geschäftsführer [...], weil die sagen: ‚Die sollen ihr Verwaltungszeugs machen und das andere geht sie nichts an‘“* (KBE_OPM_w_57). Die hier dargelegte Haltung kann als wenig zeitgemäß bezeichnet werden, sind OPM doch bereits „neu in den Blickpunkt von Qualifizierungsbemühungen gelangt. Hintergrund sind Verschiebungen in den Tätigkeits- und Aufgabenbereichen der früher stärker voneinander abgegrenzten Statusgruppen (planendes, pädagogisches und Verwaltungspersonal), die sich im Zusammenhang mit allgemeinen Veränderungstendenzen in Weiterbildungsorganisationen und der Etablierung von Organisations- und Qualitätsentwicklungskonzepten ergeben haben“ (BMBF 2008a, S. 89).

7.5.5 Theoretische Grundlagen

Betrachtet man Ebenen übergreifend die Ergebnisse der Delphi-Befragung, scheint das Fortbildungsthema „Lerntheorien“ auf vergleichsweise geringes Interesse zu stoßen.

Betrachtet man hierzu die qualitativen Ergebnisse, so äußerten vor allem Befragte der Mikroebene großes Interesse an theoretischen Grundlagen des Lernens.

Dennoch kritisierte diese auch eine teils fehlende Umsetzbarkeit in der Berufspraxis. *„Die Theorie ist wunderbar – und man kann sich da wirklich festbeißen in der Lektüre solcher Dinge, und das ist sehr interessant. Aber was bringt es mir in der praktischen Arbeit?“* (B_KL_GD_7). Diese Aussage könnte als eine Erklärung für das von der Mikroebene im Rahmen der Delphi-Befragung geäußerte geringe Interesse an dieser Thematik sein. Somit werden theoretische Grundlagen zwar als wichtig für die Tätigkeit des Dozenten und Kursleiters erachtet, jedoch weniger als aktuelles Fortbildungsinteresse geäußert. Auch wird hier auf der Mikroebene häufig bereits geäußert, dass in diesem Bereich bereits Grundwissen vorhanden und das Bestreben einer kontinuierlichen Fortbildung anhand von Lektüre der Fachliteratur vorhanden sei.

Inhaltlich äußerten sich Befragte zumeist interessiert bezüglich der Gebiete Lerntheorien und informelles, oder selbstgesteuertes Lernen. *„Die Theorien finde ich alle [...] sehr wichtig, auch gerade [...] das mit dem informellen, selbst-gesteuerten Lernen, was ja oft bei [...] E-Learning manchmal gut und manchmal nicht so gut klappt“* (VHS_KL_w_40).

Auch die Mesoebene formulierte Fortbildungsinteresse in diesem Bereich: *„Wenn sie in der Verantwortung für berufliche Weiterbildung sind und sehen sich nicht in der Situation, [...] sich regelmäßig mit Themen wie neue Lerntheorien, neue Methoden zu befassen, dann können sie den Job nicht machen. [A]llein bei der Ansicht des Anteils [...] der hier regelmäßig eingehenden Fachzeitschriften, ob über Weiterbildung oder Lerntheorien [zeigt], dass wir uns wirklich regelmäßig damit befassen und wirklich gut beraten sind“* (IHK_HPM_w_54). Zeuner (2005, S. 65) bewertet die Bedeutung des Themenkomplexes wie folgt: *„Die Tatsache, dass lebenslanges Lernen und damit die Debatte um selbstgesteuertes Lernen in seinen vielen Facetten weiterhin ein großes Gewicht hat, entbindet die Erwachsenenbildung nicht von didaktischen Überlegungen. Im Gegenteil, auch lebenslange Lernprozesse, die teilweise selbstorganisiert sind, fordern die Erwachsenenbildung. Sowohl auf der Ebene der Mikrodidaktik, als auch auf der der Makrodidaktik im Bereich institutionalisierter und organisierter Supportstrukturen“*. Die Unterschiede der qualitativen und quantitativen Ergebnisse kann möglicherweise aus der Formulierung des Delphi-Fragebogens „Lerntheorien“ begründet werden. Diese Terminologie konnte im Rahmen der qualitativen Befragung viel breiter und differenzierter diskutiert werden.

Fortbildungsbedarfe und generelles Interesse bezüglich des Wissens über Institutionen der Weiterbildung können als gering eingestuft werden. Teils äußerten Befragte ihr Desinteresse, andererseits gaben einige an, dieses Wissen ergebe sich aus dem Tätigkeitsfeld selbst. Lediglich vereinzelte Teilnehmer gaben an, dieses Thema im Hinblick auf mögliche Kooperationen für bedeutsam zu halten. *„Für das Thema Wissen über Institutionen der Erwachsenenbildung braucht man keine Fortbildung. Dafür gibt es Fachzeitschriften; die werden abonniert und auch gelesen. Dazu müsste ich nicht unbedingt eine Fortbildung haben“* (VHS_HPM_w_59). Somit

kann aus den Ergebnissen gefolgert werden, dass das Wissen über Institutionen generell als wichtig, jedoch nicht als Fortbildungsthematik, eingeschätzt wird.

Die während der Interviews und Gruppendiskussionen getroffenen Aussagen werden durch die Analyse der dabei verwendeten Kurzfragebögen bestätigt.

7.5.6 Personalmanagement

„Die Marktöffnung auf fast allen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung ist verbunden mit Kosten- wie Qualitätskonkurrenz und einem Rückzug der institutionellen Förderung. Gleichzeitig erleben viele Einrichtungen eine Veränderung ihrer internen Erfolgspotenziale, vor allem im Personalbereich: Die Verrentung von langgedienten Mitarbeitern verschafft Spielräume bei den Personalkosten und Optionen für die Personalentwicklung, die Einführung des TVöDs wird sich ebenfalls langfristig positiv auf die Kostensituation der Einrichtungen auswirken, auch wenn sie kurzfristig zu vielen Veränderungen und Frust führen wird“ (Kortendieck 2008, S. 122).

Der Fortbildungsbereich Personalmanagement wurde von der Mesoebene kaum kommentiert. Auch in der Delphi-Befragung konnte hier nur geringes Interesse ermittelt werden.

Dies ist vor allem aus dem Grund bedeutsam, da im Rahmen der Studie auch Leiter von kleineren Bildungseinrichtungen interviewt wurden. Einer dieser Leiter hielt Fortbildungen in diesem Bereich sogar für nicht durchführbar und wenig zielführend, da beispielsweise die Auswahl von Kursleitern seiner Ansicht nach auf unkonventionellen Wegen vorgenommen werde (VHS_HPM_m_50).

Die Analyse der während der Interviews verwendeten Kurzfragebögen bestätigt das geringe Fortbildungsinteresse der Befragten hinsichtlich der Auswahl von Kursleitern, die Personalentwicklung wurde hingegen als bedeutsamer eingeschätzt, großes Interesse war weder hier, noch in der Delphi-Befragung erkennbar.

Eine Erklärung für diesen Umstand lieferte die Leiterin einer weiteren Volkshochschule. *„Personalmanagement, Kursleiterauswahl, [...] hier besteht eher weniger Interesse. Personalentwicklung, das wäre jetzt mehr auf mich bezogen, in meiner Leitungsrolle, [hier] würde ich auch einen hohen Faktor einschreiben. Denn Personalentwicklung im Rahmen von Volkshochschulen immer noch unterentwickelt und auch schwierig ist, [da] wir ja ein Teil der Stadtverwaltung sind und so etwas als Unterabteilung zu machen ist nicht ganz einfach. Wir stoßen dabei ganz schön an unsere Grenzen. Durch die Einbindung in die Stadtverwaltung ist vieles eben nicht machbar, was im kleinen Bereich vielleicht sinnvoll wäre. Aber das wird sich [in der] Zukunft [...] mit Sicherheit ein bisschen ändern, da rechne ich fest mit. Deswegen wäre [es] auch [...] gut zu sagen, [...] wir haben einen Weiterbildungsbedarf, der uns dabei helfen könnte“* (VHS_HPM_w_59). Auch Mitarbeiter aus Einrichtungen anderer Verbände äußerten Ansichten dieser Art. „Während eine institutionelle und professionelle Unterstützung der Lernenden im Bereich der Vorschule und Schule allgemein akzeptiert ist, ist dies für den Bereich der Weiter-

bildung keineswegs der Fall; ganz im Gegenteil findet in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung derzeit ein Prozess der Deinstitutionalisierung und des Personalabbaus statt“ (Kraft 2006, S. 7).

Vergleicht man in diesem Kontext Aussagen der Mesoebene zu deren Aufgaben und Tätigkeiten, nimmt die Personalentwicklung und hier insbesondere die Betreuung von Kursleitern sowohl einen großen Anteil der Arbeitszeit ein, als sie auch für die Befragten ein wichtiges Tätigkeitsfeld darstellt, das gerne professioneller und zeitintensiver ausgeübt werden würde (vgl. Kapitel 4.3: Aufgaben und Tätigkeiten der HPM). Ein konkretes Fortbildungsinteresse ist in diesem Zusammenhang jedoch nicht ersichtlich.

7.5.7 Bildungsmanagement

Kommentare zu dem Fortbildungsbereich Bildungsmanagement bezogen sich hauptsächlich auf die Themen Finanzierung und Akquise von Teilnehmern. Erwartungsgemäß äußerte sich diesbezüglich eine deutlich höhere Anzahl von Teilnehmern aus den Reihen der Mesoebene.

Vor allem hinsichtlich der Veränderungen im Bereich der Finanzierung war in diesem Kontext eine große Zahl von Kommentaren erwartbar. „Aufgrund sozialer und kultureller Veränderungen ist die Bindungskraft von Großorganisationen, also nicht nur der Kirchen sondern beispielsweise auch der Gewerkschaften, offenbar zugunsten kleinerer und unstetiger Gruppierungen zurückgegangen. Dies wirkt sich direkt thematisch und indirekt finanziell (Rückgang der Kirchensteuern) auf die Programmplanung aus“ (Höffer-Mehlmer 2009, S. 995).

Generell ist jedoch auffällig, dass die Zahl der Kommentare zu dem Themenbereich Finanzierung insgesamt sehr gering war, was vor allem in Hinblick auf die bereits erwähnten Befragten mit Leitungsfunktion, aber auch aufgrund der Bedeutung dieser Thematik überraschte. „Die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung entscheidet sich insbesondere an der Organisationsfrage. An dieser Stelle hat die Erwachsenenbildung aber ihre Achillesferse, ist doch ihr Organisationsverständnis sowohl wissenschaftlich noch nicht eindeutig gefasst als auch im praktischen Handeln der Beteiligten in vielen Fällen diffus ungeklärt“ (Zech 2008, S. 127).

Diejenigen, die dieses Fortbildungsthema kommentierten, äußerten sich jedoch hauptsächlich interessiert. „[Ein] wichtiges Thema ist [...] Fundraising, aber das Wichtigste ist die Erschließung weiterer Drittmittel“ (AdB_HPM_m_48). Dies wird durch Ergebnisse der quantitativen Delphibefragung mit einem hohen Wert des Fortbildungsinteresses zu dieser Thematik untermauert (vgl. Abb. 31).

Das Fortbildungsthema „Finanzierung“ spielt auch eine große Rolle für die Mikroebene, jedoch ist in den Aussagen der Kursleiter, Dozenten und Trainer ein völlig anderes Verständnis ersichtlich, da es sich hier für die Befragten um ihre persönliche Finanzierung und Vermarktung handelt. Im Rahmen der quantitativen Delphi-

Ergebnisse ist hier großes Fortbildungsinteresse ersichtlich, was auch im Zusammenhang von Selbstmarketing zu sehen ist. In Anbetracht der teilweise prekären Beschäftigungslagen von Kursleitern ist somit auch das hohe Fortbildungsinteresse in diesem Bereich zu erklären.

Zum Fortbildungsthema Akquise von Teilnehmern konnte eine deutlich größere Zahl von Kommentaren ermittelt werden, jedoch ist dies im Falle der Mikroebene nicht mit großem, explizitem Fortbildungsinteresse gleichzusetzen. *„Ich denke [...] um [...] die Teilnehmer [bei] der Stange zu halten, müssen wir [...] durch unser Auftreten erreichen und nicht [...] direkte Akquise betreiben“* (VHS_KL_GD_10). In dieser Aussage spiegelt sich der Umstand, dass Kursleiter von den Einrichtungen, in denen sie beschäftigt sind, den Aussagen folgend, meist nicht in die Akquise eingebunden werden. Dies ist als problematisch einzuordnen, da diese über den direkten Kontakt zu den Adressaten verfügen und somit als Ideengeber für die Ansprache genutzt werden könnten; das hier erwartbare Potential wurde von der Mesoebene nicht thematisiert. Der eben zitierte in mehreren Einrichtungen tätige Kursleiter diagnostizierte die Problematik als volkshochschultypisch: *„Im Rahmen der Volkshochschule selbst haben wir kaum Einfluss auf die Akquise der Teilnehmer. Wir [haben] darüber auch schon gesprochen, weil es so war, dass nur Rentner in unseren Kursen saßen. Letzten Endes konnten wir [...] aber nicht sehr viel bewegen, [um] einfach auch [...] andere Zielgruppen [zu] bewerben; aber [...] außerhalb der Volkshochschule ist das eine sehr wichtige Sache“* (VHS_KL_GD_10). Eine weitere Volkshochschulkursleiterin gab an, diesbezüglich bereits Konsequenzen gezogen zu haben: *„Akquise von Teilnehmern [...] wäre trotz allem ein Fortbildungsthema, weil viele auch [...] freiberuflich [...] arbeiten [...]“* (VHS_KL_w_45).

Teilnehmer aus den Reihen der Mesoebene kommentierten diesen Themenbereich als fortbildungsrelevant und stellten in diesem Kontext vor allem die Bedeutung der Akquise von Teilnehmern aus bildungsfernen Schichten heraus. *„Das [...] ist für mich ein deutliches Fortbildungsthema, weil [es] nach wie vor in der Bundesrepublik so [ist], dass einen Großteil der Weiterbildung diejenigen [erhalten], die [über] eine vergleichsweise hohe Qualifikation und Grundbildung verfügen [...]. Hier [besteht] ein deutlicher Fortbildungsbedarf für einen Großteil [der] Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. [...] Ich glaube nicht, dass man [...] durch methodisch-didaktische Kompetenzen den Teil der Teilnehmer/innen erreicht, die nicht an Weiterbildung partizipiert sind. Hierüber muss man sich wirklich Gedanken machen: ‚Wo liegen die politischen Hindernisse, die gesellschaftlichen in Deutschland?‘ [...] ‚Was müsste ich verändern, um diese Zielgruppen zu erreichen?‘ Da sind durchaus Fortbildungsbedarfe vorhanden. Hierzu würde ich mich auch gerne mit anderen austauschen, die vor der gleichen Problemstellung stehen“* (AuL_HPM_GD_1).

7.5.8 Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung

Teilnehmer der Studie kommentierten hier vor allem die Unterkategorien Konflikte/Kommunikation, Beratung und Supervision.

Qualitätsmanagement wurde von Befragten generell als fortbildungsrelevantes Thema bezeichnet, für die Mikroebene war dieses aufgrund der Tatsache, dass diese meist in nicht organisationale Qualitätsmanagementprozesse eingebunden sind (vgl. Kapitel 4.1, Aufgaben und Tätigkeiten der Mikroebene) jedoch häufig nicht als Inhalt von Fortbildungsveranstaltungen von Interesse.

Die Mesoebene bezeichnete Weiterbildung im Bereich Qualitätsmanagement vor allem im Kontext der Zertifizierungen als unabdingbar. „Da ist Fortbildung praktisch verpflichtend, sonst kriegen wir [...] unsere Zertifizierung nicht.“ Im Gegensatz zum Ausbildungsbereich [...], weisen die Zertifikate im Bereich der Weiterbildung deutlich dynamischere, komplexere und unübersichtlichere Strukturen auf. In dieser breiten Fächerung spiegelt sich die ausgesprochen heterogene Struktur des deutschen Weiterbildungsbereichs wider“ (Edelmann 2009, S. 310). Denn „von einer Vereinheitlichung der Abschlussregelungen, die eine Vergleichbarkeit und somit auch die Aufwertung der Weiterbildungszertifikate bewirken würden, ist man noch weit entfernt“ (Nuissl 2003, zitiert nach Edelmann 2009, S. 310).

Zudem wurde Qualitätsmanagement hier als zukunftsrelevant bezeichnet. „In diesem Punkt muss sich viel ändern, weil wir auf dem Weg von einer Verwaltungseinheit zu einer Institution sind, die nach Marketing-Gesichtspunkten handelt“ (VHS_HPM_w_59). Die Delphiergebnisse (vgl. Abb. 31) zeigen hier mittleres Fortbildungsinteresse der Mesoebene, jedoch ist dies durch spezielle Zuständigkeiten für das Qualitätsmanagement zu erklären, meist wird diese Funktion zentral von einer Person ausgefüllt, wodurch für die breite Mesoebene hier auf keinen durchgehenden Fortbildungsbedarf zu schließen ist. Darüber hinaus lassen die Aussagen der qualitativen Ergebnisse auf eine gewisse „Übersättigung“ des Themas schließen, wofür in den letzten Jahren viele Weiterbildner/innen konkret geschult wurden.

Aus den Reihen der Mikroebene konnte generelles Interesse, jedoch auch Kritik ermittelt werden. „Diese ganzen Evaluationen und dieses [...] Qualitätsmanagement halte ich für eine [riesige] Blase. Das jetzt nicht nur aus Kursleitersicht. Ich habe ja lange selber in der Leitungsarbeit, in der Organisation gearbeitet; damals fing das [...] schon an. Das ist eigentlich verschenkte Energie und verschenktes Geld an öffentlichen Mitteln“ (VHS_KL_w_45). „Qualitätsentwicklung und Vernetzung sind aktuelle Reizwörter, denen sich niemand verschließen kann. Sie zielen auf Veränderungen und bringen Unruhe und Unsicherheiten in gewohnte, traditionelle Arbeitsabläufe. Daher wird ihnen z.T. auch mit Zurückhaltung, Skepsis und Angst begegnet, was dazu führen kann, dass die Chance, die diese Instrumentarien zur Verbesserung von Arbeitsabläufen haben, nur z.T. gesehen wird“ (Gieseke et al. 2005, S. 129). Qualitätsmanagement ist für die befragten Kursleiter und Dozenten eher Sache der Organisation und damit der

Hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter, jedoch wird ein gewisses Grundwissen als notwendig erachtet, um im Falle einer partiellen Einbindung Kenntnisse zu besitzen. Das geringe Fortbildungsinteresse resultierend aus den Delphidaten ist an dieser Stelle bestätigend (vgl. Abb. 32). Qualitätsmanagement wird von Trainern und Dozenten vielmehr in Hinsicht Evaluation und Feedback zur Sicherung der Qualität der eigenen Arbeit verstanden, in diesem Bereich wird dann auch Fortbildungsinteresse geäußert. Delphiergebnisse zeigen auf ein mittleres Fortbildungsinteresse der Verwaltungskräfte im Bereich Qualitätsmanagement, hier wird wiederum die Entgrenzung der Tätigkeiten von HPMs und OPMs ersichtlich (vgl. Kapitel 4.2 Aufgaben und Tätigkeiten von Verwaltungskräften).

Bezüglich der Unterkategorie Kommunikation/Konflikte/Führung war vor allem bei den Kursleitern großes Interesse erkennbar; dieses bezog sich hauptsächlich auf den Bereich Umgang mit schwierigen Teilnehmern. *„Ich möchte gerne darin gestärkt werden, oder noch mehr Handwerkszeug bekommen, damit ich in der Gruppe auch besser agieren kann“* (KBE_KL_GD_3). Eine Kursleiterin aus einer dem AdB angehörenden Einrichtung bezeichnete den Umgang mit schwierigen Teilnehmern als dauerhaft relevantes Thema. *„Ich müsste [...] auch einmal in der Hotelbranche arbeiten, weil es ist faszinierend, wie sich diese ausgebildeten Leute im Umgang mit Querulanten verhalten können. Sie können nämlich davon ausgehen, dass wir in jedem Seminar irgendeinen [...] haben“* (AdB_KL_w_46). Diese Fortbildungsthematik ist außerdem eng verknüpft mit dem Thema „Konfliktmanagement“ der Delphibefragung darzustellen, wozu auf der Mesoebene mittleres (vgl. Abb. 31 und 33), aber großes Fortbildungsinteresse auf der Mikroebene (vgl. Abb. 32) ermittelt werden konnte. Dieser hohe Wert ist durch die konkrete Interaktion im Lehr-/Lernprozess der Dozenten zu erklären, für die die Mesoebene vorwiegend nicht verantwortlich und zuständig ist (vgl. Aufgaben und Tätigkeiten von HPM, Kapitel 4.3).

