

Christa Möllers / Ortfried Schöffter

Didaktische Fortbildung im Prozeß der Professionalisierung von nebenberuflichen Kursleitern. Aufgabenbereiche in verschiedenen Dimensionen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung

1. Zum berufspolitischen Bedingungsrahmen von Kursleiterfortbildung

1.1 Problemstellung und Begriffe

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf eine Berufsgruppe, die es im Selbstverständnis ihrer Mitglieder möglicherweise gar nicht gibt, oder die zumindest so heterogen zusammengesetzt und so unstrukturiert ist, daß bisher noch keine professionellen Gemeinsamkeiten und Mindeststandards festgelegt werden konnten. Im Gegensatz zur administrativen und pädagogischen Leitung von Weiterbildungseinrichtungen, wo sich eine Verberuflichung durchzusetzen scheint, wird der überwiegende Teil der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung weiterhin von Personen durchgeführt, die für ihre Tätigkeit nie eine systematische Ausbildung oder auch nur eine kurze Einführung erhielten, und die sie nicht zuletzt deshalb als Nebentätigkeit oder als Freizeitaufgabe verstehen, die sich nicht unter Gesichtspunkten der Arbeitswelt beurteilen und bewerten läßt. Gerade dies ist kennzeichnender Bestandteil ihres Tätigkeitsprofils. Vor diesem Hintergrund erscheint es bereits gewagt, überhaupt von der "Berufsgruppe" nebenamtlicher Kursleiter zu sprechen.

Für den nebenberuflichen Kursleiter gilt daher verstärkt, was I. WIRTH¹ generell für den Stand des beruflichen Selbstverständnisses in der Erwachsenenbildung feststellt:

1 Professionalisierung. In: dies. (Hrsg.), Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, S. 555

"Die Vielfalt und Heterogenität erwachsenepädagogischer Praxisfelder erschwert eine Profilierung der Berufsrolle und ist mitverantwortlich dafür, daß die Chancen einer Selbstgestaltung von Berufsbild und Berufsperspektive im Gesamtbereich der Erwachsenenbildung unterschiedlich sind und nach diversen Mustern sich vollziehen."

Aus diesem Grunde wird im folgenden der Begriff "Kursleiter" gewählt, weil er offen und neutral genug ist, um unterschiedliche Berufsbezeichnungen¹ umfassen zu können, wie z.B. Erwachsenenbildner, Erwachsenenpädagoge, Andragogen, Weiterbildner, Studienleiter, Dozent, Teamer, Gruppenleiter, Ausbilder, Trainer.

Versucht man, in allgemeiner Form die Tätigkeitsmerkmale zu formulieren, die für das Berufsbild "Kursleiter" konstitutiv sind, so lassen sich folgende typische Eigenschaften nennen:

- Kursleiter werden aufgrund von Bildungsintentionen tätig, so offen und wenig explizit sie im einzelnen auch erfahrbar sein mögen. Diese Intentionen richten sich auf andere Personen oder Personengruppen, die etwas lernen sollen.
- Sie verfolgen ihre Bildungsintentionen geplant und organisiert, wenn auch die Rationalität und Formalisierung ihres methodischen Vorgehens unterschiedliche Ausprägung haben mag.
- Sie verfügen über inhalts- und/oder verhaltensbezogene Qualifikationen, aus denen sie ihre Kompetenz für die Bildungsarbeit ableiten.
- Sie übernehmen im Rahmen des organisierten Lernprozesses eine von anderen Mitgliedern der Lerngruppe zumindest partiell und temporär abgrenzbare Rollenfunktion². So z.B. als
 - o Informator (Einführung in inhaltliche Positionen)
 - o Moderator (Vermittler zwischen inhaltlichen Positionen)
 - o Motivator (Anregungen, Verstärkungen, Aktivierung)
 - o Verantwortlicher für die Lenkung und Leitung bei kognitiven Lernschritten (Lenkung des Verlaufs, Dosierung des Inhalts, Kontrolle der Lernergebnisse)

1 Einige dieser Bezeichnungen werden zwar häufig auf hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung beschränkt, jedoch ist bisher noch keine durchgängige sprachliche Übereinstimmung feststellbar.

2 Vgl. PAS des DVV (Hrsg.), Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt 1968 ff., Loseblatt Nr. 70.050, 6. Liefg. 2. Teil 1973

- o Trainer von Verhaltenssequenzen
- o Gruppenpädagoge (Kommunikationsförderung, Impulse für autonome Gruppenprozesse)

Diese Rollenfunktionen können in Form eines formellen Auftrags durch eine Institution oder in der Art eines informellen Kontraktes zwischen den Teilnehmern und dem Kursleiter genauer bestimmt sein. Somit läßt sich auch an dem Ausmaß der Deutlichkeit und Formalisierung der Rollenerwartungen an den Kursleiter der Institutionalisierungsgrad des jeweiligen Weiterbildungsbereichs ablesen.