Der Begriff Beratung wurde während der Interviews und Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Kontexten genannt. Auch im Hinblick auf das Gebiet als Fortbildungsthema äußerten sich vor allem Kursleiter – aufgrund ihrer Nähe zu Teilnehmern beziehungsweise Kunden erwartungsgemäß – interessiert. *„Weil ich [...] finde, dass dieser Punkt in der Gruppe auch immer umfangreicher wird und die Beratertätigkeit in vielen Fällen teilweise auch schon überwiegt [...]“* (KBE_KL_GD_3). Auch im Rahmen der Delphi-Befragung konnte ein Interesse an Fortbildungen zu dieser Thematik von Seiten der Mikroebene ermittelt werden (vgl. Abb. 32). Das Tätigkeitsfeld der Beratung wird als immer wichtiger werdend eingestuft (vgl. Kapitel 3.1 Aufgaben und Tätigkeiten der Mikroebene), wodurch auch das etwas höhere Fortbildungsinteresse erklärt werden kann.

Auch die Mesoebene äußerte sich interessiert, teils jedoch auch kritisch: *„Beratung ist ein sehr wichtiges Thema, nur [...] teilweise unfinanzierbar, das ist nicht schulterbar“* (AdB_HPM_m_48). Dennoch wurden diesbezüglich Fortbildungsbedarfe geäußert: *„Das ist eine Sache, da bin ich zwar informell gebildet, hätte aber auf jeden Fall auch Bedarf, das Ganze [...] theoretisch zu untermauern. Wir ma-*

chen das zwar durchaus, aber merken immer wieder, dass es Grenzen gibt, wie z.B. Distanzverluste [...] zu Teilnehmenden. [...] Dies ist nicht gut“ (AuL_HPM_w_45).

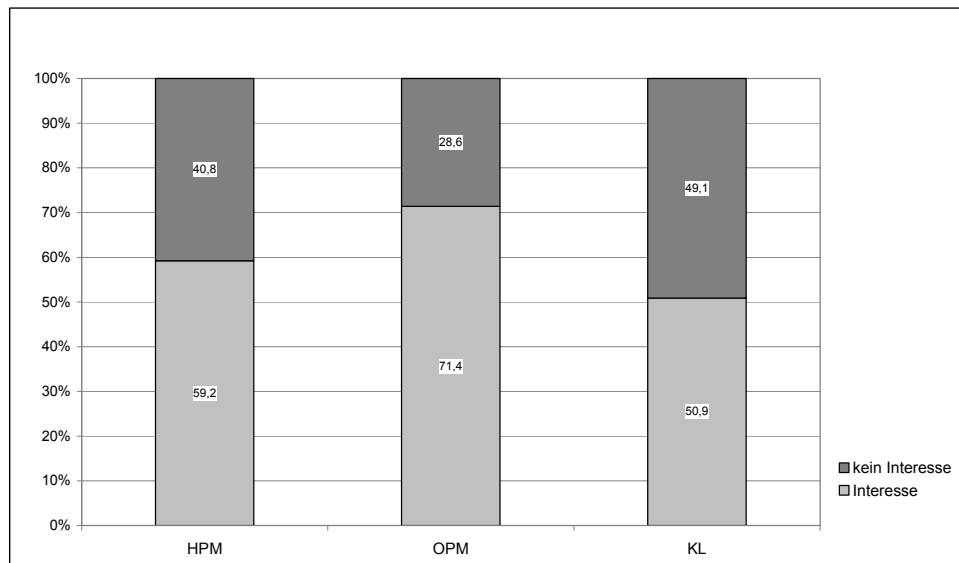


Abb. 37: Fortbildungsinteressen der Meso- und Mikroebene zum Thema „Beratung“
Datenbasis: Zusatzfragebogen im Rahmen der qualitativen Befragung, n=120

Wie die Abbildung 37 veranschaulicht, stuften OPM ihr Fortbildungsinteresse in diesem Bereich mithilfe des Fragebogens während der Interviews, über die Erwartungen an diese Beschäftigungsgruppe hinaus, als groß ein; im Rahmen der Delphi-Befragung stellte sich dieses geringer dar. Eine Befragte äußerte sich vor allem interessiert an Weiterbildungsveranstaltungen bezüglich telefonischer Beratung. „Dass man die Leute vielleicht auch erst [...] beruhigen kann, [...] fände ich im Beschwerdemanagement und der Beratung ganz gut. [I]ch habe zwar schon einen Rhetorikkurs besucht, damit man weiß wie [man] rüberkommt. Aber es ist immer was anderes, ob man denjenigen [...] vor sich hat und sieht, oder am Telefon [spricht]“ (VHS_OPM_w_39). Dieses vergleichsweise hohe Fortbildungsinteresse ist wiederum ein Indikator für die Entgrenzung der Aufgaben zwischen HPM und OPM (vgl. Kapitel 4.2, Aufgaben und Tätigkeiten der Verwaltungskräfte). Dabei reicht nach den qualitativen Aussagen das Spektrum von Beratung besonders für diese Ebene von pädagogischer Beratung zu Niveau-, oder Kurseinstufung bei der Weiterbildung von Sprachen, Erst- und Orientierungsberatung von Teilnehmern, bis hin zur Weitergabe organisatorischer Informationen. Dieses Fortbildungsthema ist auch hinsichtlich zukünftig wichtiger werdender Tätigkeitsbereiche als zentraler Fortbildungsbedarf auf allen Beschäftigungsebenen zu werten (vgl. Kapitel 4).

7.5.9 Kompetenzentwicklung

Die Kategorie Kompetenzentwicklung war in den Fragebögen aller drei Berufsgruppen enthalten.

Vor allem soziale Kompetenzen, jedoch auch die Methoden- und Fachkompetenz (wie bereits dargelegt, vgl. Kapitel 3) erschienen dem Großteil der Befragten aus den Reihen der Mikroebene als fortbildungsrelevante Themen. *„Soziale [und] kommunikative Kompetenz, Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Empathie, das halte ich für sehr wichtig. Weil man ja nicht nur mit Teilnehmern, sondern auch innerhalb des Hauses untereinander zu lösende Probleme hat“* (AdB_KL_w_46).

Auch auf der Mesoebene (hier HPM) bestätigte der Leiter einer Volkshochschule diese Aussage als für seine Mitarbeiter wichtigen Aspekt: *„Soziale Kompetenz“, ja, weil wir mit vielen Leuten kommunizieren. Daran müssen wir auch arbeiten. Wir [...] haben uns von Leuten aus unserer Geschäftsstelle wieder verabschiedet, weil sie einfach mit den Kunden nicht klar gekommen sind“* (VHS_HPM_m_53). Im Rahmen der Delphi-Befragung wurden soziale und personale Kompetenzen von allen drei Ebenen als mittleres Fortbildungsinteresse geäußert.

Der Mesoebene erschienen Management-Kompetenzen für ihren eigenen Arbeitsbereich bedeutender: *„Wenn ich hier als Kursleiter säße, dann wäre die Methodenkompetenz natürlich auf den Unterricht bezogen, aber als Fachbereichsleiter brauche ich eine Methodenkompetenz zur Planung, zur Personalführung und so weiter“* (VHS_HPM_GD_12). An dieser Stelle entspricht das Fortbildungsinteresse insbesondere der Einschätzung zentraler Kompetenzen für die Arbeit als HPM (vgl. Kapitel 3.5.2)

Unabhängig von vorgegebenen Fortbildungsbereichen äußerten sich einzelne Teilnehmer interessiert bezüglich der Form von Weiterbildungsveranstaltungen (ausführlich hierzu vgl. Kapitel 8.3, Erwartungen der Weiterbildner/innen an Fortbildung). So wünschten sich einige Befragte Mischformen im Bereich der methodischen Fortbildung, konkret *„sich über Inhalte an die Themen heranzubewegen“* (AuL_KL_m_56). *„Es scheint, daß es zunächst nicht vorrangig ist, Theorie mit Praxis zu vermitteln und Praxis mit Theorie, sondern daß es zunächst vor allem um eine Vermittlung von Praxis zu Praxis geht. Bereits in dieser und erst in dieser konstituiert sich das Bewußtsein des Allgemeinen von Erwachsenenbildung. In diesem Sinne ist in der Tat der Praxisbezug die Konstituante einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung“* (Nuissl 1998, ohne Seitenangabe).

Als Erklärung für ihr in den Fragebögen dargelegtes Desinteresse bezüglich einzelner Themenkomplexe nannten Befragte allgemein auffällig selten den Umstand, sich in diesem Bereich bereits fortgebildet zu haben. Meist begründeten sie ihre Aussagen damit, über ausreichende Kenntnisse zu verfügen oder für die jeweilige Thematik innerhalb der Einrichtungen nicht zuständig zu sein. *„Es ergibt sich also die etwas kuriose Situation, dass angesichts gewandelter Aufgaben und gestiegener Anforderungen an die verschiedenen Ausbildergruppen differenzierte und an-*

spruchsvolle Qualifikationsanforderungen bestehen, für entsprechende zusätzliche, auch kompakte Qualifizierungsangebote jedoch kein Bedarf gesehen wird“ (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR 2008, S. 7).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Aussagen der Befragten vielfach Interesse für die vorgelegten Themenbereiche erkennen ließen. Daraus ergab sich jedoch nicht unbedingt ein Interesse an einer aktiven Realisierung. Dieser Umstand ist einerseits den in Kapitel 6.3 analysierten Fortbildungsbarrieren geschuldet. Andererseits entstand während der Interviews teils auch der Eindruck, dass Weiterbildner sich Aufgaben gegenüber gestellt sahen, die Ergebnis neuerer politischer Rahmenbedingungen waren. Es entstand gelegentlich der Eindruck, dass gegenüber diesen Veränderungen latente Widerstände existierten, die sich in der Ablehnung notwendiger Strukturveränderungen äußerten.

7.6 Vergleich der Ebenen: Fortbildungsbedarfe und -interessen

Ein zentrales Ziel der Studie KomWeit ist die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven bezüglich des Fortbildungsbedarfs und der -interessen auf den unterschiedlichen Beschäftigungsebenen. Das folgende Kapitel stellt Aussagen der Verbandsspitzen und Manager von Weiterbildungsorganisationen der Einschätzung von HPMs, Kursleitern und Verwaltungskräften gegenüber und diskutiert resultierende Ergebnisse zu Fortbildungsbedarf und -interessen im Kontext der bereits generierten Aufgaben und Tätigkeiten, aktuellen Herausforderungen und Kompetenzen von Weiterbildner/innen.

7.6.1 *Fortbildungsbedarf und -interessen der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/innen (Mesoebene)*

Insgesamt zeigt sich beim Abgleich der Aussagen der Befragten von Makroebene und Mesoebene (HPM) eine recht hohe Übereinstimmung in der Einschätzung von Fortbildungsbedarfen und -interessen. Dies gilt sowohl für die Delphi-Untersuchung (vgl. Abb. 38) als auch für die Aussagen aus den qualitativen Interviews. Die beiden Ebenen unterscheiden sich allenfalls in verschiedenen Akzentuierungen einzelner Fortbildungsthemen, die im Rahmen der qualitativen Befragung festgestellt werden konnten.

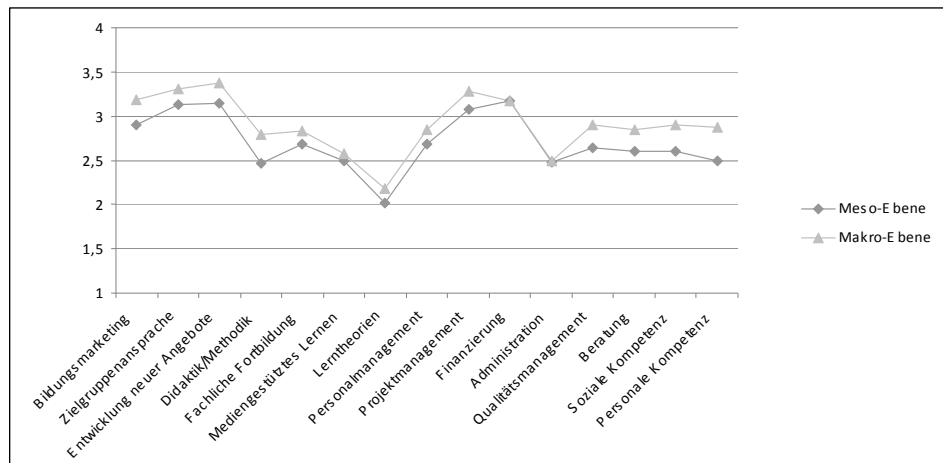


Abb. 38: Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Mesoebene (HPM)

Datenbasis: Quantitative Delphierhebung; Mesoebene: n=47, Makroebene: n=60

Die Ansprache von Zielgruppen ist aus Sicht beider Ebenen ein sehr bedeutendes Thema, bei dem auch entsprechender Bedarf bzw. entsprechendes Interesse bekundet wird. Die Mesoebene betont die Bedeutung spezifischer, also regionaler oder kommunaler Auswertungen zum Thema Zielgruppen. Ähnlich wie beim Bereich „Marketing“ äußern die Befragten aus der beruflichen Weiterbildung eher geringeres Interesse an diesem Fortbildungsthema, was wohl wiederum auf den Kreis der Adressaten zurückzuführen ist. Aus Sicht der befragten Experten wird in der Erwachsenenbildung häufig nicht systematisch mit Konzeptionen, sondern eher erfahrungsbasiert mit Zielgruppen gearbeitet.

Für den Bereich „Bildungsmarketing“ sieht die Mesoebene beinahe durchgängig Bedarf, die Antworten beziehen sich hier insbesondere auf Werbung und Öffentlichkeitsarbeit. Als weniger wichtig wird dieser Bereich in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung gesehen, wo zum einen ein eher fester Adressatenkreis vorliegt, zum anderen aber z.B. der Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit häufiger als in der Allgemeinen Erwachsenenbildung als Auftrag nach Außen vergeben zu werden scheint. Aus Sicht der Makroebene wird der Bereich ebenfalls als wichtig erachtet, allerdings wird hier stärker darauf verwiesen, dass dieses Thema in einzelnen Einrichtungen – abhängig von Strukturen und Ressourcen – von spezialisierten Mitarbeitern bearbeitet oder als Auftrag vergeben wird, so dass hier nicht für alle Beschäftigten der Mesoebene Fortbildungsbedarf vorliegt. Pressearbeit wird durchgängig als eher unbedeutendes Fortbildungsthema betrachtet.

Im Bereich „Beratung“ werden Bedarfe und Interessen leicht unterschiedlich bewertet. Die Makroebene sieht hier leicht höheren Bedarf, insbesondere perspekti-

visch für die nächsten Jahre. Allerdings schränkt die Makroebene ein, dass möglicher Bedarf in diesem Bereich schwer zu eruieren ist. Auf der Mesoebene wird Beratung als wichtiges Thema genannt, allerdings ebenfalls mit der Einschränkung, dass nicht viel Bedarf an Fortbildung besteht. Zum einen gehört Beratung für viele zur alltäglichen beruflichen Praxis, so dass hier viele (informell erworbene) Kompetenzen bei den Bildungsplanern vorhanden sind. Zum anderen wird angemerkt, dass vor einer Professionalisierung im Bereich Beratung die nötigen Strukturen geschaffen werden müssen, um Bildungsberatung finanziell schultern zu können.

„Fachlicher Fortbildung“ messen beide Ebenen in Bezug auf die Bildungsplaner eine mittlere Bedeutung zu. Fachliche Fortbildung meint in diesem Zusammenhang „inhaltlich-thematische“ Fortbildung, diese ist für die Mesoebene in engem Zusammenhang mit der Angebotsentwicklung zu sehen.

Das Thema „Preisgestaltung“ wird zwar von beiden Ebenen allgemein als wichtig erachtet, Fortbildungsbedarf wird dabei aber nur von wenigen Befragten der Makroebene gesehen. Diese Vertreter der Makroebene sehen Preisgestaltung auch als strategisches Instrument, z.B. zum Erreichen bildungsferner Milieus. Aus Sicht der Mesoebene bedeutet Preisgestaltung häufig nicht viel mehr als eine festgelegte Kalkulation mittels Software, für die kaum Bedarf an Fortbildung gesehen wird.

„Verwaltung/Administration“ gehört zu den Bereichen, die abhängig von Strukturen und Ressourcen der jeweiligen Einrichtung in sehr unterschiedlichen Abstufungen Teil der Tätigkeit von Bildungsplanern sind. Gerade in Zusammenhang mit der Verdichtung der Arbeit (vgl. Kap. 4) wird Fortbildung in Verwaltung/Administration auch deswegen abgelehnt, weil Fortbildung unter Umständen zur Übertragung neuer Aufgaben führen kann. Das Fortbildungsinteresse ist hier im Mittel ebenso gering wie die Einschätzung des Bedarfs durch die Makroebene, die eine hohe Professionalität in diesem Feld vermutet.

Die niedrigsten Werte bezüglich Bedarf und Interesse erhält der Bereich „Lerntheorien“. Aus Sicht der Makroebene zählen Lerntheorien zum Grundlagenwissen von Pädagogen. Zudem werden Lerntheorien unter Umständen mit dem Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“ oder „Selbstgesteuertem Lernen“ gleichgesetzt – Begriffe die eher aus der Wissenschaft stammen und deren Umsetzung in die Praxis vielerorts noch aussteht bzw. die sich in der Praxis bewähren müssen. Aus Sicht der Mesoebene scheinen Lerntheorien für die planerische Arbeit wenig Bedeutung zu haben.

Zusammengefasst ist aus den vorausgehenden Analysen der Einschätzungen von Makro- und Mesoebene (HPM) folgende Gegenüberstellung von Fortbildungsbedarfen und -interessen des planenden, disponierenden Personals vorzunehmen.

Die wichtigsten Fortbildungsbedarfe/-interessen	Die weniger wichtigen Fortbildungsbedarfe/-interessen
• Entwicklung neuer Aufgaben • Zielgruppen(ansprache) • Projektmanagement/ Finanzierung	• Lerntheorien • Administration • Mediengestütztes Lernen

Abb. 39: Fortbildungsinteressen und -bedarfe der Mesoebene (HPM)

Vergleicht man hierzu Aussagen sowohl der Befragten der Meso-, als auch der Makroebene zu aktuellen und zukünftigen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung, sind hier Entsprechungen zu den wichtigsten Fortbildungsbedarfen ersichtlich. Sowohl das Thema Zielgruppen, als auch Finanzierung wurden als aktuelle und auch in Zukunft noch bedeutsamere Herausforderungen diskutiert (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3). Die Abnahme öffentlicher Förderungen und die zunehmende Notwendigkeit des Einwerbens von Drittmitteln für die Planung der Weiterbildungseinrichtungen sind wohl auch als Spiegel der geäußerten Fortbildungsbedarfe zum Projektmanagement, aber auch zur Entwicklung neuer Angebote zu werten. Fähigkeiten im Bereich Projektmanagement sowie Einwerbung und Verwaltung von Drittmitteln werden als Bestandteil einer Managementkompetenz von den Befragten zu den zentralen Kompetenzanforderungen für die Arbeit der HPM gezählt (vgl. Kapitel 3.5.2). Die zunehmende Nachfrageorientierung und das Ausrichten auf neue Zielgruppen sind außerdem ganz deutlich in den Bedarfen zur Zielgruppenansprache, aber auch wiederum im Zusammenhang der Entwicklung neuer Angebote zu sehen. Die zielgruppenorientierte Planung und Gestaltung von Programmangeboten, um aktuelle Teilnehmer optimiert und neue Adressaten besser ansprechen zu können, bleibt damit eine dauerhafte Herausforderung für diese Beschäftigungsebene.

7.6.2 Fortbildungsbedarf und -interessen der Kursleitenden (Mikroebene)

Vergleicht man die verschiedenen Einschätzungen zum Fortbildungsbedarf und zu den -interessen der Kursleiter, Dozenten und Trainer, ist kein so einheitliches Bild wie im Zusammenhang der Mesoebene zu erkennen (vgl. folgende Abbildung). Im Rahmen der quantitativen Delphi-Studie konnte zusätzlich zur Perspektive der Makroebene, die der Mesoebene bezogen auf die Mikroebene erhoben werden. Hier ist eine relativ starke Übereinstimmung der Einschätzungen zum Bedarf ersichtlich,

wovon das Interesse der Dozenten an mehreren Stellen abweicht. Insgesamt wird der Bedarf höher als das Interesse eingeschätzt.

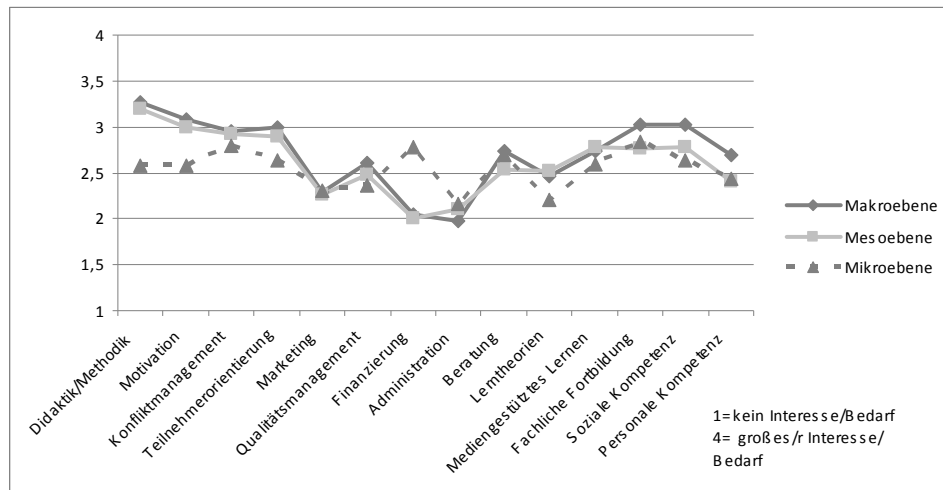


Abb. 40: Vergleich der Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Mikroebene
Datenbasis: Makro n=57 Meso n=46 Mikro n=45

Das größere Fortbildungsinteresse der Dozenten im Bereich „Finanzierung“ kann an dieser Stelle mit einem unterschiedlichen Verständnis dieser Thematik erklärt werden. Finanzierung wird auf Basis qualitativer Aussagen von Makro- und Mesoebene im Zusammenhang von zurückgehender öffentlicher Finanzierung, Kalkulation der Weiterbildungseinrichtungen sowie zunehmender Drittmittelfinanzierung und damit als Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen diskutiert, wohingegen Dozenten und Kursleiter an dieser Stelle ihre persönliche Finanzierung im Blick haben. Unter diesem Aspekt wird inhaltlich u.a. die Vermittlung von Kompetenzen des Selbstmarketings, beispielsweise die eigene Homepage-, oder Werbemittelgestaltung diskutiert. In Anbetracht des überwiegenden Anteils neben- und hauptamtlicher Honorarkräfte, die sich teilweise in prekären Beschäftigungs- und Honorarverhältnissen befinden, ist dieses Fortbildungsinteresse an dieser Stelle nicht verwunderlich. Jedoch auch in höherpreisigen Segmenten der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung ist es wesentlich für den selbstständigen Trainer, sich auf dem Markt behaupten und erfolgreich bestehen zu können.

Ein relativ geschlossenes Bild ergibt sich bei den Fortbildungsthemen Marketing, Qualitätsmanagement, Administration und Beratung. „Beratung“ wird dabei von allen Ebenen als zentrales Thema für die Tätigkeit eines Dozenten und auch für deren Fortbildung gesehen. Sowohl das Thema „Marketing“, als auch „Qualitätsmanagement“ sind Aufgaben, die von allen Ebenen in der Verantwortung der Orga-

nisation und damit als geringer Fortbildungsbedarf für die Mikroebene, als meist nicht eingebundene Honorarkräfte, eingeschätzt werden. Das Thema Marketing muss jedoch auch im Zusammenhang des großen Interesses der Kursleiter in Bezug auf die eigene Finanzierung und Wettbewerbsfähigkeit gesehen werden.

Der Fortbildungsbedarf im Bereich „Didaktik/Methodik“ wird von der Makro- und Mesoebene höher eingeschätzt, als es in den Fortbildungsinteressen der Dozenten ersichtlich ist. Alle Ebenen erachten methodische Kompetenzen insbesondere für die Mikroebene, die die konkrete Lehr-/Lernsituation gestalten, als zentral. Verbands- und Einrichtungsleitungen sehen diese Thematik damit auch als kontinuierlich wichtiges Fortbildungsthema, das weniger defizitorientiert und vielmehr als dauerhaft brisant interpretiert wird. An dieser Stelle wurden von Seiten der Dozenten und Kursleiter gehäuft bereits dargestellte zeitliche und finanzielle Barrieren erwähnt. Das eigene Vorwissen sei hier nach eigenen Aussagen vorhanden, wodurch weniger aktuelles Fortbildungsinteresse geäußert wird, jedoch sei die Bereitschaft vorhanden, bei neuen Erkenntnissen durchaus Fortbildungen zu besuchen.

Die „fachliche Fortbildung“ wird von allen befragten Ebenen als zentral für die Tätigkeit des Dozenten erachtet, da die Mikroebene jederzeit auf dem aktuellen Stand ihres inhaltlichen Fachbereichs sein muss, um qualitative Angebote zu gestalten und Authentizität bei Adressaten und Auftraggebern zu erreichen. In diesem Kontext schätzen sich Dozenten und Trainer selbst auf einem hohen fachlichen Niveau ein, jedoch ist die kontinuierliche fachliche Fortbildung als zentral anzusehen, um langfristig Erfolg zu haben. Als informelle Form der fachlichen Kompetenzentwicklung wird insbesondere die Lektüre von Fachliteratur genannt.

In den Fortbildungsthemen „Motivation“, „Konfliktmanagement“ und „Teilnehmerorientierung“ spiegelt sich darüber hinaus die Zielgruppenproblematik wider, wobei die Meso- und Makroebene an dieser Stelle einen noch etwas höheren Bedarf sieht, als die Mikroebene selbst Interesse äußert. Jedoch befinden sich diese Werte insgesamt im mittleren und höheren Wertebereich.

Die wichtigsten Fortbildungsinteressen der Dozenten und Kursleiter lassen sich auf Basis qualitativer und quantitativer Ergebnisse wie folgt zusammenfassen.

Die wichtigsten Fortbildungsinteressen	Die weniger wichtigen Fortbildungsinteressen
• Finanzierung • Fachliche Fortbildung: • Konfliktmanagement • Beratung	• Administration • Lerntheorien • Marketing

Abb. 41: Fortbildungsinteressen der Mikroebene

Inbesondere aktuell wahrgenommene und zukünftige Herausforderungen der Mikroebene im Bereich Zielgruppen und Finanzierung lassen sich wiederum in den wichtigsten Fortbildungsinteressen erkennen. Adressaten und Teilnehmer stellen veränderte Anforderungen an die Rolle der Kursleiter, außerdem wird der Umgang mit „schwierigen Teilnehmern“ in diesem Kontext als persönliche Herausforderung geäußert, was sich im Fortbildungsinteresse zum Thema „Konfliktmanagement“ äußert. Darüber hinaus sind Dozenten häufig mit sehr heterogenen Teilnehmergruppen konfrontiert, wofür das Wissen über unterschiedliche Zielgruppen als äußerst hilfreich eingeschätzt wird (vgl. Kapitel 5.4 aktuelle Herausforderungen). Auch lassen sich aus wahrgenommenen Aufgabenveränderungen Rückschlüsse auf Fortbildungsinteressen und -bedarfe ziehen. Beispielweise nehmen beraterische Tätigkeiten der Dozenten einen immer größeren zeitlichen Anteil der Arbeit in Anspruch, oder es werden zunehmend Einzelcoachings im beruflich/betrieblichen Weiterbildungsbereich nachgefragt (vgl. Kapitel 4.1 Aufgaben und Tätigkeiten). Dabei geht die Beratungsnachfrage über eine rein inhaltliche hinaus, wofür mehrheitlich das Wissen und die Kompetenz als nicht ausreichend eingeschätzt wurden. Bezieht man Erkenntnisse zu notwendigen Kompetenzanforderungen an dieser Stelle in die Überlegungen mit ein, ist bei Dozenten einer der Schwerpunkte auf der fachlichen Kompetenz spürbar, der sich auch in den geäußerten Fortbildungsinteressen und -bedarfen zeigt. Darüber hinaus ergeben sich aber auch zentrale Anforderungen an die Person des Kursleiters an dessen Persönlichkeit, Charisma, Ausstrahlung und selbstbewusstes Auftreten (vgl. Kapitel 3.5.1). Auch die Makroebene sieht diesen Punkt als wichtig für die stetige Weiterentwicklung und Selbstreflexion der Kursleiter, wobei diese sich selbst insgesamt auf einem hohen Kompetenzniveau in diesem Bereich einschätzen und soziale sowie personale Kompetenz als Grundvoraussetzung für ihre Tätigkeit erachten. Die Kompetenzentwicklung im Bereich sozialer und personaler Kompetenzen ist somit ebenso als kontinuierlich wichtiger Fortbildungsbedarf zu konstatieren.

7.6.3 Fortbildungsbedarf und -interessen der Verwaltungsmitarbeiter mit pädagogischen Aufgaben (Mesoebene)

Auch an dieser Stelle ist eine große Übereinstimmung der Perspektive der Einrichtungsmanager und HPM bezüglich Fortbildungsbedarfen der Verwaltungsmitarbeiter ersichtlich, wobei die Werte der Fortbildungsinteressen auch hier an einigen Stellen abweichen (vgl. folgende Abbildung).

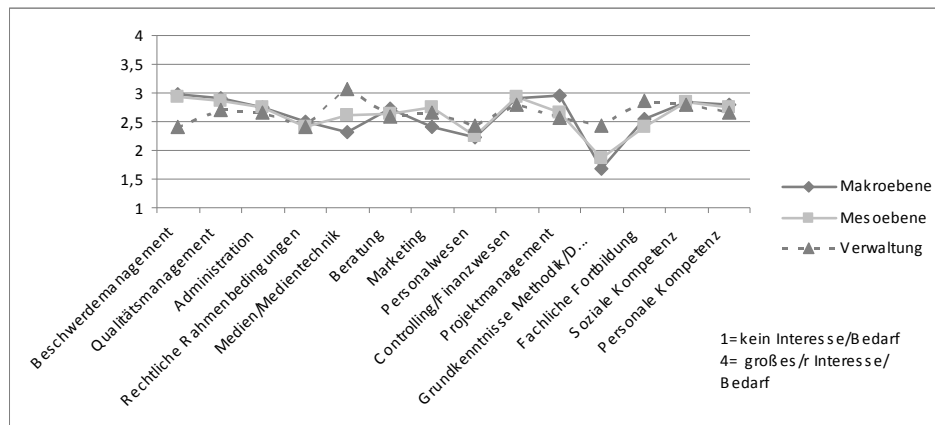


Abb. 42: Vergleich der Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Verwaltungsmitarbeiter (Mesoebene)
 Datenbasis: Quantitative Delphierhebung; Makro n=57, Meso n=46, Verwaltung n=14

Insbesondere fällt die vergleichsweise hohe Abweichung des Fortbildungsbedarfs im Bereich „Medien und Medientechnik“ auf. Sowohl Makroebene, als auch die HPM vermuten hier weniger Bedarf, was eventuell den oft erwarteten fehlenden Zuständigkeitsbereich im Bereich Durchführung und Planung von Angeboten der Verwaltungsmitarbeiter ausdrückt. Jedoch schätzen diese die Grundkenntnisse über Medien(-technik) insbesondere für die organisationale Unterstützung der HPM und Programmplanung als hilfreich und notwendig für die eigene Person ein.

Ähnlich zeigt es sich bei der Thematik „Methodik/Didaktik“, die aufgrund der Aufgabenteilung nicht als Zuständigkeitsbereich der OPM und Verwaltungsmitarbeiter gesehen wird. Hier wird jedoch größeres Interesse geäußert, als Bedarf antizipiert wird. Dies ist wiederum als ein Zeichen für die Aufgabenverschiebung und -entgrenzung zwischen HPM und OPM zu sehen. Pädagogisches Grundwissen wird von Verwaltungskräften als wichtig für die organisationale Unterstützung von Veranstaltungen, beispielsweise im Rahmen der Planung und Vorbereitung von Räumlichkeiten, geäußert.

In die gleiche Richtung zeigt das höhere Fortbildungsinteresse der OPM und Verwaltungskräfte im Bereich „fachlicher Fortbildung“, denn man möchte von dem Fachbereich inhaltlich etwas verstehen, für den man teilweise auch interessierte Teilnehmer oder Adressaten beraten muss, wenn es beispielsweise inhaltliche Fragen zu einem speziellen Angebot gibt. Darüber hinaus ist dieser Fortbildungsbereich als förderlich für die Identifikation mit der jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtung und dem Erwachsenenbildungsbereich an sich zu sehen. Viele Mitarbeiter auf dieser Ebene haben keine pädagogische Qualifikation und gründen ihr berufliches Selbstbild nicht auf die Erwachsenenbildung. Auch unter diesem

Aspekt ist der Fortbildungsbedarf im Bereich fachlicher Fortbildung als zentral zu sehen. Die Makro- und Mesoebene sehen hier keinen zentralen Fortbildungsbedarf, was sich darauf gründet, dass das „Inhaltliche“ nicht als Spezifikum der Tätigkeit einer Verwaltungskraft angesehen wird.

Anders herum sehen Verwaltungsmitarbeiter im Bereich „Beschwerdemanagement“ wohl weniger Fortbildungsbedarf für sich selbst, als es von Makroebene und HPM erwartet wird. Das Beschwerdemanagement wird jedoch als alltägliche Arbeit der OPM und Verwaltungskräfte gesehen, wofür durch die berufliche Erfahrung bereits praktische Kompetenzen erworben wurden und aktuell weniger Fortbildungsinteresse besteht.

Insgesamt ist aus den qualitativen Ergebnissen ersichtlich, dass für Verwaltungsmitarbeiter im Bereich sozialer und personaler Kompetenzentwicklung aus Sicht der Verwaltungsmitarbeiter wenig Fortbildungsangebote existieren (vgl. Kapitel 8), wobei jedoch Fortbildungsbedarfe und -interesse im mittleren Bereich zu konstatieren sind. In der Gesamtzusammenschau ergeben sich als wichtigste und weniger wichtige Fortbildungsinteressen der Verwaltungsmitarbeiter:

Die wichtigsten Fortbildungsinteressen	Die weniger wichtigen Fortbildungsinteressen
• Medien/Medientechnik • Fachliche Fortbildung • Controlling/Finanzwesen	• Beschwerdemanagement • Rechtliche Rahmenbedingungen • Personalwesen

Abb. 43: Fortbildungsinteressen der Verwaltungsmitarbeiter

Betrachtet man die zentralen Tätigkeiten und Aufgaben der Verwaltungsmitarbeiter, sind hier starke Entsprechungen zu geäußerten Fortbildungsinteressen zu erkennen. Insbesondere das Fortbildungsinteresse im Bereich Controlling und Finanzwesen ist im Kontext der Kernaufgaben der Verwaltungsmitarbeiter, nämlich Buchhaltung und Finanzverwaltung, zu verstehen. Aber auch für eine der Aufgaben mit dem höchsten Anteil der Arbeitszeit für diese Beschäftigungsgruppe: Für Programmplanung und Veranstaltungsorganisation sind Kenntnisse über die erforderliche Medientechnik sowie fachliches und inhaltliches Wissen notwendig (vgl. Aufgaben und Tätigkeiten, Kapitel 4.2). Darüber hinaus ist die Betreuung von Kursleitern eine weitere zentrale wichtige Aufgabe von Verwaltungsmitarbeitern, auch in diesem Zusammenhang ist der Fortbildungsbedarf im Bereich Medientechnik, aber auch im Bereich Didaktik und Methodik zu konstatieren. Auch wird die Beratung von Teil-

nehmern und Adressaten immer wichtiger für die Verwaltung, Kenntnisse über den inhaltlichen Fachbereich sind daher als ebenfalls notwendig zu erachten.

Im Rahmen der Erschließen zentraler Fortbildungsbedarfe und –interessen sind dabei Ergebnisse sowohl qualitativer (Experteninterviews, problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen), als auch quantitativer (schriftliches Delphi) Forschungsmethoden berücksichtigt worden. Insbesondere die Perspektiven verschränkende Analyse erlaubt dabei dargestellte zusammenführende Schlussfolgerungen über Fortbildungsinteressen und –Bedarfe des Weiterbildungspersonals auf unterschiedlichen Ebenen.

7.7 Diskussion der Ergebnisse mit dem Forschungsstand

Im Vergleich zu zentralen einschlägigen Studien zu Fortbildungsinteressen hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter (Gieseke 2005) und Lehrender (Schwarz 2000b) in der Erwachsenenbildung sind basierend auf qualitativen und quantitativen Erhebungen der Studie KomWeit folgende zentrale Punkte zusammen zu fassen.

Auffällig ist der hohe Wert von 52,9 Prozent der 275 befragten HPM (Gieseke 2005), die sich interessiert an einer Fortbildung zu erwachsenenpädagogischen Theorien zeigten. Diese Tendenz ist auf Basis generierter Ergebnisse aus dem Projekt KomWeit so nicht zu bestätigen. Beim Vergleich der Ergebnisse zum Interesse an Theorien muss jedoch beachtet werden, dass in der Studie von Gieseke die Theorien sehr ausdifferenziert erfragt wurden und daher ein Vergleich nur eingeschränkt möglich ist. Betrachtet man jedoch die differenziertere theoretische Fortbildungsthematik dieser Studie, ist beispielsweise auf Basis qualitativer Aussagen des planenden/disponierenden Personals ein vergleichsweise starkes Interesse im Bereich Theorien zum selbstgesteuerten Lernen festzustellen. Auch die Fortbildungsinteressen im Bereich Lernverhalten und -motivation sind im Rahmen der KomWeit-Studie im Kontext der auf allen Ebenen bedeutsamen Zielgruppenthematik als relevanten Fortbildungsbereich zu erkennen. Darüber hinaus sind vergleichbar wichtige Fortbildungsinteressen und -Bedarfe der Hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter im Bereich Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit festzustellen. Auch Methodenkenntnisse nehmen im Rahmen der Gieseke-Studie (2005) (40,5 Prozent) einen vergleichbaren Stellenwert ein, betrachtet man Ergebnisse der Mesoebene im Bereich Didaktik/Methodik, die auf ein mittleres Interesse der in der vorliegenden Studie befragten HPM schließen lassen. Das Interesse von HPM am Thema „Beratungskompetenz“ liegt in der Studie von Gieseke im Mittelfeld (Gieseke/Reich 2006), was aus bereits dargestellten unterschiedlichen Gründen ebenso zu bestätigen ist. Ebenfalls ähnlich ist, dass neben einigen Trägerprofilen die Themeninteressen relativ trägerübergreifend sind (Gieseke/Reich 2006).

Bezogen auf Kursleiter und Dozenten der Erwachsenenbildung ist darüber hinaus ein großes Fortbildungsinteresse im Bereich der fachspezifischen Fortbildung zu konstatieren (63,6 Prozent) (Schwarz 2000b), das auch aus Ergebnissen vor-

liegender Studie als zentral aus Sicht aller befragten Beschäftigungsebenen zu bestätigen ist. Fortbildungsinteressen, die sich auf das Lernen im Erwachsenenalter (33,6 Prozent, Schwarz 2000b) und das Lernverhalten, die Lernmotivation und das Konfliktmanagement (Gieseke 2005) beziehen, sind ebenso im Rahmen der bereits detailliert ausgeführten Ergebnisse zur Zielgruppenthematik insbesondere für die Mikroebene (Dozenten, Kursleiter und Trainer) zu bestätigen. Das Thema Konfliktmanagement wurde in den qualitativen Interviews der Studie von Gieseke/Reich folgendermaßen als wichtig bewertet: „Der Fortbildungsbedarf in diesem Bereich übertrifft das Interesse an professionellem Wissen. Könnte es sein, dass gerade die fehlenden professionellen Grundlagen zu dieser Situation geführt haben?“ (Gieseke/Reich 2006, S. 135).