Im Rahmen dieser "Mindestvoraussetzungen" lassen sich zwar nur formale Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Tätigkeitsmerkmalen von Kursleitern feststellen. Sie lassen jedoch erkennen, daß die Tätigkeit eines Kursleiters nicht in jedem Fall durch einen bezahlten Auftrag durch eine Bildungsinstitution charakterisiert sein muß. Auch ist die inhaltliche Kompetenz in einem "Fach" keine notwendige Bedingung, wie auch nicht immer schulmäßig organisierte Lerngruppen das Tätigkeitsfeld eines Kursleiters darzustellen brauchen. Andererseits läßt sich ihre Arbeit von Tätigkeiten ohne pädagogische Intention abgrenzen, sei es, wenn diese intentional zu unbestimmt sind wie bei ungezielten Freizeitaktivitäten oder bei organisierter Unterhaltung oder bei künstlerisch-kreativen Tätigkeiten, sei es, weil diese keinen pädagogischen Akzent tragen, wie das bei Tätigkeiten von Rechtsanwälten, Ärzten und von kontrollorientierter Sozialarbeit der Fall ist.

Die Schwierigkeit, einen Konsens über die Berufsbezeichnung und das Tätigkeitsprofil zu finden, weist zum einen darauf hin, daß sich die Erwachsenenbildung in einem noch sehr frühen Stadium der Professionalisierung befindet, sie macht zum anderen aber auch deutlich, daß stark voneinander abweichende Vorstellungen über die Zielrichtung einer Professionalisierung bestehen, wobei nicht einmal sicher ist, ob von der Mehrzahl der Mitarbeiter und Teilnehmer überhaupt eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung gewünscht wird.

Planung und Auswertung von Fortbildungsveranstaltungen für Kurs-

leiter werden daher immer unter dem Gesichtspunkt geprüft werden müssen, ob und inwieweit sie eine Professionalisierung zum Ziel haben, d.h. welches Berufsbild von nebenamtlichen Kursleitern einem Fortbildungskonzept zugrundeliegt.

Für eine derartige Standortbestimmung sollen im weiteren Fragestellungen und Beurteilungsgesichtspunkte entwickelt werden:

- (1) Zunächst werden Prozesse der Institutionalisierung,
- (2) dann der Professionalisierung als Begründungszusammenhang für Kursleiterfortbildung beschrieben,
- (3) danach wird die berufliche Situation nebenamtlicher Kursleiter als Bedingung für Fortbildung untersucht, und schließlicly werden
- (4) aus der Unterscheidung verschiedener Ebenen didaktischen Handelns inhaltliche und methodische Fortbildungsdimensionen entwickelt.

1.2 Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Begründungszusammenhang für Fortbildung

Unter Institutionalisierung wird hier eine langfristige, formalisierte Sicherung gesellschaftlich relevanter Aufgaben verstanden. Aus dem Stand der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung läßt sich daher die jeweils vorherrschende Einschätzung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung ermesen.

Im Gegensatz zur Schule, zur beruflichen Ausbildung, aber auch zur vorschulischen Erziehung vollzog sich in Deutschland die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung außerhalb des staatlichen Bildungssystems, wobei unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen initiativ wurden. Daraus erklärt sich das heute noch vorherrschende pluralistische Prinzip bei der Bestimmung der Bildungsziele, vor allem aber die "Vielzahl von Institutionalformen", z.B.

1 I. WIRTH, Institutionalisierung. In: dies. (Hrsg.), Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 391

in Gestalt kommunaler Volkshochschulen, kirchlicher Bildungswerke und Akademien, gewerkschaftlicher Fortbildungsstätten sowie privater bzw. kommerzieller Institute.

Für den Verlauf der sechziger Jahre läßt sich mit dem Einbeziehen berufsbezogener Lernziele und -inhalte in die Weiterbildung eine neue Phase der Institutionalisierung feststellen. Das wachsende Interesse des Staates an geregelten Formen der Erwachsenenqualifizierung drückte sich in gesetzlichen Richtlinien, Strukturplanungen und Finanzierungsmodalitäten aus. Angestrebt wird für die weitere Zukunft ein "öffentlich verantwortetes und öffentlich kontrollierbares, kooperatives System, in dem eine Koordination der zur flächendeckenden Versorgung notwendigen Erwachsenenbildungsaktivitäten stattfindet."¹