Bezogen auf beide genannten Gruppen liegt mit dem wbmonitor 2008 (BiBB/DIE 2008) zum Thema „Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern“ eine breit angelegte quantitative Studie vor. Gefragt wurden die beteiligten Weiterbildungsanbieter unter anderem allgemein – auf die gesamte Einrichtung bezogen – nach dem „Weiterbildungsbedarf der eigenen Mitarbeiter“, so dass hier allerdings keine Differenzierung der Bedarfe von Kursleitern, Bildungsplanern oder dem Verwaltungspersonal möglich ist. Die höchsten Werte¹⁴ erreichen dabei Kooperationen und Netzwerke (51 Prozent), Bildungsmarketing (49 Prozent), „Erfolgreich Lehren“ (47 Prozent) sowie Beratung/Coaching in der Bildungsarbeit (46 Prozent). Eher niedrige Werte entfallen auf „Change Management“ (27 Prozent) sowie die „Gestaltung von Blended-Learning-Veranstaltungen“ (27 Prozent). Kooperation und Vernetzung wurde im Rahmen von KomWeit nicht explizit als Fortbildungsbereich thematisiert, nur sehr vereinzelte Nennungen gab es im Rahmen einer offenen Frage zum Fortbildungsinteresse. Die Relevanz des Themas – wenn auch aus Sicht der Befragten nicht zwingend in Bezug auf eine entsprechende Fortbildung – spiegelt sich darin, dass Kooperation sowohl in Bezug auf die Tätigkeitsfelder (vgl. Kap. 4) als auch in Bezug auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen (vgl. Kap. 5) zu zentralen Punkten gezählt wird. Zu den weiteren genannten Punkten, bei denen im wbmonitor 2008 Fortbildungsbedarf gesehen wird, liegen Aussagen aus der KomWeit-Studie vor, die sich auf zumindest vergleichbare Items stützen. So ist Bildungsmarketing auch im Rahmen von KomWeit eines der Fortbildungsthemen, bei denen zumindest für die planend Tätigen hoher Bedarf aus Expertensicht und hohes Interesse aus Sicht der Mesoebene selbst gemeldet wird; anders stellt sich hier die Situation beim lehrenden Personal (wenig Bedarf/Interesse) bzw. beim Verwaltungspersonal (mittlerer/s Bedarf/Interesse). Die Bedeutung des Themas „Erfolgreich Lehren“ (BiBB/DIE 2008) spiegelt sich für die Mikroebene auch im Rahmen von KomWeit (Items: Didaktik/Methodik, Motivation von Teilnehmern, Konfliktmanagement), wobei hier die lehrend Tätigen selbst das Interesse geringer einschätzen als die Makro- und Mesoebene die eine (eher normative) Bedarfsein-

14 Anteil der Anbieter, die einen eher großen oder großen Bedarf in diesem Bereich sehen, in Prozent.

schätzung vornehmen – die allerdings mit dem wbmonitor vergleichbar ist, da hier auch explizit nach dem Bedarf in der jeweiligen Einrichtung gefragt wurde. Beratung ist zwar auch im Rahmen von KomWeit ein wichtiges Thema und wird von einigen als zeitliche und inhaltliche Herausforderung wahrgenommen (siehe Kapitel 4 und 5), die perspektivisch wichtiger wird; allerdings wurde im Rahmen von KomWeit nur auf wenig Resonanz in Bezug auf die Möglichkeit einer entsprechenden Fortbildung gestoßen.

Von den beiden genannten Punkten aus dem wbmonitor 2008 mit eher geringem Fortbildungsbedarf (Change Management, Gestaltung von Blended-Learning-Veranstaltungen) können für den letztgenannten vergleichbare Aussagen aus KomWeit herangezogen werden. Die Nennungen bei KomWeit beziehen sich i.d.R. auf die Gestaltung bzw. tutorielle Betreuung von E-Learning-Umgebungen¹⁵ und liegen für alle Ebenen im mittleren bis niedrigen Bereich. E-Learning ist nur in wenigen Einrichtungen ein Thema, das stringent verfolgt wird, auch wenn perspektivisch durchaus ein gewisses Potenzial gesehen wird. Aussagen zu Fortbildungsbedarfen und -interessen hängen hier stark davon ab, inwieweit sich eine bestimmte Einrichtung bzw. ein Verband in diesem Feld engagieren und sind somit sehr heterogen.

Als Besonderheit vorliegender Studie ist der Einbezug der Verwaltungs- und organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiter festzuhalten, die im Rahmen von Erhebungen zum Fortbildungsbedarf von Weiterbildner/innen bis dato unzureichend berücksichtigt wurden (Dietsche 2006). Die Verknüpfung verschiedener Methoden ermöglichte einen vertieften Einblick in Fortbildungsinteressen und -bedarfe, so konnten beispielsweise die qualitativ gewonnenen Ergebnisse eher zur Erklärung und Ausdifferenzierung beitragen. Durch die Verschränkung der Perspektiven verschiedener Ebenen waren vergleichende Analysen möglich.

15 Im Rahmen der Interviews wurde „reines“ E-Learning ohne Anteile an Präsenzlehre kaum thematisiert, in aller Regel wurde wie beim wbmonitor über Blended-Learning-Ansätze berichtet.

*Markus Kollmannsberger/Sandra Fuchs/Aiga von Hippel/
Anna Schwickerath/Heiner Barz*

8. Vergleich mit dem Fortbildungsangebot

Im vorliegenden Kapitel sollen die Fortbildungsangebote für Weiterbildungler vorgestellt sowie mit den oben herausgearbeiteten Interessen verglichen werden. Ebenso wird die Bewertung des Fortbildungsangebots aus Sicht der verschiedenen Ebenen diskutiert. An dieser Stelle werden darüber hinaus vereinzelt die herausgearbeiteten Erwartungen an die Angebotsgestaltung mit einbezogen, wobei die ausführliche Darstellung in Kapitel 8.3 erfolgt. Die Angebotsseite zu beleuchten ist wichtig, um mögliche Lücken zu identifizieren, da Fortbildungsangebote immer auch die Aufgabe haben, Interesse zu wecken und die Bildungsbereitschaft zu erhöhen (Siebert 2000). Der Blick auf die Erwartungen an die Angebotspolitik von Fortbildungen ist insbesondere im Hinblick auf die zielgruppenorientierte Gestaltung von Fortbildungsangeboten für das Weiterbildungspersonal von tragender Bedeutung.

8.1 Fortbildungsangebote für Weiterbildungler

Für die in der Praxis der Weiterbildung Tätigen existiert eine Vielzahl von Möglichkeiten und Angeboten, sich fortzubilden, die jedoch häufig unstrukturiert und intransparent nebeneinander stehen (Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Es gibt verschiedene Organisationen, die speziell Fortbildung für Weiterbildungler/innen anbieten (u.a. Landes- und Bundesverbände, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), regionale Arbeitsstellen, auf europäischer Ebene Grundtvig-Programme; siehe Kraft 2009). Die seit Dezember 2005 bestehende Datenbank Qualidat (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) ist eine Fortbildungsdatenbank für Weiterbildungler/innen die sich u.a. zum Ziel gesetzt hat, zu deren Kompetenzentwicklung beizutragen. Die in Qualidat eingetragenen Fortbildungsangebote richten sich dabei an alle Ebenen, mit einem Schwerpunkt auf der Mikroebene. Neben fachlicher bzw. fachdidaktischer Fortbildung (wie Fremdsprachenunterricht, Gesundheitsbildung, kulturelle Bildung) gibt es die meisten Angebote in den Bereichen „Didaktik/Methodik“, „Kommunikation/Konflikt“ und „Management/Leitung“ (DIE 2008, S. 81).

Es wird von unterschiedlichen Autoren angenommen, dass die Tätigkeitsbereiche des Weiterbildungsmanagements, Öffentlichkeitsarbeit und Beratung immer wichtiger werden (Meisel 2003b; Schiersmann 1997). Diese Tendenzen sind beispielsweise auch in Anbetracht der quantitativen Angebote für diese Themen sichtbar, wobei die Angebote zur Öffentlichkeitsarbeit seit der ersten umfangreichen Qualidatanalyse an Bedeutung eher abgenommen haben. Weniger stark sind die Themen Gesellschaft und Politik, Evaluation sowie die Arbeit mit Senior/innen im Angebot vertreten. Insbesondere letztgenanntes mag hinsichtlich der bereits dargestellten wahrgenommenen aktuellen Herausforderungen und Veränderungen der Tätigkeiten (vgl. Kapitel 5) hinsichtlich des Umgangs mit neuen Zielgruppen (z.B. Älterer) verwundern.

Anbieter sind in Qualidat vor allem die VHS(-Verbände), konfessionelle Anbieter, Universitäten sowie private und gewerkschaftliche Anbieter (Laux 2008). Nach Conein (2007) machen Präsenzseminare den größten Anteil aus. Dies deckt sich mit den Erwartungen der Weiterbildner/innen an die Angebotspolitik in Bezug auf E-Learning (vgl. dazu ausführlichere Darstellung in Kap. 8.3) und dem als zentral zu bewertenden Motivs des sozialen Austausches (vgl. Kap. 6.2). Entsprechend der Angebotsschwerpunkte genannter Weiterbildungsorganisationen decken in diesem Kontext die Volkshochschulen vor allem die Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, der Gesundheitsbildung sowie der Didaktik/Methodik ab, konfessionelle Anbieter hingegen sind auf den Themengebieten Eltern- und Familienbildung, Kommunikation und Konflikt sowie theologische Bildung dominant. Die Universitäten bieten dahingegen wenig überraschend schwerpunktartig weiterbildende Studiengänge, aber auch Veranstaltungen zur Leitung und Management oder Didaktik/Methodik an. Das Thema Beratung wird dabei insbesondere von „sonstigen“ Bildungsträgern angeboten, wobei hier aufgrund der Daten keine gezielteren Aussagen getroffen werden können (Laux 2008). Die Aussagekraft der Datenbank Qualidat ist jedoch, bezogen auf den gesamten Fortbildungsmarkt, für das Weiterbildungspersonal lediglich als „Ausschnitt“ (Laux 2008) zu werten.

Eine weiterführende Analyse basierend auf einer Internetrecherche beleuchtet über die Datenbank Qualidat hinaus die Anbieterstruktur und inhaltlichen Schwerpunkte unterschiedlicher Weiterbildungsverbände, oder -Einrichtungen (Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Bei den Volkshochschulen ist wiederum ein breites Angebot zur personalen, sozialen, didaktisch/methodischen, gesellschaftlichen und institutionellen Kompetenzentwicklung zu verzeichnen. Die Fortbildung insbesondere der Lehrenden wird als wesentliches Element der Qualitätssicherung angesehen, beispielsweise wurde in diesem Kontext ein Kompetenzprofil entwickelt, in dessen Rahmen ein Instrument zur persönlichen Kompetenzbilanzierung generiert wurde. An dieser Stelle kann zusätzlich auf die zentrale Bedeutung des Dozenten für die Qualität von Fortbildungsveranstaltungen aus Sicht der befragten Weiterbildner/innen verwiesen werden (vgl. auch Kap. 8.3). Darüber hinaus wird in Zusammenarbeit der konfessionellen Anbieter KBE und DEAE im Rahmen eines Projekts eine Qualifizierung für Erwachsenenbildung zur Berufseinführung an-

geboten, das mehrere Phasen und Module u.a. zu den Themen Lehren und Lernen, Kommunikation, Programmplanungshandeln sowie „gesellschaftliche und kirchliche Begründungszusammenhänge von Erwachsenenbildung“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 42) beinhaltet. In Einbezug wirtschaftsnaher Verbände und Einrichtungen, werden in diesem Kontext insbesondere Betriebe, die Industrie- und Handelskammern sowie Bildungswerke der Wirtschaft als Anbieter von Fortbildung für Weiterbildner/innen auf ihr Angebot überprüft. Inhaltliche Schwerpunkte liegen hier auf dem Lernen Erwachsener, der Seminargestaltung und der Beratung. Trainerausbildungen, beispielsweise „Train The Trainer“ der IHK, bilden hier ebenso Kernelemente des Fortbildungsangebotes. Gewerkschaftliche Fortbildungsanbieter verfügen nach dieser Analyse eher über kürzere Angebote für Weiterbildner/innen. Der Fortbildungsmarkt kommerzieller und gewerblicher Anbieter erstreckt sich insgesamt auf ein sehr heterogenes Angebot bezogen auf Dauer, Kosten, Inhalte und Zielgruppen. Dieser muss dadurch auch als äußerst intransparent, beispielsweise die Qualitätsstandards betreffend, bewertet werden. Die Fortbildungsangebote für Verwaltungsmitarbeiter beziehen sich nach einer explorativen Studie von Dietsche (2006) vor allem auf die Bereiche Weiterbildungsverwaltung, Büroorganisation und Selbstmanagement. Eine Analyse der Qualidat-Daten von 2007 im Rahmen des Grundtvig-Projekts „Professional Administrative Support for Adult's Learning“ ergab ein ähnliches Angebot im Bereich der Büroorganisation und Weiterbildungsverwaltung. Nur wenige Angebote behandelten Themen zur inhaltlich-qualitativen Verbesserung der Verwaltungsarbeit wie „counselling, team work improvement, communication, intercultural communication, management of complaints, time management, project management, key performance indicators“ (von Küchler 2007b, S. 2). Nach Schiersmann (2002 in Dietsche 2006, S. 216) gibt es eine Kluft zwischen den gestiegenen Erwartungen an das Verwaltungspersonal und den Fortbildungsangeboten für diese Gruppe (vgl. auch Kapitel 4.2.2).

Botzat (2001) untersuchte in einer explorativen Programmanalyse Fortbildungsangebote für Weiterbildner daraufhin, ob in den Angeboten neue Lehr-/Lernformen und damit die Etablierung einer neuen Lehr-/Lernkultur einbezogen werden. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich Ansätze des Einbezugs eher nur punktuell verorten lassen. Daraufhin weisen auch der herausgearbeitete Wunsch der Weiterbildner/innen nach Methodenvielfalt in für sie selbst gestalteten Fortbildungsveranstaltungen verknüpft mit teilweise „negativen“ Erfahrungen mit Frontalunterricht (vgl. ausführliche Darstellung in Kap. 6.3). Interessant ist u.a. auch Botzats Einschätzung der Fortbildungsangebote zum Thema Beratung: „Beratungsfortbildungen nehmen im Verhältnis zu den diskutierten Anforderungen einen zu geringen Stellenwert ein. Lernberatung findet vor allem in den Bereichen „Sprachen“ und „Benachteiligung“ statt. Fortbildungen zu Beratung [...] als integrierter Kompetenz pädagogischen Handelns werden so nicht angeboten“ (Botzat 2001, S. 52 f.).

Insgesamt muss jedoch bis dato noch von einer nicht ausreichenden Datenlage zum Fortbildungsmarkt für Weiterbildner/innen ausgegangen werden, welche ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt. Sowohl die Struktur der Anbieter, sowie die

Angebote an sich, sind als äußerst heterogen und unübersichtlich für das Weiterbildungspersonal als Zielgruppe zu bewerten. Insbesondere der „Ertrag“ in Form von Zertifikaten, Abschlüssen oder Bescheinigungen ist nicht trägerübergreifend geregelt, wodurch eine flächendeckende Gültigkeit und Anerkennung nicht gewährleistet ist. Diese Heterogenität erschwert besonders Bemühungen um einheitliche Qualitätssicherungen in Weiterbildungsorganisationen und kann sich u.a. in zeitintensiven Zertifikatsvergleichen und Anerkennungsverfahren von Qualifikationen der Mitarbeiter ausdrücken. Auffällig ist abschließend das geringe Angebot zur Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung, was in Einbezug der generierten empirischen Ergebnisse zum Fortbildungsinteresse verwunderlich scheint (vgl. Kapitel 7).

8.2 Bewertung des Fortbildungsangebots aus Sicht der Ebenen und Vergleich mit Interessen

In der Delphi-Befragung wurden alle Ebenen um eine Einschätzung gebeten, inwiefern es Fortbildungsangebote zu den jeweiligen Themen gibt. In der folgenden Abbildung sind diese Einschätzungen von Makro- und Mesoebene für HPM abgebildet. Auffällig ist, dass es für die beiden Bereiche „Entwicklung neuer Angebote“ und „Finanzierung“ – für die ein großes Interesse und ein großer Bedarf auf der Mesoebene zu sehen ist – eher weniger Fortbildungsangebote zu geben scheint. Zum Thema „Zielgruppenansprache“ existiert ein großes Fortbildungsinteresse, zahlenmäßig liegen die Fortbildungsangebote eher im Mittelfeld. Beratung ist zwar ein wichtiges Thema und wird zum Teil als zeitliche und inhaltliche Herausforderung wahrgenommen (siehe Kapitel 4 und 5), die immer wichtiger wird – das Interesse an Fortbildungen zum Thema Beratung liegt jedoch im Mittelfeld (vgl. Kapitel 7). Auch die Angebote zum Thema Beratung scheinen zahlenmäßig eher im Mittelfeld zu liegen.

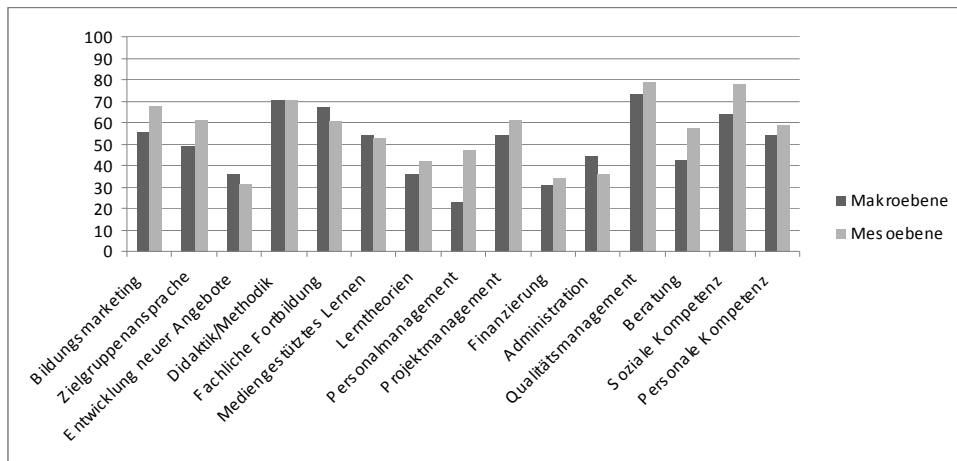


Abb. 44: Vorhandensein von Angeboten für die Mesoebene (Zustimmung in Prozent)
Datenbasis: Makro n= 60, Meso n= 33

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurde von einigen Beschäftigten der Mesoebene auch auf die Zufriedenheit mit dem Angebot eingegangen. Formale Fortbildungsangebote der Einrichtungen und Verbände spielen für die Hauptamtlichen Pädagogen eine geringere Rolle als für das Lehrende Personal; für diese Ebene sind es in vielen Fällen eher informelle Treffen und der Austausch untereinander, die im Sinne eines Angebots von Seiten der Institutionen wahrgenommen werden (vgl. auch Kap. 6.2 Motive). In der Regel haben die Beschäftigten der Mesoebene ein mehr oder minder ausgestattetes Budget für die persönliche Fortbildung zur Verfügung. Die Bewilligung zur Finanzierung bestimmter Maßnahmen ist häufig daran gekoppelt, inwiefern die geplante Fortbildung dem „betrieblichem Interesse“ entspricht. Insgesamt wird das vorhandene Angebot eher positiv eingeschätzt.

In Abbildung 45 ist die gleiche Einschätzung über das Bestehen von Fortbildungsangeboten für die Mikroebene wiedergegeben. Hier scheint es durchaus in den Bereichen, in denen auch ein Interesse besteht, Fortbildungsangebote zu geben. Ausnahme ist hier der Bereich „Finanzierung“, bei dem eher weniger Angebote vorhanden zu sein scheinen. Wichtig ist dabei zu bedenken, dass sich Finanzierung hier aus Sicht der Mikroebene auf ihre eigene Finanzierung bezieht.