In den westeuropäischen Ländern² haben sich im Verlauf der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung aufgrund unterschiedlicher nationaler Ausgangsbedingungen und sehr verschiedener "Interpretationen von Situationen und Konzeptionen"³ stark voneinander abweichende Grundpositionen herausgebildet, die eine supranationale Verständigung über staatliche Entwicklungsplanung erschweren. Im europäischen Kontext scheint dabei noch offen zu sein, wo sich die deutsche Erwachsenenbildung im Kontinuum zwischen folgenden Extrempositionen ansiedeln wird:

"- Die erste Position läßt sich mit Begriffen wie Formalisierung, Standardisierung, Zentralisierung, Management der Erwachsenenbildung, Verschulung, Professionalisierung und Festlegung eindeutiger Zugangswege für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung umschreiben. Hier geht es darum, Erwachsenenbildung durchschaubar, quantifizierbar und für die Ansprüche der Verwaltung handhabbar zu machen, um ihre Kontinuität, ihre Finanzierung und ihren festen Platz im Bildungssystem sicherzustellen.

1 Ebenda

2 Symposium on training for future roles of workers in the education of adults. Final Report Siena (Italy) 25.-28.11. 1975. EES/Symposium 58/6 Europarat Straßburg 1975; sowie A. PFLÜGER, Training and Retraining of Adult Educators. Consolidated Report. Europarat Straßburg, 1978 Dok. CC/EES (77) 12. (Deutsch: A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung von Erwachsenenpädagogen in Westeuropa. In: PAS des DVV Arbeitspapier 76.6.78

3 A. PFLÜGER, Ausbildung ..., a.a.O., S. 7

- Die zweite, entgegengesetzte Position geht von der Beobachtung aus, daß jede Formalisierung der Erwachsenenbildung ihre Bewegungsfreiheit einschränkt, um gesellschaftlichen und Gruppenbedürfnissen gerecht zu werden, und zudem die Gefahr der Manipulation und Gängelung erhöht. Diese Position orientiert sich stärker an den Forderungen nach einer problemorientierten Erwachsenenbildung, nach Selbstbestimmung in der Organisation von Erwachsenenbildung und im Lernprozeß (Self-Management of Adult Education), nach der Verzahnung mit Gemeinwesenarbeit und sozio-kultureller Animation, nach Dezentralisierung, Deprofessionalisierung und Offenhaltung unterschiedlicher Zugangswege zu den Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung."¹

Der Grad der bereits erfolgten bzw. der Umfang der von Staatsseite beabsichtigten Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in Form von kooperativen Systemen, Bausteinsystemen, Fernlehrgängen und/oder Selbstlernzentren², aber auch die Entwicklung zu dezentralisierten, stadtteilnahen entschulten Formen der Erwachsenenbildung, begründet somit weitgehend die Art neuer Qualifikationsanforderungen an die Kursleiter der betreffenden Einrichtungen.

Der zur Zeit zu beobachtende Institutionalisierungsprozeß kann sich auf dreierlei Weise auf die Kursleiterfortbildung auswirken:

- durch die Entwicklung und Erprobung von öffentlich anerkannten und systematischen Fortbildungsmöglichkeiten, die langfristig als professionelle Zugangsvoraussetzungen ausgebaut werden sollen³,

1 Ebenda.

2 Vgl. H. T. JÜCHTER, Programmierte Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970 sowie V. OTTO (Hrsg.), Offenes Weiterlernen. Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979

3 Im "Strukturplan" wird die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung mit der Festlegung von Mindeststandards für die Bildungsarbeit verbunden. "Diese Mindeststandards müssen Beurteilungsmaßstäbe ... für die Qualifikation der Lehrkräfte einschließen." (Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 212) Im "Bildungsgesamtplan" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Stuttgart 1973, Bd I, S. 64) wird vorgeschlagen, "für nebenberufliche Lehrkräfte ... eine pädagogische Zusatzqualifikation anzustreben." Vgl. zusammenfassend W. GOTTER, Über die Notwendigkeit erwachsenpädagogischer Qualifizierung nebenberuflicher Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: W. SCHNEIDER u.a., Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1975

- durch Qualifizierungsmöglichkeiten, die im Zusammenhang mit der Einführung und Erprobung neuer Institutionalisierungsformen entwickelt werden müssen wie z.B. bei der Neugliederung der Fachbereiche, bei Veränderungen in der Programmstruktur, zur Orientierung an neuen Adressatengruppen, zur besseren Berücksichtigung bisher vernachlässigter Inhaltsbereiche und Problemkreise oder zur Einführung neuer Methodenkonzeptionen
- und schließlich durch die Thematisierung, Problematisierung und Beeinflussung der angestrebten bzw. bereits erfahrbaren Entwicklung der Institution.