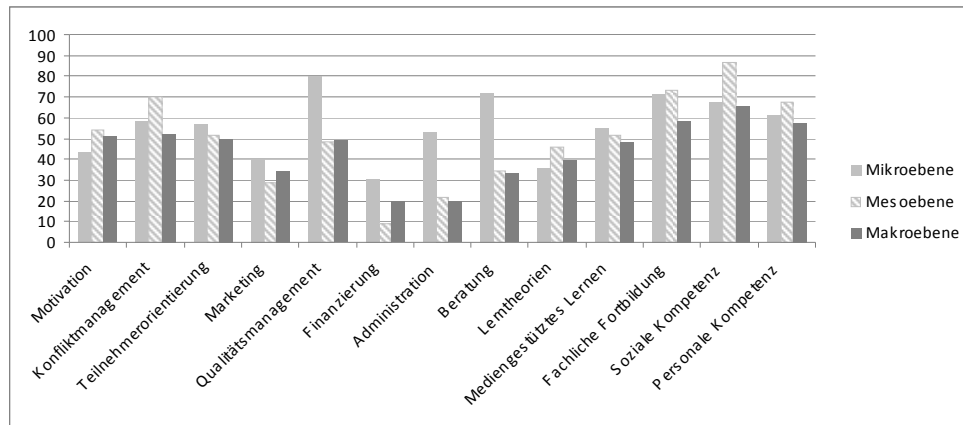


Abb. 45: Vorhandensein von Angeboten für die Mikroebene (Zustimmung in Prozent)
Datenbasis: Mikro n=31, Meso n=32, Makro n=60

Bei der Befragung der Mikroebene zeigt sich ein geteiltes Bild in Hinblick auf die Zufriedenheit mit dem Angebot. Zufriedenheit mit dem Angebot als sehr subjektive Kategorie basiert, das muss an dieser Stelle beachtet werden, nicht ausschließlich auf dem objektiv vorhandenen Angebot von Seiten der Einrichtungen und Verbände, sondern genauso auf allgemeinen Einstellungen, Vorkenntnissen und Motivlagen. So wird z.B. von erfahrenen Kursleitern bemängelt, dass sich viele Fortbildungsangebote wiederholen und zu wenig aktuelle Themen aufgegriffen werden. Andere betonen die Möglichkeiten trägerübergreifender Fortbildung, die als sehr positiv aufgefasst werden: „Wenn ich das trägerübergreifend und dazu noch günstig besuchen kann, dann ist das super“ (AuL_KL_w_35).

Besonders positiv genannt werden die Angebote für Lehrende an Volkshochschulen bzw. den entsprechenden Landesverbänden, bei denen regelmäßig ein vergleichsweise umfangreiches Fortbildungsangebot zur Verfügung gestellt wird. In anderen Bereichen reicht die Bandbreite von „gar kein Angebot“ über „punktuelleres Angebot“ bis hin zu „Überangebot“ mit den jeweils entsprechenden Einschätzungen zur Zufriedenheit.

Von letzterem berichten vor allem die Trainer aus dem beruflich-betrieblichem Bereich. Hier wird häufig berichtet, dass die Transparenz der Angebote schon angesichts der quantitativen Ausmaße des Marktes an Trainerfortbildungen fehlt. Aus dieser Vielzahl, zum Teil auch qualitativ schlechter Angebote, auszuwählen gelingt am Besten über Mund-zu-Mund-Propaganda: „Wenn ich da so eine Auflistung durchgehe [...] dann brauche ich eineinhalb bis zwei Stunden für die erste Seite und da sind zwanzig Anbieter drauf [...] Hier empfehlen sich dann Netzwerke, in denen wir untereinander Empfehlungen aussprechen können [...] Dabei gibt es wahnsinnig gute, aber auch wahnsinnig schlechte Seminaranbieter“ (B_KL_m_54).

Bei der Frage nach den Fortbildungsangeboten für die Verwaltungsmitarbeiter werden nach Aussage der Befragten auf den verschiedenen Ebenen die Interessen unterschiedlich gut bedient. Im Bereich Qualitätsmanagement gibt es ein großes Interesse, hier werden auch Fortbildungsangebote als vorhanden eingeschätzt. In den Bereichen „Medien/Medientechnik“, „Marketing“, „Controlling“ und „fachliche Fortbildung“ ist Interesse vorhanden, die Einschätzung, ob Angebote vorhanden sind, liegt eher im Mittelfeld (vgl. folgende Abbildung).

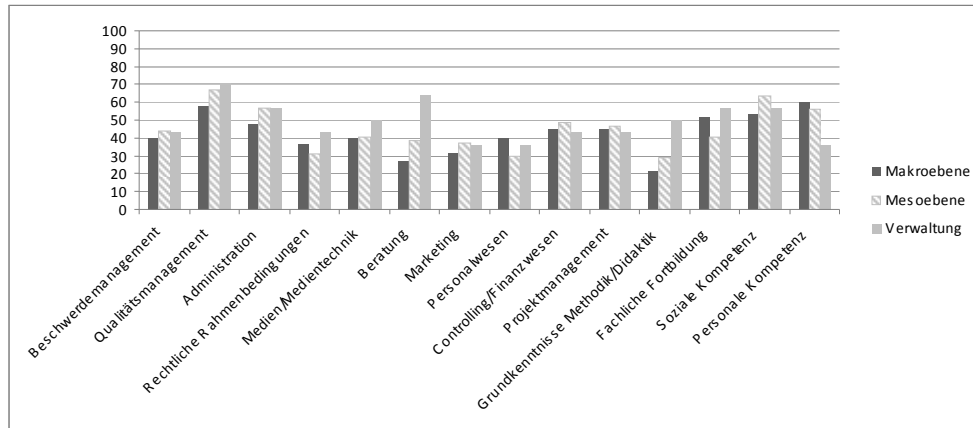


Abb. 46: Vorhandensein von Angeboten für die Verwaltungsmitarbeiter (Zustimmung in Prozent)

Datenbasis: Makro $n=60$, Meso $n=30$, Verwaltung $n=14$

Der Vergleich der in dieser Studie erhobenen Fortbildungsinteressen und -bedarfe mit den Daten aus Qualidat ist methodisch schwierig, da die Benennungen und Gruppierungen teilweise unterschiedlich sind. Vorsichtig interpretieren und ableiten könnte man jedoch, dass es mehr Fortbildungsangebote in den Bereichen „Entwicklung neuer Angebote“ und „Finanzierung“ geben könnte. Aus den Interviews kann auch geschlossen werden, dass es mehr Angebote zu den Themen „Projektmanagement/Kooperation/Drittmittelakquise“ geben könnte. Eine weitergehende Inhaltsanalyse der Qualidat-Daten (Huber 2009) bestätigt das Ergebnis, dass in diesen Bereichen eher wenige Veranstaltungen in Qualidat zu finden sind. Auch im Bereich der „Zielgruppenansprache“ (keine eigene Kategorie in Qualidat) scheint noch Potenzial für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten zu bestehen. Fortbildung in Adressaten- und Zielgruppenorientierung wird in den Fortbildungsangeboten meist nicht eigens diskutiert. Darüber hinaus geht es in den wenigen vorhandenen Fortbildungsangeboten eher um Teilnehmerorientierung auf mikrodidaktischer Ebene (Huber 2009). Insgesamt gibt es eher wenige Angebote, die sich speziell der Zielgruppenorientierung von Weiterbildner/innen widmen (Graf/

Michels/Nickels 2004; Hochdörffer 2004; Burmeister/Heller/Stehr 2005; Saringen 2004). Im Hinblick auf eine adressaten- und zielgruppenorientierten Gestaltung der Fortbildungsangebote für das Weiterbildungspersonal wurde auch im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussionen die Erwartungen und Wünsche an diese Gestaltung erhoben.

8.3 Erwartungen an die Gestaltung von Fortbildungen

Während der Interviews und Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmer nach der für sie idealen Fortbildungsveranstaltung gefragt. Trotz der relativ großen Streuung der Antworten aufgrund der offen gestellten Frage, konnten die Antworten kategorisiert werden, indem sie den folgenden vier Marketinginstrumenten zugeordnet wurden: Angebotspolitik, Preispolitik, Kommunikations- und Distributionspolitik (Sarges/Haeblerlin 1980; Tippelt et al. 2008). Im Folgenden werden die Ergebnisse dementsprechend gegliedert nach den vier Politiken dargestellt. Dabei hat sich die Angebotspolitik – und mit ihr der Dozent – auch für die Weiterbildner selbst als zentrales Qualitätskriterium von Fortbildungen herausgestellt (vgl. auch Kapitel 1.2 zur Wichtigkeit der Dozenten).

8.3.1 Angebotspolitik

In dem Bereich der Angebotspolitik sind die Themen Inhalte, Zertifikate, Dozent, Methoden, Medieneinsatz und Service gebündelt. In diesem Kontext konnte eine sehr große Zahl von Antworten ermittelt werden. Obwohl diese sehr unterschiedlich ausfielen, sind dennoch Schwerpunkte erkennbar.

Die zentrale Bedeutung von Dozenten für die Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen wurde von nahezu allen Befragten thematisiert. Diverse Teilnehmer schätzten sie deutlich höher ein, als die der Rahmenbedingungen von Fortbildungen, wie die Aussage eines Kursleiters aus einer Volkshochschule auf die Frage nach seinen Wünschen bezüglich des Fortbildungsortes erkennen lässt: *„Das [die Rahmenbedingungen] ist mir egal, wenn der Moderator, der Weiterbildner gut ist“* (VHS_KL_m_56). An die Dozenten werden jedoch, je nach Befragtem, unterschiedliche Anforderungen gestellt. er sollte *„Lebendigkeit‘ ausstrahlen und erkennen lassen, dass er das sehr gern macht“* (B_KL_w_36).

Die praktische Berufserfahrung wurde dabei von einigen in diesem Zusammenhang als bedeutsamer eingeschätzt, als die Ausbildung der Dozenten. *„Aber ich finde es dann immer schade, wenn ich merke, dass jemand seinen akademischen Grad hat und topp in der Forschung ist. Ich frage mich dann: ‚Bist Du auch vor Ort beim Kunden? Machst Du das auch, was Du da erzählst?‘ [Sonst] verliert er [...] für mich an Glaubwürdigkeit“* (B_KL_m_48). Eine Kursleiterin einer der AuL angehörenden Einrichtung formulierte ihre Anforderungen an Weiterbildner auf ähn-

liche Weise: *„Wichtig ist mir auch, dass ich keine Theoretiker habe. Ich finde es eher problematisch, wenn ich mit jemandem zu tun habe, der eindeutig nicht mit Menschen arbeitet, sondern nur darüber schreibt“* (AuL_KL_w_39). Dabei bedeutet Berufserfahrung häufig auch Teilnehmerorientierung, also eine pädagogisch-didaktische Kompetenz, d.h. dass die Dozenten adäquat auf ihre Teilnehmenden eingehen.

Der Wunsch nach Praxisbezug bezog sich hier auch auf den eigenen Wissenserwerb, so interessierte sich ein Kursleiter vor allem für Fortbildungen *„mit Anwendungsbeispielen, wie Lernstrategien vermittelt werden können und möglichst unterrichtsbezogene Beispiele“* (VHS_KL_m_47).

In diesem Kontext wurden vor allem von Kursleitern Dozenten aus dem Hochschulbereich häufig als wenig praxisorientiert wahrgenommen. *„Und das zeigt sich meist relativ schnell, ob jemand nur von der Uni kommt, oder diese Tätigkeit auch selbst ausübt“* (AuL_KL_w_38). Dennoch wurden hier auch Aussagen getroffen, die einen Wandel dieses Verhältnisses zwischen Trainer und Teilnehmer erkennen lassen. *„Aus meiner Erfahrung [habe ich auch] in meinem Hochschulstudium [mit] Dozenten immer mehr oder weniger großes Glück gehabt, sie immer eher als Moderatoren gesehen. [...] Es ist an eine Person gebunden, das ist völlig richtig; aber ich würde das auch so sehen, dass der Dozent heute eben nicht mehr allein derjenige ist, der das Wissen zu vermitteln hat, er hat ein Angebot zu [machen]. Das finde ich auch eine wichtige Veränderung“* (AuL_KL_w_45).

Teilnehmer der Studie wurden während der Interviews auch nach ihren Vorstellungen bezüglich eines idealen Weiterbildners befragt, ohne dabei den Kontext eigener Fortbildungen herzustellen. Thematisch eng mit den Dozenten von Fortbildungsveranstaltungen verknüpft, kam auch den verwendeten Methoden im Rahmen der Befragungen eine besondere Bedeutung zu. So berichteten diverse Befragte von ihren Erfahrungen: *„Da war eine sehr kompetente Referentin, die aber für meinen Geschmack zu viel vorgetragen hat. [...] Es war insgesamt interessant, aber man hätte doch gern zwischendurch öfter mitgeredet oder diskutiert“* (VHS_HPM_m_53). Dieser Wunsch nach Methodenvielfalt innerhalb von Veranstaltungen wurde mehrfach geäußert. *„Da wurde sehr viel Input gegeben, aber alles eben durch Frontalunterricht. [...] Das war meines Erachtens von der methodischen Seite her das Paradebeispiel für eine Veranstaltung, wie man sie nicht machen sollte. Völlig unklar, was hängen geblieben ist, keine Zeit für Diskussionen etwa in Kleingruppen mit oder ohne Referent, keine Phasen, in denen man auch selbst etwas durchlesen konnte. Es war negativ“* (VHS_HPM_m_53). Im selben Interview äußerte sich der Befragte jedoch auch bezüglich seiner positiven Erfahrungen und der Bedeutung von Methoden für die Umsetzbarkeit in der praktischen Arbeit. Er sprach hier von einer Einrichtung, in der *„nicht nur frontal gearbeitet wird, sondern mindestens so interaktiv, wie ich das hier zu schätzen gelernt habe. [...] Und das Interessante ist, dass die Lehrer zum Teil selbst sehr überrascht [darüber] sind, wie man sich mit solchen Methoden Lernzielen annähern kann. Und ich frage mich dann immer, inwieweit die so etwas in ihrem eigenen*

pädagogischen Alltag eventuell anwenden“ (VHS_HPM_m_53). In den oben genannten Zitaten wird deutlich, dass der fachliche Austausch mit anderen neben dem Dozenten aus Sicht der Befragten zu einem zentralen Qualitätskriterium einer Fortbildung zu zählen ist.

Das Thema E-Learning wurde in diesem Zusammenhang kontrovers diskutiert. Einerseits fanden sich kritische Stimmen, positive Aspekte wurden diesem andererseits in der Anwendbarkeit als Methode zur Vor- oder Nachbereitung von Fortbildungen zugeschrieben. *„Diese Übungsdateien sind klasse; da braucht man sich selbst nichts Neues ausdenken, sondern hat zusätzlich [...] ein Beispiel und kann das mit einbauen“ (B_KL_w_59).* Insgesamt führten lediglich einige wenige Teilnehmer weiterführende oder zusammenfassende Materialien als Wunsch bezüglich der Fortbildungen an; hier wurde eher Interesse an über die Veranstaltung hinausgehenden Kontakten zum Trainer geäußert, um *„die Möglichkeit zu haben, sich an den Dozenten zu wenden, sollte man irgendwelche Nachfragen haben“ (VHS_OPM_w_50).*

Die Zahl der Teilnehmer empfanden die Befragten ebenfalls als bedeutsamen Aspekt der Angebotspolitik: *„Auch die Gruppengröße, nicht mehr als fünfzig, so dass man sich auch persönlich kennen lernt“ (VHS_KL_w_51).* In diesem Kontext wurde mehrfach der Wunsch nach individueller Betreuung geäußert. *„Weil es auch viele Punkte gibt, die man vor [...] anderen nicht unbedingt offen auf den Tisch legen möchte. Dass es auch die Möglichkeit gibt, sich unter vier Augen auszulassen“ (B_KL_m_37)* Manche Teilnehmer bezeichneten *„Einzelschulungen als ideale Fortbildung“ (B_KL_w_31).*

Ein weiterer für die Teilnehmer der Studie zentraler Bereich war die Zusammensetzung der Gruppen. *„Ich hätte gern eine bunte Mischung von Teilnehmern unterschiedlichen Alters und Geschlechts“ (KBE_KL_w_54).* Heterogene Zusammensetzungen von Kursteilnehmern wurden jedoch auch kritisch hinterfragt: *„Ja manchmal kann es anstrengend sein, wenn man überhaupt nicht auf einen gemeinsamen Punkt kommt, weil alle so unterschiedlich sind. Aber manchmal kann das auch sehr gut sein um andere Eindrücke zu erhalten und eben nicht [...] in dem gleichen Kontext zu sein“ (AuL_KL_w_52).*

Insgesamt konnten im Bereich Angebotspolitik mehr Antworten aus den Reihen der Kursleiter identifiziert werden, was jedoch nicht unbedingt mit größerem Interesse gegenüber anderen Berufsgruppen gleichgesetzt werden kann; hier wurden auch Aussagen getätigt, die fehlende Kenntnisse im Hinblick auf die Angebotslage offenbarten. *„Wie kann man gruppenspezifische Prozesse [...] initiieren, steuern, beeinflussen? Ich habe von solchen Fortbildungsveranstaltungen noch nie gehört“ (VHS_KL_m_70).* Dies zeigte sich auch in der Auswertung der Fragebögen (siehe oben Bewertung der Angebote); Teilnehmer der Studie zeigten hier teils Interesse für Themen, stellten aber das Vorhandensein von Angeboten in diesen Gebieten in Frage.

8.3.2 Distributionspolitik

Unter dem Begriff Distributionspolitik wurden Erwartungen an Fortbildungen gebündelt, die sich auf die Themenbereiche Standortwahl, Räumlichkeiten, Ausstattung und Zeitfenster bezogen.

In diesem Themenkomplex ist die Zahl der Aussagen geringer als im Bereich der Angebotspolitik, was vor allem darin begründet liegt, dass diverse Befragte dem Thema eine geringere Bedeutung zumessen als etwa der Angebotspolitik. Die Atmosphäre beispielsweise hat keinen Wert an sich, sondern soll dazu dienen, das Lernen zu unterstützen. Gleichzeitig ist die Distributionspolitik aus Sicht der Befragten aber wichtiger als Preis- und Kommunikationspolitik. *„Ich glaube auf dem Level kann man abstrahieren. Und nicht wie der Normalteilnehmer in ein Seminar geht und sagt: ‚Mensch, das Essen war gut, das Hotel war schön, war ein tolles Training!‘ Ich glaube es kommt uns allen – als Professionelle – dann darauf an: ‚Was kommt rüber‘. Und nicht: ‚Wie war das Ambiente?‘“* (B_KL_m_38). Stimmen dieser Art waren besonders häufig aus den Reihen der Kursleiter zu hören, dennoch sprachen sich diese auch für eine positive Atmosphäre aus: *„Ein nettes Klima ist immer ganz förderlich für Lernprozesse“* (AuL_KL_w_36). Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter schrieben der Atmosphäre tendenziell eine höhere Bedeutung zu: *„Angenehm, dass man sich wohl fühlt. Das gehört ganz wesentlich dazu“* (KBE_HPM_m_52).

Die Wichtigkeit der Ausstattung von Räumen wurde zumeist von OPM im Zusammenhang mit Fortbildungen im EDV-Bereich angesprochen. *„Dass jeder Teilnehmer einen PC vor sich hat und nicht, dass man zu dritt um einen herumsitzen muss, das finde ich schlimm“* (VHS_OPM_w_52).

Bezüglich des Zeitfensters und den eng damit verbundenen Ansichten zu Veranstaltungsorten lassen sich unterschiedliche Aussagen identifizieren. Einerseits sprachen Teilnehmer der Studie sich für Wochenendeseminare oder solche, die über einen längeren Zeitraum andauern aus: *„Zeitlich sollte es möglichst gut strukturiert sein. Also so Wochenblöcke oder Wochenenden, die man gut vorausplanen kann, gerade wenn es mit Beruf und Familie einhergeht“* (KBE_KL_w_48).

Von mehreren Teilnehmern wurden Seminare in Blockform, die über längere Zeiträume, sozusagen Praxis begleitend, andauern als optimale Veranstaltungsform genannt. *„Im Moment ist es so, dass ich einmal im Monat zwei Tage, acht Stunden diese Fortbildung mache. Das ist gut; weil man zwei Tage lang abtaucht in dieses Thema und es dann wieder vier Wochen lang [...] sacken lassen kann und dann wieder eintaucht. Es geht über zweieinhalb Jahre, was auch gut für mich ist. [...] Längerfristig und intensiv“* (EEB_KL_w_46). Neben dem Zeitfenster betrachteten die Teilnehmer der Studie auch den Veranstaltungsort als inhaltlich relevant. *„Wenn ich externe Veranstaltungen besuche, treffe ich andere Kollegen, die aus anderen Institutionen kommen, mit denen man sich austauschen kann. Da ich die natürlich nicht jeden Tag sehe, ist das wichtig. Aber da die Schulungen hier im Haus so speziell auf unsere Bedürfnisse ausgerichtet sind, halte ich auch die für extrem wich-*

tig“ (AdB_KL_w_46). Dennoch sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diverse Teilnehmer den Wunsch nach längerfristigen Fortbildungsangeboten als finanziell und zeitlich wenig umsetzbar ansahen.

8.3.3 Kommunikationspolitik

Unter der Rubrik Kommunikationspolitik wurden Aussagen der Teilnehmer zu ihren Wünschen bezüglich Marketing, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit gebündelt. Teilnehmer der Studie wurden hier unter anderem danach befragt, wie sie sich die Informationsweitergabe über vorhandene Fortbildungsveranstaltungen im Idealfall vorstellen.

Lediglich ein Befragter äußerte sich gegenüber Ausschreibungen in Internetplattformen insgesamt ablehnend (EEB_KL_m_71). Diverse andere Teilnehmer gaben an, das Internet für die Suche nach geeigneten Veranstaltungen zu nutzen; teils jedoch mit Einschränkungen: *„Das Internet ist nicht schlecht. Wenn eine Adresse angegeben ist, kann ich das ruhig über das Internet bekommen. Aber eine persönliche Einladung, in der ich schon den Ort sehe, [...] zu lesen ‚welche Arbeitsgruppen gibt es‘, das würde ich auch gerne vorher schon entscheiden. Damit man weiß, wie viele Leute sich in den einzelnen Gruppen aufhalten, also so eine Art Vorinformation“* (VHS_KL_w_67). Auch die direkte Weitergabe von Informationen durch Vorgesetzte wurde in diesem Zusammenhang als Wunsch geäußert. *„Ich könnte mir [...] vorstellen [...], dass die Volkshochschule mich darauf aufmerksam macht, weil ich ja nicht am Ort bin. [...] Aber dann würde ich mir eher wünschen, im Internet [von ihnen] angeschrieben zu werden“* (VHS_KL_w_67).

Auch hinsichtlich der Anmeldungsmodalitäten spielte das Internet eine zentrale Rolle. *„Wenn ich davon gehört habe, dann schaue ich im Internet nach und melde mich auch online an. Wenn ich mir unsicher bin, dann rufe ich an und frage, nach ob die Fortbildung zustande kommt. Meistens ist es ja so, dass man sich den Terminkalender für solche Sachen freiräumen muss“* (EEB_HPM_m_55).

Mitarbeiter aus dem Bereich der Volkshochschulen berichteten überdies von Angeboten, die durch die Landesverbände beworben werden.

Insgesamt muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Zahl der Aussagen zum Themenkomplex Kommunikationspolitik sehr gering war.

8.3.4 Preispolitik

Unter der Rubrik Preispolitik wurden die Aussagen der Befragten zusammengeführt, die sich auf die Vorstellungen bezüglich der Preise von Weiterbildungsveranstaltungen bezogen.

Auffällig ist hier, dass hauptsächlich Befragte aus den Reihen der betrieblichen Weiterbildung konkrete Preisvorstellungen angeben. Kursleiter der teilnehmenden

Verbände äußerten sich zwar kritisch hinsichtlich der finanziellen Aufwendungen für Fortbildungen, nannten jedoch selten Beträge. „[...] einigermaßen erschwinglich. Also das wäre schon angenehm, dass nicht immer die guten Sachen so viel kosten“ (KBE_KL_m_51); konkrete Preise wurden nur dann genannt, sofern sie eine Fortbildungsveranstaltung als überteuert darstellen wollten.

Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter hingegen äußerten teils auch ihre konkreten Erfahrungen in diesem Bereich. „Beim Börsenverein des Deutschen Buchhandels bekommen sie keinen Kurs unter 700 Euro und ich denke das ist adäquat“ (AdB_HPM_m_48). Ein Mitarbeiter aus der Evangelischen Erwachsenenbildung äußerte sich bezüglich der Preise im Hinblick auf die betriebliche Nutzenerwartung. „Das hängt von der Fortbildung ab. Also ich habe durchaus bei der Ausbildung in Lebensberatung 20.000 investiert, oder 30.000; das weiß ich jetzt nicht mehr genau. [...] Und bei der Coaching-Ausbildung hab ich auch 4000 bis 5000 Euro investiert. Wenn ich das Gefühl habe, etwas für mich zu tun, dann bin ich auch gerne bereit dazu und meine Fortbildungen hatten immer auch etwas mit der Entwicklung meiner Persönlichkeit zu tun. Ich würde für eine Fortbildung ‚Einführung in die Betriebswirtschaft‘ kein Geld investieren. Da würde ich sagen: ‚Lieber Arbeitgeber, wenn das wichtig ist für dich, dann gib mir das Geld dafür. Dann gehe ich auch gerne hin. Ich lerne auch, aber das zahle ich nicht aus eigener Tasche“ (EEB_HPM_m_55) (vgl. Kapitel 6.3 zu Barrieren).

Wie eingangs erwähnt konnte die größte Zahl der Antworten im Bereich der Angebotspolitik identifiziert werden. Die Inhalte, die Dozentenauswahl und das methodische Setting von Fortbildungsveranstaltungen können demnach als für die Befragten wichtigste Aspekte gewertet werden. Auch in der Studie von Gieseke/Reich (2006, S. 115) waren für die Akzeptanz einer Fortbildungsveranstaltung der inhaltliche Aspekt und die Kompetenz der Dozent/innen ausschlaggebend, gefolgt von der kommunikativen Kompetenz. Als Format wurde ebenfalls die Präsenzveranstaltung bevorzugt (Gieseke/Reich 2006). Da die Fragestellung hier auf idealtypische Vorstellungen abzielte, müssen die gewonnen Ergebnisse jedoch mit denen der quantitativen und qualitativen Auswertung der Fortbildungsinteressen verglichen werden, um den Arbeitsbereichen realistisch entsprechende Aussagen treffen zu können (vgl. Kapitel 2.1). Dennoch sollte die Bedeutung der in diesem Kontext von Teilnehmern der Studie getroffenen Aussagen Beachtung finden, da diese nach einer vergleichenden Analyse Problemfelder des Forschungsbedarfs offenbaren können.

8.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zum einen die Heterogenität und teilweise Unübersichtlichkeit sowohl der Struktur der Anbieter und als auch der Angebote an sich einhergeht mit vielfältigen Regelungen von Abschlussanerkennungen und der Zertifizierung. Spannend ist an dieser Stelle auch das oben dar-

gestellte Potenzial hinsichtlich der Entwicklung neuer Angebote zum Thema Zielgruppenorientierung. Als ein weiteres zentrales Ergebnis kann hier neben einem möglichen Entwicklungspotenzial hinsichtlich des Themas „Entwicklung neuer Angebote“ auch der Befund angeführt werden, dass das vieldiskutierte Thema „Beratung“ trotz seiner wachsenden und bereits bestehenden Bedeutung weniger als zentrales Fortbildungsthema sowohl auf der Nachfrageseite als auch auf der Angebotsseite identifiziert werden kann. Der Vergleich der einzelnen Träger stellte die Volkshochschulen mit ihrem umfangreichen und regelmäßigen Angebot heraus. Der Ebenenvergleich lässt eine besondere Intransparenz der Angebote bei Trainern verbunden mit teilweise wahrgenommener fehlender Qualität vermuten. Bezogen auf das Verwaltungspersonal kann festgehalten werden, dass sich Interesse und Angebot beispielsweise bei den Themen Marketing und Controlling mittelmäßig, bei Qualitätsmanagement als Thema von Fortbildung gut decken. Die Analyse des bestehenden Fortbildungsangebots und der Vergleich von Angebotsseite und Nachfrageseite zeigten bereits inhaltliche Entwicklungspotenziale auf. Darüber hinaus lieferte die Analyse der Erwartungen an Fortbildungsveranstaltungen auch spezifische Anforderungen sowohl an den Dozenten, u.a. die Präferenz praktischer Erfahrung, als auch an die inhaltliche Konzeption der Fortbildungen selbst, u.a. Praxisbezug und Methodenvielfalt. Hierbei ist auch auf die zahlenmäßige Dominanz der Äußerungen zur „idealen Fortbildungsveranstaltung“, die der Angebotspolitik zugeordnet werden konnten, zu verweisen, da sie den Stellenwert des Angebots im Verhältnis zu den kommunikativen, distributionalen und preislichen Aspekten des Marketings betont.

Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt

9. Ausblick: Fortbildung des Personals und Weiterbildungsbeteiligung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend diskutiert und Möglichkeiten zur Verbesserung der Weiterbildungsbeteiligung erörtert. Daraufhin werden einige Forschungsdesiderate formuliert sowie Chancen und Wege der Fortbildung der Weiterbildner aufgezeigt. Es werden auch die Diskussions-schwerpunkte und Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der Praxis erläutert, wie diese auf der Abschlusstagung im Mai 2009 im BMBF durch verschiedene Vertreter der Praxis und der beteiligten Verbände artikuliert wurden.

9.1 Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Das Forschungsprojekt erbrachte aktuelle Ergebnisse zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen von Weiterbildner/innen in einem umfassenden Kontext. Bei einer zusammenfassenden Analyse kristallisieren sich einige übergreifende Ergebnisse heraus. So werden die Bereiche Beratung, Finanzierung, Kooperation und Zielgruppen sowohl in Bezug auf die Tätigkeitsfelder als auch in Bezug auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen von den Gesprächspartnern deutlich hervorgehoben. Kooperation und Vernetzung werden in den nächsten Jahren durch die Notwendigkeit der Einwerbung von Drittmitteln und dem Ziel neue Zielgruppen zu erreichen an Bedeutung gewinnen. Beratung nimmt einen großen Teil der Arbeitszeit auf allen Ebenen ein (HPM, OPM, Kursleitende) – das Interesse und der angenommene Bedarf sind jedoch im Vergleich dazu eher geringer. Dies mag daran liegen, dass sich die Befragten „Beratung“ als Thema formal organisierter Fortbildungen schwer vorstellen können. Andererseits wird deutlich, dass die komplexen Beratungswünsche von Weiterbildungsinteressierten aufgrund hoher fachlicher, sozialpädagogischer und zeitlicher Anforderungen die Kompetenzen und Ressourcen einiger der in der Weiterbildung Tätigen überfordern.

Die bestehenden Fortbildungsangebote zum Thema Beratung beziehen sich häufig auf Beratung als eigenständige Dienstleistung/Beruf des Beraters und nicht auf Beratung als Teil einer weiterbildnerischen Tätigkeit. Gerade dies ist aber häufig nötig.

Betrachtet man die größten Fortbildungsbedarfe und -interessen sind diese vor allem in den Bereichen Finanzierung und Zielgruppen zu verorten. Finanzierung und Zielgruppen können dabei aus Sicht der Weiterbildner/innen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Der Rückgang öffentlicher Förderung und die Zunahme kompetitiver Verfahren bei der Projektmittelakquise haben insbesondere für die Mesoebene zu einem gestiegenen Verwaltungsaufwand geführt, der oftmals längerfristige Strategien und Perspektiven der Zielgruppenbindung behindert. Hierin zeigt sich ein neuer Aspekt von Dualität zwischen Verwaltung und Pädagogik (Gieseke 1989). Gleichzeitig zeigen sich Entgrenzungstendenzen in den erwachsenbildnerischen Tätigkeiten: so übernehmen Verwaltungsmitarbeiter und OPM zunehmend pädagogische Tätigkeiten und die hauptamtlich-pädagogischen Mitarbeiter haben verstärkt auch (Finanz-)Verwaltungsaufgaben. In Erwachsenenbildungseinrichtungen mit dem Ziel, das Lernen Erwachsener zu fördern, sind nicht „einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale [...] als „pädagogisch“ zu bezeichnen“ (von Küchler/Schäffter 1997, S. 60). Die Weiterbildungsorganisation als Ganzes im Zusammenspiel verschiedener Professionen erfüllt pädagogische Funktionen (vgl. ebd.). Pädagogische Qualitätsentwicklungsprozesse „sollten deshalb alle pädagogischen Mitarbeiter/innen sowie auch das Verwaltungspersonal“ einbeziehen“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 15).

Für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen benötigen die Akteure in der Weiterbildung Kontextwissen und Relationsbewusstsein, um sich sowohl ihres eigenen Profils und gleichzeitig auch der Schnittstellen zu anderen professionellen und pädagogischen Berufsgruppen wie auch Institutionen klar zu sein. Auch dies kann Aufgabe einer institutionsbezogenen Mitarbeiterfortbildung sein (von Küchler/Schäffter 1997).

Die Fortbildungsinteressen und -bedarfe sind übergreifend betrachtet recht homogen, wenn man die jeweilige Interessensseite (Meso- und Mikroebene) mit dem von der Makroebene eingeschätzten Bedarf vergleicht. Als besonders wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an Fortbildungen konnte die jeweilige Fortbildungskultur der Einrichtung ausgemacht werden, Barrieren dagegen bestehen insbesondere in mangelnden finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Auf der Mesoebene in der öffentlich mitgeförderten Weiterbildung ist durch Personalabbau eine deutliche Arbeitsverdichtung festzustellen, die oftmals die Fortbildungsbeteiligung erschwert – auf der Mikroebene sind es neben zeitlichen Engpässen auch finanzielle Gründe.

9.2 Möglichkeiten zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Fortbildung der Weiterbildner ist kein Selbstzweck, sondern Fortbildung soll über die Kompetenz der Weiterbildner die Qualität der Gestaltung von Lernkontexten verbessern und damit einen Beitrag zum Erreichen von verschiedenen Zielgruppen leisten. Wenn man von einer Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung spricht, sollte

man nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der besuchten Angebote beachten. Qualität durch professionelles Handeln bezieht sich dabei sowohl auf die Programmqualität, Durchführungsqualität wie auch auf die Ergebnisqualität (Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Aus Sicht der Befragten auf den verschiedenen Ebenen ist Kompetenzförderung der Weiterbildner notwendig, aber nicht allein hinreichend für eine Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft. Die drei Bereiche „Politik, Gesellschaft, Arbeitgeber“, „Weiterbildungsinstitutionen“ und „Individuen“ können nur gemeinsam zu einer Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft beitragen (vgl. Abb. 47) (zu den Bereichen/Ebenen¹⁶ allgemein: Brüning 2002; Becker/Lauterbach 2004; zu Interaktion, Organisation, Gesellschaft allgemein soziologisch: Luhmann 1975; auf Weiterbildung bezogen: Tippelt 2009; Kuper/Kaufmann 2009).

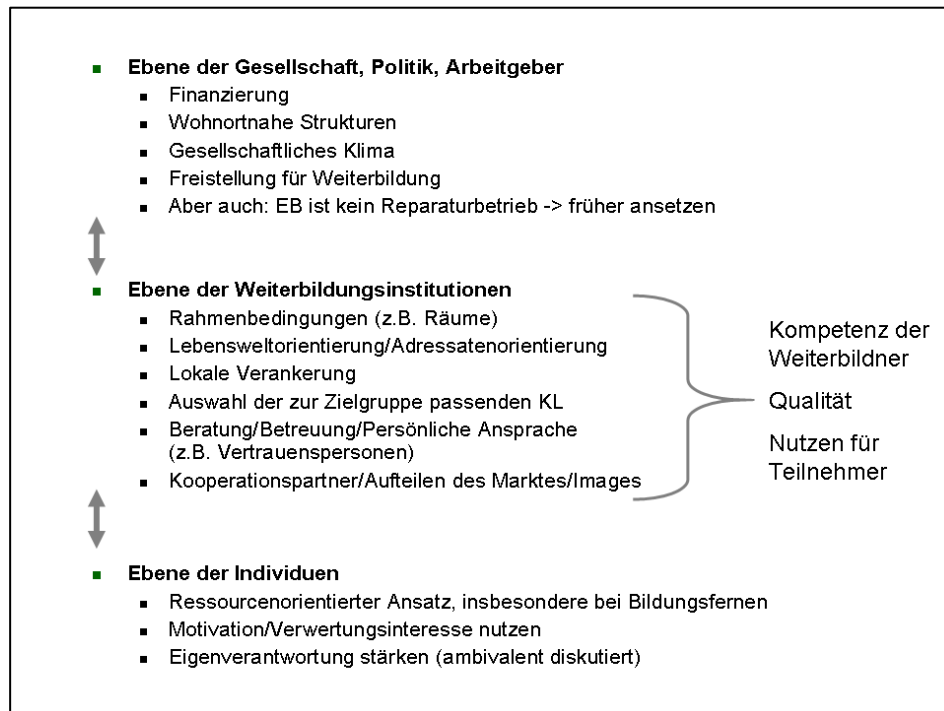


Abb. 47: Möglichkeiten zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Auf individueller Ebene wird gefordert, an den Ressourcen und Verwertungsinteressen der Adressaten anzusetzen. Kontrovers wird diskutiert, inwieweit die

¹⁶ Zur besseren Unterscheidung wurde hier auf die Begrifflichkeit Makroebene (Gesellschaft), Mesoebene (Institutionen) und Mikroebene (Individuen) verzichtet.

Eigenverantwortung der Individuen zu stärken ist, insbesondere was die Finanzierung anbelangt.

Auf institutioneller Ebene können Adressaten- und Teilnehmerorientierung zur Qualität in der Weiterbildung und damit gleichzeitig auch zu einer Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung beitragen. Die Kompetenz der Weiterbildner – die durch Aus- und Fortbildung sichergestellt werden muss – ist für die Qualität der Angebote und für den Nutzen der Angebote für die Teilnehmer zentral. Die lokale Verankerung der Institutionen und damit die größere Nähe vor Ort werden als wichtiges Kriterium gesehen: „Local community adult education establishments are best suited to providing basic facilities“ (EAEA 2006, S. 58). Adressatenorientierung kann beispielsweise durch lebensweltnahe Angebote potentielle Teilnehmer besser erreichen. Die befragten Berufsgruppen sahen jeweils für ihren eigenen Verantwortungsbereich Möglichkeiten zur Qualität beizutragen. Der Beitrag kann sich sowohl auf die „Qualität von Bildung“ wie auf die „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“ beziehen (Ehse/Zech 1999, S. 20). OPM nannten beispielsweise die Wahl der passenden Räume für die jeweiligen Zielgruppen als ein gutes Mittel, die HPM die Wahl der passenden Kursleiter, was voraussetzt, dass sie zeitlich die Möglichkeit haben, diese angemessen zu betreuen und zu kennen. Von den Kursleitenden wiederum wurde genannt, teilnehmerorientiert, je nach Zielgruppe didaktisch-methodisch angepasst, zu arbeiten. Auch zielgruppenorientiertes Marketing wurde als wichtig erachtet. Teilnehmerorientierung wird von den Befragten als besonders wichtig angesehen, um den kontinuierlichen Besuch von Weiterbildung zu fördern, z.B. wenn Menschen mit Migrationshintergrund positive Erfahrungen mit Dozenten machen. Kooperationen mit verschiedenen Partnern werden als wichtiger Baustein wahrgenommen, um gemeinsam Zielgruppen zu erreichen, die eine Institution beispielsweise aufgrund ihres Images nicht erreichen würde. Beratung und persönliche Betreuung wird von den meisten als eine wichtige Strategie gesehen. Sie ist für die Bildungsnahen wichtig, aber gerade auch für die Bildungsfernen: *„Die bräuchten nachgehende Einrichtungen! Die wirklich anruft und sagt: ‚Hallo. Uns gibt's hier!‘“ Und dann müsste einer hingehen und sagen: ‚Und das mache ich. Und hast du nicht Lust?‘“* (KEB_KL_GD_3). *„Wenn wir ‚Kümmerer‘ sind, das heißt auch Hilfestellung geben müssen, lernen zu lernen, bis hin in die privaten Situationen, wo einfach jemand vor einem Berg von Problemen steht, ist das zutreffend, wir sind zunehmend ‚Kümmerer‘ [...]. [Jemand], der die Beratungsleistung macht, der aufgrund seiner Sachkenntnis, der Kenntnis des Marktes, in der Lage ist, dem Kunden, der gewillt ist sich weiterzubilden, die entsprechende Hilfestellung zu geben, so eine Art Guideline zu sein, ein roter Faden.“* (IHK_HPM_m_78) Für diese Beratungs- und Betreuungstätigkeiten muss man jedoch fachlich und (sozial-) pädagogisch qualifiziert sein (vgl. zu Qualität in der Beratung: Schiersmann et al. 2008).

Auf Ebene von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ist es aus Sicht der Befragten wichtig, weiter die Finanzierung und wohnortnahe Strukturen zu erhalten sowie das gesellschaftliche Klima für Weiterbildung zu stärken. Ohne finanzielle

Zuschüsse lassen sich Angebote für Bildungsferne – deren Entgelte nicht kosten-deckend sein können – nicht gestalten.

Adressatenorientierte Qualität ist somit auf Ebene der Weiterbildungsinstitutionen der zentrale Ausgangspunkt für eine mögliche Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung. Auch aus Sicht der Teilnehmenden (Tippelt et al. 2008; Loibl 2003) ist der Dozent das zentrale Qualitätskriterium. Die Kompetenzen der Weiterbildungner – und damit auch die Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen – sind nach Auffassung der meisten Befragten vor allem ausschlaggebend für den zweiten und den weiteren Besuch von Weiterbildung (insbesondere bei Bildungsfernen) – für den Erstbesuch sind nach ihrer Meinung stärker die Rahmenbedingungen zentral. Ähnlich formuliert dies Harmeier (2009, S. 197) speziell für die VHS-Dozenten: „Mit der Fortbildung zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation ist die Annahme verbunden, Lernendeninteressen besser zu entsprechen und damit die Zufriedenheit mit der Volkshochschule zu erhöhen. Denn zufriedene Lernende sind auch dauerhaft Teilnehmende an Bildungsangeboten“. Fortbildung der in der Weiterbildung Tätigen ist damit Teil einer Strategie zur Förderung von Professionalität und Qualität in der Weiterbildung und somit des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007).

Die nachfolgende Grafik aus der schriftlichen Delphi-Befragung untermauert die Wichtigkeit der Rahmenbedingungen, so wird der Finanzierung die größte Bedeutung bei der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zugesprochen, direkt gefolgt von der Zielgruppenansprache, der Freistellung für Weiterbildung, Beratung und der Angebotsqualität.

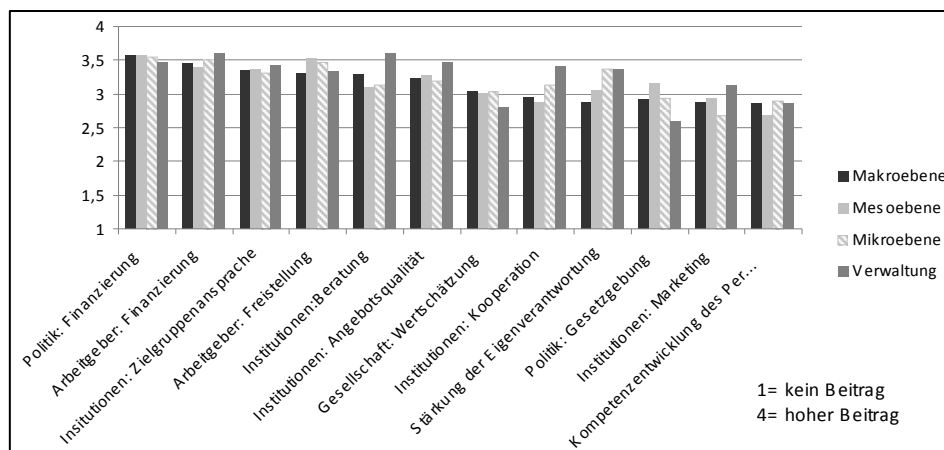


Abb. 48: Bedeutung für die Erhöhung der WB-Beteiligung – Sicht der Ebenen
Datenbasis: Makro n=59, Meso n=48, Mikro n=43, OPM n=14

Dass die Finanzierung den notwendigen Rahmen darstellt, ergab auch die Befragung von Weiterbildungsanbietern durch den wbmonitor: „Eine Erhöhung der Mittel für die Weiterbildung und die Schaffung einer soliden Grundförderung stehen als Erwartung an die Politik an erster Stelle. Damit würde zum einen die Motivation zum lebenslangen Lernen gestärkt, zum anderen wird dies für notwendig erachtet, um Angebote für spezielle Zielgruppen [...], spezielle Angebotsformen [...] oder um spezielle Bildungsbereiche [...] entwickeln und durchführen zu können.“ (wbmonitor 2007, o. S.).

Des Weiteren wurde bei der Delphi-Befragung die Zustimmung/Ablehnung zu den folgenden Thesen erbeten (vgl. Abb. 49). Dabei zeigt sich eine hohe Zustimmung zu den Thesen „Dozenten sind das zentrale Qualitätskriterium für ein Weiterbildungsangebot“, „Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung muss in der Weiterbildung erhöht werden“ sowie zur These „Über die Kompetenzentwicklung des Weiterbildungspersonals kann die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden.“

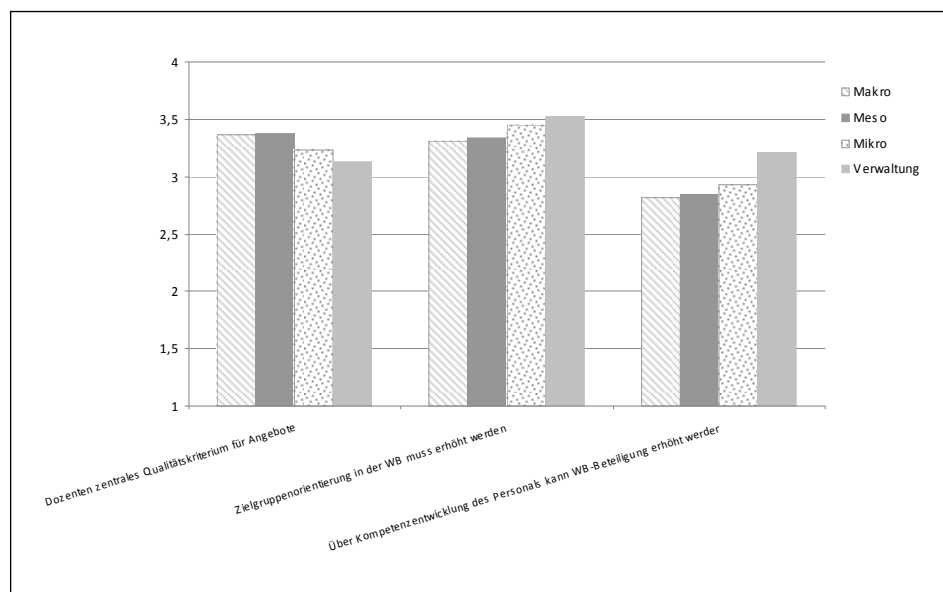


Abb. 49: Zustimmungswerte zu Thesen (1=lehne völlig ab, 4=stimme völlig zu)
Datenbasis: Makro n=59, Meso n=47, Mikro n=43, OPM n=14

Betrachtet man die Daten genauer, so finden sich in den Delphi-Ergebnissen bei den Ebenen statistisch gesehen keine belegbaren Unterschiede nach dem Alter und der Beschäftigungsdauer der Befragten sowie nach ihren beruflichen Bildungsabschlüssen und ihrem pädagogischen Hintergrund.

Die Qualität auf Ebene der Weiterbildungsinstitutionen kann nur durch finanzielle und zeitliche Ressourcen sichergestellt werden. Durch den Rückgang der öffentlichen Förderung besteht die Gefahr „der Individualisierung der weiterbildungspolitisch bzw. institutionell nicht gelösten Probleme (z.B. das Erreichen der „Benachteiligten“)“ (Meisel 2003b, S. 107). Es steht in Frage, „ob auf die Dauer mit sinkenden öffentlichen Zuschüssen die Breite und Tiefe des Angebots wie auch die offene Zugänglichkeit gesichert werden können“ (ebd.). Insbesondere die Angebote für Bildungsbenachteiligte sind kostenintensiv (Meisel 2003b). Auch der Trend, dass Weiterbildung vor allem der wirtschaftlichen Entwicklung dienen soll, sollte hinterfragt werden: „In den Begründungen dieses Trends wird nicht ausreichend entwickelt, dass die individuelle Lernbereitschaft (für lebenslanges Lernen) vom Stand des Allgemeinbildungsniveaus abhängt. [...] Die Bedeutung der Nachfrage nach allgemeiner Weiterbildung für die Realisierung von lebenslangem Lernen ist wesentlich größer, als gemeinhin angenommen wird“ (Heuer 2006a, S. 165). Betrachtet man die zeitlichen Ressourcen, so fällt insbesondere die Arbeitsverdichtung der Mesoebene auf, die nach eigenen Aussagen zuwenig Zeit für Qualitätsmanagement und für längerfristige Planungen haben (vgl. Kapitel 4). Um Adressaten zu erreichen benötigt man jedoch Bedarfserhebungen, langfristige tiefergehende Strategien und daraus abgeleitete Öffentlichkeitsarbeit: *„Der Anspruch, dass wir einen Beitrag leisten sollen zur Integration von Menschen in die verschiedenen Teile der Gesellschaft, das richtet sich ganz stark auf Menschen mit Integrationshintergrund, aber auch an Menschen mit Behinderungen, Sozialbenachteiligungen. Wir müssen dann sehen, wo sind diese erreichbar, da fehlt uns aber im Grunde noch so ein Gesamtkonzept, das es verbindet mit Kooperationspartnern, es geht nicht nur um einzelne Veranstaltungen, Kurse, sondern um ein System, das erforderlich wäre“* (EEB_HPM_GD_11). Ebenso wie die Adressaten Zeit zum Lernen benötigen (Schmidt-Lauff 2008), brauchen auch die Weiterbildner/innen Zeit um Lernkontexte zu gestalten. Die Weiterbildner/innen brauchen auch Zeit, um auf neue Herausforderungen, u.a. Anforderungen der Adressaten (siehe Kapitel 5) eingehen zu können: *„Man muss sich einfach Zeit nehmen, um für die Leute zu überlegen, was die denn auch brauchen. Nicht so sehr den Kurs verkaufen und dann ist es wieder erledigt, sondern dass einfach eine Bindung dazu entsteht“* (VHS_OPM_w_20). Um Adressaten zu erreichen, wurden bereits Beratung und persönliche Betreuung als wichtige Strategien genannt, für diese benötigt man qualifiziertes Personal und Zeit im Arbeitsalltag. Mit Arbeitsverdichtungen gehen eventuell auch Innovationsmöglichkeiten verloren: *„Und für mich, das haben ja vorher zwei Leute erledigt, für mich ist es Wahnsinn teilweise. Ich habe einen sehr stressigen Tag, also ich hab teilweise das Gefühl ich hechle nur noch irgendwie hinterher, und bin aber auch sehr schnell am machen, und merke halt einfach, was mich aber auch ein bisschen unzufrieden macht, dass ich überhaupt nicht mehr zur Ruhe komm, und einfach auch noch andere Dinge zulassen kann einfach an Ideen. So dass ich wirklich mit dieser Tätigkeit vollkommen bis*

zum Anschlag ausgefüllt bin“ (AuL_OPM_w_43). Innovationsspielräume sind häufig nur noch in Projekten zu finden (Schöll 2006).

9.3 Forschungsdesiderate

Die vorliegende Studie konnte einige wichtige und neue Ergebnisse zu Fortbildung der Weiterbildner/innen in einem größeren Kontext entwickeln. Es gibt jedoch Forschungsdesiderate, die über die Grenzen der vorliegenden Studie hinausweisen. Als Weiterführung der Studie wäre eine Messung der Kompetenzen der Weiterbildner/innen mit einem Vergleich der Fortbildungsinteressen und -bedarfe interessant – während im abgeschlossenen Projekt der Vergleich der verschiedenen Ebenen im Vordergrund stand. Auch sollte man analysieren, wie Weiterbildner/innen, die nicht an Fortbildung teilnehmen, motiviert werden können und wer in diesem Zusammenhang den Bedarf definieren soll/kann. Die Analyse der Beziehung zwischen den Fortbildungsinteressen und den Fortbildungsangeboten wäre ebenfalls zu untersuchen, insbesondere inwiefern das Angebot Interesse wecken kann. Ein Forschungsprojekt gekoppelt mit einem Entwicklungsanteil könnte anhand der genannten Fortbildungsinteressen exemplarisch Fortbildungsangebote entwerfen und diese beispielsweise in Produktkliniken (von Hippel 2008) mit den Weiterbildner/innen gemeinsam weiterentwickeln, durchführen und evaluieren. Hier wäre wichtig, auch den Transfer zu evaluieren und informelle Formen der Fortbildung zu integrieren. Neben den Themen, die die Fortbildung direkt betreffen, zeigte sich auch ein Bedarf an Studien zum demografischen Wandel in der Erwachsenenbildung – der ebenfalls mit Aus- und Fortbildung assoziiert ist – wie auch zur Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen. Weiterbildner/innen benötigen die Fähigkeit zur Vernetzung und Kooperation sowie Kompetenzen, um zu erkennen und zu identifizieren, welche Einstellungen in anderen pädagogischen Institutionen grundgelegt sind, an deren Ergebnisse man anschließt.

9.4 Chancen und Wege der Fortbildung der Weiterbildner/innen

Fortbildung der Weiterbildner/innen sollte eine Strategie sein „Modernisierungsanforderungen konstruktiv zu bewältigen“ (Heuer/Gieseke 2006, S. 5), die sich in verschiedenen Herausforderungen zeigen (vgl. Kapitel 5).

In den Diskussionen und beim Austausch der Verbände und Institutionen bei der Abschlusstagung im BMBF im Mai 2009 wurde Folgendes konkret angeregt.

Die folgenden Punkte wurden auf im Austausch mit Vertretern von Verbänden und Institutionen diskutiert.

- Die große Homogenität der Themen auf der Bedarfsseite bei unterschiedlichen Verbänden ist eine gute Voraussetzung, um sich in einer trägerübergreifenden Fortbildung zu vernetzen und beispielsweise mit Universitäten zu kooperieren.

Das Aushandeln von Interessen und Bedarfen zu einem Konsens für die Gestaltung und den Besuch von Fortbildungsangeboten wäre ein weiterer zukunftsweisender Schritt. Trägerübergreifende Fortbildung kann als ein Indikator für eine Verbesserung der Personalentwicklung in der Weiterbildung gesehen werden, benötigt wird „eine Initiative im Verbund zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft, Weiterbildungsträgern und Verbänden“ (Heuer/Gieseke 2006, S. 2).

- Um die Beteiligung an Fortbildungen zu unterstützen, erscheint neben der Fortbildungskultur einer Institution auch die Schaffung einer Anreizstruktur mit einem persönlichen und beruflichen Anreiz- und Anerkennungssystem weiterführend (Kraft/Seitter/Kollewe 2009; zur Bindung von Dozenten an die Institution: Harmeier 2009).
- Dabei sollte die Finanzierung der Fortbildung der Weiterbildner/innen von der öffentlichen Hand mitgetragen werden, gleichzeitig sollten aber auch die Verbände und Einrichtungen normative Vorgaben und die Einführung von Mindeststandards unterstützen. Die Organisationsentwicklung in der Weiterbildung sollte also in einem Rahmen stattfinden, der über bildungspolitische Strategien normative Vorgaben in Bezug auf die Qualifizierung der Weiterbildner vorgibt, diese aber auch finanziell mitträgt.
- Auch informelle Formen von Fortbildung sollten weiter gefördert werden. Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass auch diese Formen zu einem Outcome führen und evaluiert werden. Bei der Frage der Gestaltung von Fortbildung rücken die Fortbildner der Weiterbildner ins Blickfeld, die zentral auch für die Qualität der Fortbildungen sind. Sie müssen fachlich und pädagogisch qualifiziert sein, die nachgefragten Angebote und Themen zu gestalten.
- In Anbetracht der wichtigen Tätigkeiten der Verwaltungsmitarbeiter für „die pädagogische Funktion“ der Organisation (s.o.) mit dem Bezugspunkt der Bildung und des Lernens Erwachsener (Dietsche 2006, S. 220) sollten auch sie stärker als bisher in Fortbildungsbemühungen und -angebote einbezogen werden.
- Gleichzeitig stellt die Entwicklung des neuen Berufsprofils der OPM und die neue Absolventenstruktur (Bachelor) eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung dar. Diskutiert wird hier, inwiefern Stellen im Weiterbildungssystem verfügbar sind, wie Möglichkeiten der Nachqualifizierung von Hochschulabsolventen in diesem Bereich aussehen könnten und welche Einflüsse von den neuen Strukturen auf die Entlohnung in der Weiterbildung ausgehen.
- Darüber hinaus steht insgesamt auch in der Erwachsenenbildung ein demografischer Wandel an, der in Bezug auf qualifizierten Ersatzbedarf gerade im ländlichen Raum eine Herausforderung darstellt. Die genannten Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern werden auch durch die aktuelle wbmonitor-Umfrage untermauert: „Der Fachkräftemangel ist in den Weiterbildungseinrichtungen angekommen. Dabei kommen offenbar auch enger werdende finanzielle Spielräume bei der Vergütung des Personals zum Tragen“ (Ambos 2009, S. 5). Die Rekrutierung und Bezahlung von qualifiziertem Personal stehen damit im Fokus (Ambos 2009).

Abkürzungsverzeichnis

AdB	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
AuL	Arbeit und Leben
B	Berufliche/betriebliche Weiterbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
ebd.	ebenda
EEB	Evangelische Erwachsenenbildung
EKP	ElternKindProgramme
event.	eventuell
Exp	Experteninterview
GD	Gruppendiskussion
GP	Gesprächspartner/in
HPM	Hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeiter/in
HWK	Handwerkskammer
IHK	Industrie- und Handelskammer
KBE	Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
KL	Kursleiter/in
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
m	männlich
mvhs	Münchner Volkshochschule
OPM	Organisatorisch-pädagogischer Mitarbeiter/in
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
VdP	Verband deutscher Privatschulen e. V.
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
w	weiblich
WB	Weiterbildung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext.....	19
Abb. 2: Forschungsdesign.....	22
Abb. 3: Berechnung der Intercoderreliabilität (http://www.mlenz.de).....	29
Abb. 4: Berufsbezeichnungen im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussionen.....	39
Abb. 5: Aufgabenbereiche von Weiterbildner/innen (Gruber/Harteis/Kraft 2005).....	64
Abb. 6: Tätigkeiten, die am meisten Zeit in Anspruch nehmen.....	66
Abb. 7: Tätigkeiten der Kursleitenden, die als am Wichtigsten eingeschätzt werden.....	71
Abb. 8: Organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter.....	75
Abb. 9: Aufgabenfelder der OPM mit dem größten Zeitanteil.....	76
Abb. 10: Aufgabenfelder der OPM, für die sich mehr Zeit gewünscht wird.....	78
Abb. 11: Aufgabenfelder der HPM mit dem größten Zeitanteil.....	82
Abb. 12: Pädagogisches Arbeiten kommt häufig zu kurz.....	84
Abb. 13: Aufgabenfelder der HPM, für die sich mehr Zeit gewünscht wird.....	85
Abb. 14: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Ebenen (in Prozent).....	91
Abb. 15: Ebenenvergleich: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung zunehmen.....	92
Abb. 16: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Makroebene (Rang 1-4, sortiert nach Rang 1).....	94
Abb. 17: Makroebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung.....	95
Abb. 18: Makroebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung.....	96
Abb. 19: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Mesoebene (Rang 1-4, nach Rang 1).....	97
Abb. 20: Mesoebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung.....	97
Abb. 21: Mesoebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung.....	98
Abb. 22: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Mikroebene (Rang 1-4, sortiert nach Rang 1).....	102
Abb. 23: Mikroebene: Das Thema hat in den letzten 5 Jahren an Bedeutung.....	102
Abb. 24: Mikroebene: Das Thema wird in den nächsten 5 Jahren an Bedeutung.....	103
Abb. 25: Herausforderungen auf der Mikroebene.....	104
Abb. 26: Herausforderungen und Zusammenhänge.....	112
Abb. 27: Fortbildungsbedarf der HPM aus Sicht der Makroebene.....	149
Abb. 28: Fortbildungsbedarf des Administrativen Personals aus Sicht der Makroebene.....	155

Abb. 29: Fortbildungsbedarf von Dozent/innen aus Sicht der Makroebene ..	156
Abb. 30: Mittelwertvergleich Fortbildungsbedarfe aus Sicht der Befragten der Makroebene	162
Abb. 31: Fortbildungsinteressen der Mesoebene.....	164
Abb. 32: Fortbildungsinteressen der Mikroebene.....	164
Abb. 33: Fortbildungsinteressen der Verwaltungsmitarbeiter.....	165
Abb. 34: Meso-Ebene Fortbildungsinteresse Thema Werbung	167
Abb. 35: Fortbildungsinteressen der Meso- und Mikroebene zum Thema „Zielgruppen“	170
Abb. 36: Fortbildungsinteressen der Mesoebene: Verwaltung	174
Abb. 37: Fortbildungsinteressen der Meso- und Mikroebene zum Thema „Beratung“	186
Abb. 38: Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Mesoebene (HPM)	189
Abb. 39: Fortbildungsinteressen und -bedarfe der Mesoebene (HPM)	191
Abb. 40: Vergleich der Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Mikroebene	192
Abb. 41: Fortbildungsinteressen der Mikroebene.....	193
Abb. 42: Vergleich der Perspektiven zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen der Verwaltungsmitarbeiter (Mesoebene).....	195
Abb. 43: Fortbildungsinteressen der Verwaltungsmitarbeiter.....	196
Abb. 44: Vorhandensein von Angeboten für die Mesoebene (Zustimmung in Prozent).....	204
Abb. 45: Vorhandensein von Angeboten für die Mikroebene (Zustimmung in Prozent).....	205
Abb. 46: Vorhandensein von Angeboten für die Verwaltungsmitarbeiter (Zustimmung in Prozent).....	206
Abb. 47: Möglichkeiten zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung	216
Abb. 48: Bedeutung für die Erhöhung der WB-Beteiligung – Sicht der Ebenen	218
Abb. 49: Zustimmungswerte zu Thesen (1=lehne völlig ab, 4=stimme völlig zu)	219

Literatur

- ALPINE (2008): Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Financed by the European Commission. Zoetermeer.
- Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. DIE Fakten. <http://www.die-bonn.de/doks/ambos0901.pdf> [Abruf 01.07.09].
- Ammon, U. (2003): Delphi-Befragung. In: O. Katenkamp/R. Kopp/A. Schröder (Hrsg.): Praxishandbuch: Empirische Sozialforschung, Münster: LIT, S. 264–285.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung.
- Arnold, R. (1984): Weiterbildung als Profession. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, Heft 4, November 1984. S. 2–5.
- Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Barz, H. (2008): Es ist Zeit umzudenken. Preispolitik in der Erwachsenenbildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3, S. 36–39.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 3, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bastian, H. (2002): Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 91–104.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- BIBB/DIE (2008): wbmonitor 2008: Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2008_ergebnisbericht.pdf [Abruf 08.01.2009].
- Bogner, A./Menz, W. (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich, S. 7–30.
- Böhm, J./Görl-Rottstädt, D./Wiesner, G. (2008): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non – formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Dresdner Universitäts Journal, http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf [Abruf 19.06.09].
- Botzat, T. (2001): Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv. S. 36–70.
- Brüning, G. (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: G. Brüning/H. Kuwan (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: wbv. S. 7–117.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. München/Bonn.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Bericht zur Pilotstudie. Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bonn/Berlin. http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_derweiterbildung.pdf [Abruf: 01.07.09].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf [Abruf 01.07.09].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [Abruf 01.07.09].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008a): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Abruf 08.01.2009].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008b): Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE), Bonn/Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. Bonn.
- Burmeister, J./Heller, A./Stehr, I. (2005): Weiterbildung älterer Menschen für bürgerschaftliches Engagement als seniorTrainerinnen. Ein Kurskonzept für lokale Netzwerke. In: Berichte aus Forschung und Praxis Nr. 91, Köln: ISAB-Verlag.
- Conein, S. (2007): Markt der Weiterbildungen für Weiterbildner/innen. QUALIDAT liefert erstmalig Daten. Bonn <http://www.die-bonn.de/doks/conein0701.pdf> [Abruf 17.06.09].
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends der Weiterbildung. DIE – Trendanalyse 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dieckmann, B. (1982): Einführungsreferat: Zur Situation der Erwachsenenbildung in Berlin-West und zur Lage der Berliner VHS-Dozenten. In: Dieckmann, B./Reichhelm, B.: Zur Arbeitssituation und Perspektive nebenberuflicher Volkshochschul-Dozenten. Berlin: Technische Universität, S. 4–15.
- Dietsche, B. (2002): Bildungskaufmann/Bildungskauffrau – ein neuer Ausbildungsberuf? In: DIE 2, S. 40–41.
- Dietsche, B. (2006): Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Text Weinberg, S. 185–227.
- Drilling, M. (2000): Nicht-standardisierte Befragungsmethoden in der Delphi-Technik: Vorläufige Schlüsse aus einem Projekt im universitären Bildungsbereich. In: Häder, M./Häder, S. (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 161–178.
- Duell, W./Fischer, E./Keiser, S. (2007): Lernen für das Lernen – Personalentwicklung und Professionalitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. In: QUEM Bulletin, Heft 1/ 2007, S. 6–10.
- Eckert, T. (in Druck): Professionalisierung in der Weiterbildung. Tagungsbeitrag.
- Edelmann, D. (2009): Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive, In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 309–328.
- Egetenmeyer, R./Strauch, A. (2008): What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. In: REPORT 2/2008, 31. Jg., S. 9–17.

- Ehres, C./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Weiterbildung. In: dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum. S. 13–57.
- Ehres, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 114–126.
- Emminger, E./Gieseke, W./Nuissl, E. (2001): Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. S. 190–207.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer – Poeschel.
- EU-Memorandum (2006): Lifelong learning, equity and efficiency. EU presidency conference. Helsinki.
- European Association for Education of Adults (EAEA) (Hrsg.) (2006): Adult education trends and issues in Europe. Brussels.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek. S. 625–660.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Edition: 2, Weinheim: Juventa.
- Fellinger, A. (2008): Berufsbild TrainerIn. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4, S. 2–7.
- Filla, W. (2008): Qualifikation als Qualität von Erwachsenenbildner/innen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 4/2008, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. [Abruf 01.07.09].
- Flick, U. (2004): Triangulation – Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friede, C. K. (1981): Verfahren zur Bestimmung der Intercooderreliabilität für nominalskalierte Daten. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik. Jg. 5., Heft 1, S. 1–25.
- Früh, W. (2001): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Professionalität und Bewußtsein. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Materialien für die Erwachsenenbildung 12, Frankfurt/M, S. 110–117.
- Fuhr, T. (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gassner, M. (1980): Bildungsbedarfsermittlung: Grundsätze und Methoden. In: Neubauer, R./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch der angewandten Psychologie. Band 1 Arbeit und Organisation. München: Verlag Moderne Industrie. S. 250–262.
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg: bis.
- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 29–47.
- Gieseke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 46, S. 10–17.
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 189–212.
- Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: Report (28) 4/2005, S. 37–46.

- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Gieseke, W./Schäffter, O. (Hrsg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ, Erwachsenenpädagogischer Report, 11, S. 10–22.
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 385–426.
- Gieseke, W./Reich, (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildnerinnen. Ergebnisse einer Befragung, In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Textweining, S. 35–184.
- Gieseke, W./Stock, H./Opelt, K./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster: Waxmann Verlag.
- Gläser, J./Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, B./Michels, G./Nickels, M. (2004): Zielgruppenarbeit in der Region. In: Behrmann, D./Schwarz, B./Götz, K. (Hrsg.): Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 259–282.
- Gruber, E. (2004): Work in process: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Lenz, W./Sprung, A. (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT, S. 213–225.
- Gruber, H./Harteis, C./Kraft, S. (2004): Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Haeberlin, F. (1986a): Barrieren. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 74–78.
- Haeberlin, F. (1986b): Weiterbildungsmotivation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 589–595.
- Häder, M. (2002): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Häder, S./Häder, M. (2000): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hamburger, F. (2009): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 881–888.
- Hanft, A./Zentner, T. (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In Report 27, H. 2, S. 42–52.
- Harmeier, M. (2009): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Weiterbildner/innen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. Bielefeld: wbv.
- Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. Heft 1/2007, S. 6–10.
- Heilinger, A. (2005): „Weiterbildungsakademie Österreich“. Qualifizierte Erwachsenenbildung. Manuskript (unv.).
- Heinold-Krug, E. (2002): Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung. In: Heinold-Krug, E. /Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 79–90.

- Heuer, U. (2006a): Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 161–188.
- Heuer, U. (2006b): Strategische Personalentwicklung – ein vernachlässigtes Aufgabenfeld der Weiterbildung. Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Text Weinberg. S. 7–34.
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Oldenburg: Text Weinberg.
- Hippel, A. von (2008): Nachfrageorientierte Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Methode der Produktklinik. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/08, S. 42–51.
- Hochdörffer, C. (2004): Einrichtungsübergreifender Support bei der Weiterbildung der Weiterbildenden. In: Behrmann, D./Schwarz, B./Götz, K. (Hrsg.): Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 325–356.
- Höffer-Mehlmer, M. (2009): Programmplanung und –organisation. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 989–1002.
- Holsti, O. R. (1969): Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Huber, E. (2009): Angebots- und Bedarfsanalysen im Bereich der Fortbildung der Weiterbildner – ein Vergleich. Unveröffentlichte Magisterarbeit, LMU München.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 283–285.
- Kade, J./Egloff, B. (2004): Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 49–52.
- Kelle, U./Kluge, S. (2001): Validitätskonzepte und Validierungsstrategien bei der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Kluge, S./Kelle, U. (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitative Verfahren in der Lebenslauf und Biographieforschung. (Statuspassagen im Lebensverlauf, Bd. 4). Weinheim und München: Juventa, S. 135–166.
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen: Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann, Reihe Theorie und Praxis.
- Kimpeler, S./Mangold, M./Schweiger, W. (2007): Die digitale Herausforderung: Zehn Jahre Forschung zur computervermittelten Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel. KOM(2007) 558.
- Kortendiek, G. (2008): Mit Kompetenzen und Visionen, In: EB, Ausgabe 3/2008, Bielefeld: Bertelsmann, S. 122–126.

- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, in: DIE-Reports zur Weiterbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [Abruf 15.03.2009].
- Kraft, S. (2007): Die Herausforderungen der Zukunft professionell bewältigen. In: Praxis Politische Bildung 11, H. 3, S. 170–178.
- Kraft, S. (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag. S. 405–426.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv.
- Kress, U. (2000): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim: Beltz. S. 185–203.
- Krug, P. (2000): Zukunftsfaktor Professionalität. Zur Entwicklung der Weiterbildung des Weiterbildungspersonals in Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim: Beltz, S. 7–23.
- Küchler, F. von (2007a): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld: wbv.
- Küchler, F. von (2007b): Summary Survey on the Administrative Support Staff in Adult Education in Germany. DIE. <http://www.die-bonn.de/doks/kuechler0701.pdf> [Abruf 12.06.09].
- Küchler, F. von/Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2009): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag. S. 153–167.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Laux, A. (2008): Neues vom Markt der Weiterbildungen für Weiterbildner/innen. DIE FAKTEN. <http://www.die-bonn.de/doks/laux0801.pdf> [Abruf 25.06.09].
- Loibl, S. (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: wbv.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske+Budrich.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1996): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 207–215.
- Luhmann, N. (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 9–20.
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Meisel, K. (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–22.
- Meisel, K. (2003a): Stichwort: Zukunft Organisation. In: DIE Zeitschrift 1/2003. S. 20–22.
- Meisel, K. (2003b): Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 98–109.
- Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin: Schmohl & Partner. <http://www.ziz-berlin.de/media/de/KompendiumKOS.pdf> [Abruf 08.01.2009].

- Meisel, K. (2009): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 427–436.
- Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 97–106.
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das Expert/inneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 481–491.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D./Schütz, J. (2005): Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 51, H. 2, S. 54–61.
- Nuissl, E. (1998): Empirie, Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, online veröffentlicht: September 1998, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/nuissl98_01.htm [Abruf 15.03.2009].
- Nuissl, E. (2000): Ausbildung der Ausbilder in Deutschland. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_02.doc [Abruf 30.04.2009].
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4, S. 47–56.
- Nuissl, E. (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Germany. In: REPORT 2/2008, 31. Jg. S. 61–66.
- OECD (Hrsg.) (2002): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris 2002.
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungsprofessionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Peters, R. (2005): Jongleure ohne Profession? Kritische Anmerkung zu einer Berufskultur. In: Erwachsenenbildung 51, H. 2, S. 62–67.
- Peters, R. (2005): Professionalität in der Erwachsenenbildung? In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf, Bd. 6. Wien: LIT, S. 183–196.
- Pielorz, M. (2009): Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reich-Claasen, J./Hippel, A. von (2009): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 1003–1016.
- Reitz, G./Reichart, E. (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt. Bonn. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf [Abruf 08.01.2009].
- Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Weiterbildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129–138.
- Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, Bielefeld: wbv.
- Sander, W. (1990): Erwachsenenbildung – (k)ein Thema für die Fachdidaktiken? <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6460/pdf/Sander-Erwachsenenbildung.pdf> [Abruf 30.04.2009].
- Sarges, W./Haeberlin, F. (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover: Schroedel.
- Sartingen, T. (2004): Stärkung des Ehrenamts – ein Beitrag zur Professionalisierung der Katholischen Erwachsenenbildung Diözese Speyer. In: Behrmann, D./Schwarz, B./Götz, K. (Hrsg.): Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 237–248.

- Schiersmann, C. (1999): Veränderungen der Funktion und Aufgabe des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozeßorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 201–211.
- Schiersmann, C. (2004): Beratung in der Weiterbildung – ein Überblick über Beratungsfelder und Beratungsanbieter. In: Herbrich, E./Jurkeit, J. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis*. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Schiersmann, C./Bachmann, M./Dauner, A./Weber, P. (2008): *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: wbv.
- Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2006): *Profile lebenslangen Lernens : Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schlutz, E./Krug, P. (1997): Berufliches Selbstverständnis und Professionsvertretung in der Erwachsenenbildung. Ein fiktives Gespräch zu einem längst überfälligen Thema. In: Meisel, K. (Hrsg.): *Veränderungen in der Profession der Erwachsenenbildung. DIE Materialien zur Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: DIE, S. 66–71.
- Schmidt-Lauff, S. (2008): *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schöll, I. (2006): Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende in der öffentlichen Weiterbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 171–192.
- Schwarz, B. (2000a): Der Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung – FWL Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): *Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 27–82.
- Schwarz, B. (2000b): Weiterbildung der Weiterbildenden im Verband der Volkshochschulen und in den Landesorganisationen für Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): *Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 83–147.
- Siebert, H. (1972): Studium der Erwachsenenpädagogik. Stand und Perspektiven. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 98–135.
- Siebert, H. (1995): Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik. In: Jagenlauf, M., Schulz, M., Wolgast, G. (Hrsg.): *Weiterbildung als quartärer Bereich*. Neuwied: Luchterhand, S. 329–342.
- Siebert, H. (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2006): *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Stachelbeck, M. (2003): Experteninterviews zur Wirkung Langzeitarbeitslosigkeit. In: Katenkamp, O./Kopp, R./Schröder, A. (Hrsg.): *Praxishandbuch: Empirische Sozialforschung*. Münster: Lit.
- Steinmüller, K. (2003): *Workshop Zukunftsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Essen.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strunk, G. (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: VS Verlag, S. 443–454.
- Süssmuth, R./Sprink, R. (2009): Volkshochschule. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 473–490.

- Tippelt, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.: VS Verlag, S. 453–471.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 37/2005. S. 38–45.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tippelt, R./Hippel, A. von/Reich, J./Reupold, A. (2006): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Länderbericht Deutschland. OECD/CERI-Seminarreihe „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft“.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus. Vol. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld.
- Völzke, R. (2002): Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft, S. 65–77.
- Wbmonitor (2007): Politischer Handlungsbedarf aus Sicht der Weiterbildungsanbieter. (www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2007-Politischer_Handlungsbedarf_200901.pdf, [Abruf 10.06.09].
- Weiland, M./Ambos, I. (2008): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – kompakt. Bonn: DIE.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Gefördert vom BMBF. http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [Abruf 08.01.2009].
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview, Volume 1, No.1 – Januar, Forum qualitative Sozialforschung, 2000, www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm [Abruf 08.01.2009].
- Zech, R. (2008): Führungsqualität. In: EB, Ausgabe 3/2008, Bielefeld: Bertelsmann. S. 127–131.
- Zeuner, C. (2005): Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 2, in: DIE-Report (28), S. 65–66, online veröffentlicht: 01/2005, online abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/zeuner0401.pdf> [Abruf 16.03.2009].

Anhang

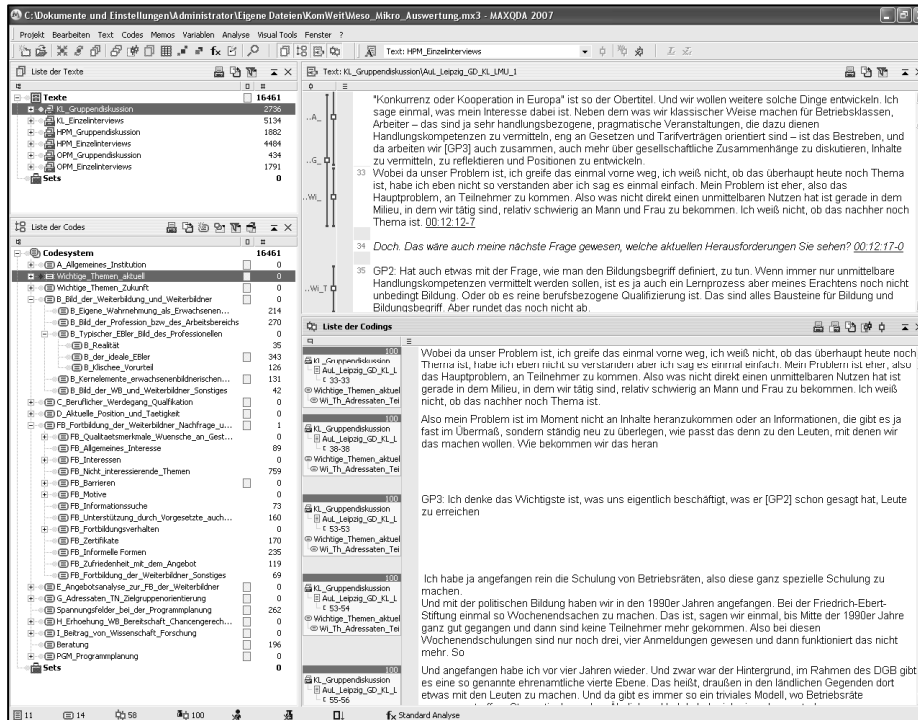
Übersicht Befragung Makroebene (Experteninterviews) n=44

- Volkshochschulen (Verbandsebene, Experten aus Einzeleinrichtungen): 6 Interviews
- Gewerkschaften/Politische Weiterbildung: 5 Interviews
- Kirchliche Weiterbildung: 4 Interviews
- Berufliche Weiterbildung (u.a. VDP, DIHK, REFA, VWA): 13 Interviews
- Betriebliche Weiterbildung (Personalentwicklung und Weiterbildung in Unternehmen): 6 Interviews
- Trainer-Verbände (DVWO, batb): 4 Interviews
- Externe Experten (DIE, BiBB): 6 Interviews

Übersicht Erhebungen Meso- und Mikroebene: Stichprobe – Institutionen, Interviews n=83, Gruppendiskussionen n=18

- VHS
 - 13 (8 Metropolen; 2 Kleinstadt; 3 ländliche Regionen)
 - Bundesländer: Hessen, Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen
- KBE
 - 7 (3 Metropolen, 1 Kleinstadt; 3 ländliche Regionen)
 - Bundesländer: Bayern, Baden-Württemberg, Hessen
- DEAE
 - 3 (1 Metropole, 1 Kleinstadt, 1 ländliche Region)
 - Bundesland: Nordrhein-Westfalen
- AuL (politische Erwachsenenbildung)
 - 6 (6 Metropolen)
 - Bundesländer: Sachsen, Niedersachsen, Thüringen, Bayern, Hessen, Schleswig-Holstein
- Berufliche/betriebliche Weiterbildung
 - 4 (3 Metropolen, 1 Kleinstadt Mesoebene) + Mikroebene: 28 freiberufliche Dozenten
 - Bundesländer: Sachsen, Bayern, Nordrhein-Westfalen

Screenshot MAXQDA (Meso- und Mikroebene)



Intercoderreliabilitätskoeffizienten

Überkategorie	Intercoderreliabilitätskoeffizient (vgl. Holsti 1969, S. 140)
A_Allgemeines_Institution	0,85
Wichtige_Themen	0,67
B_Bild_der_Weiterbildung_und_Weiterbildner	0,64
C_Beruflicher_Werdegang_Qualifikation	0,81
D_Aktuelle_Position_und_Taetigkeit	0,68
FB_Fortbildung_der_Weiterbildner_Nachfrage_und_Verhalten	0,62
E_Angebotsanalyse_zur_FB_der_Weiterbildner	0,60
G_Adressaten_TN_Zielgruppenorientierung	0,59
H_Erhebung_WB_Bereitschaft_Chancengerechtigkeit	0,69
I_Beitrag_von_Wissenschaft_Forschung	0,65
Beratung	0,76
Spannungsfelder_bei_der_Programmplanung	0,94
PGM_Programmplanung	0,64

Autorinnen und Autoren

Dr. *Heiner Barz*, Professor für Erziehungswissenschaft, Leiter der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Sandra Fuchs, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt KomWeit, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. *Aiga von Hippel*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München

Markus Kollmannsberger, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt KomWeit, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München

Tanja Kosubek, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Anna K. Schwickerath, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt KomWeit, Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Dr. *Rudolf Tippelt*, Professor und Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München