Wenn die institutionelle Entwicklung nicht über die Köpfe der zahlenmäßig größten Gruppe von Mitarbeitern hinweggeplant werden soll, sondern wenn neue Ziele, Aufgaben und Arbeitsformen gerade von den nebenamtlichen Kursleitern in die alltägliche Praxis der Bildungseinrichtung integriert werden sollen, so dürfen sich institutionelle Veränderungen nicht auf organisatorische Maßnahmen beschränken, die von der Lehrpraxis reaktiv hingenommen werden. Dies wäre jedoch der Fall, wenn eine Institutionalisierung des Weiterbildungsbereichs kurzschlüssig mit einer "Verberuflichung" der Leitungsebene von Einrichtungen gleichgesetzt würde und sich dabei das Berufsfeld des hauptamtlichen Mitarbeiters weniger an pädagogischen, sondern stärker an administrativen Tätigkeitsmerkmalen orientierte.

Besonders für den Bereich der Volkshochschulen, aber auch für einen großen Teil konfessioneller und gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung ist und bleibt der nebenberufliche Kursleiter der wichtigste Vertreter der Bildungsarbeit nach außen. Dies bedeutet, daß institutionelle Veränderungsperspektiven weniger an den Bildungszielen, der Motivation, der fachlichen Ausrichtung, der pädagogischen Reflexionsfähigkeit und Qualifikation der nebenamtlichen Kursleiter, kurz: an ihrem beruflichen Praxisverständnis ansetzen sollten.

Zugespitzt läßt sich sagen, daß für die Adressaten der Bildungsangebote in weiten Bereichen der Erwachsenenbildung die neben-

beruflichen und nebenamtlichen Kursleiter die eigentlichen Repräsentanten der Bildungseinrichtungen sind. Dennoch sind hier bei gegenläufige Entwicklungstendenzen nicht zu übersehen. Zwar wird heute die Mehrzahl der Volkshochschulen in der BRD noch nebenberuflich geleitet¹, aber es ist eine deutliche Verschiebung in der Relation zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern festzustellen, die sich mittlerweile dem vom DVV angestrebten Verhältnis von 1 : 20 nähert². Auch ist eine Verberuflichung der Lehrpraxis durch sog. Weiterbildungslehrer beobachtet und entsprechende Studiengänge in mehreren Bundesländern sind im Aufbau begriffen.

Aus dieser institutionellen Entwicklung ergeben sich folgende Überlegungen und Ansätze zur Kursleiterfortbildung:

Mit einer zahlenmäßigen Zunahme der hauptamtlichen Mitarbeiter kann die Einführung, Grundqualifizierung und Fortbildung nebenamtlicher Mitarbeiter stärker als institutionelle Aufgabe wahrgenommen werden. Gleichzeitig verstärkt sich aber auch der strukturelle Konflikt zwischen der Gruppe der hauptberuflichen zu der Gruppe der nebenberuflichen bzw. nicht angestellten Mitarbeiter. Zur angemessenen Bearbeitung dieses Konflikts und der ihm zugrundeliegenden bildungspolitischen und sozialen Probleme sind praxisnahe Fortbildungsangebote zu entwickeln.

Schließlich besteht die Gefahr, daß mit einer zunehmenden organisatorischen Differenzierung von Weiterbildungsseinrichtungen in Fachbereiche, Sonderprogramme, dezentralisierte Angebote adaptive Anlagerungsstrategien der Institutionalisierung verfolgt werden, die den inneren Zusammenhalt der Einrichtung auf organisatorische Kontrollen reduziert. Wenn der bildungspolitische Auftrag

¹ Die Personalstatistik des DVV weist 1978 54,6 % der erfaßten Volkshochschulen mit nebenberuflichem Leiter aus, wobei sich das Verhältnis in den letzten Jahren deutlich in Richtung auf eine hauptberufliche Leitung verschoben hat. In: Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Arbeitsjahr 1978, S. 4

² Vgl. PAS des DVV (Hrsg.), Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt 1968 ff., Loseblatt Nr. 22000, sowie Statistische Mitteilungen des DVV, a.a.O.

einer Weiterbildungseinrichtung mehr sein soll als ein administrativ-organisatorisches Zusammenfassen "okkasioneller" Lernangebote, so ist es notwendig, daß haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter ihre unterschiedlichen Auffassungen und Erfahrungen institutionell sinnvoll integrieren können. Erst daraus ließe sich ein von allen getragenes Aufgabenverständnis entwickeln und ein normativer Minimalkonsens herausbilden. Dieser konzeptionelle Integrationsprozeß ist durch geeignete Fortbildungsangebote für einzelne Bildungseinrichtungen zu unterstützen. Darüber hinaus könnte eine "integrative Institutionalisierung" des gesamten Weiterbildungsbereichs eine weitere Segmentierung in unzusammenhängende Teilbereiche aufhalten und durch das Herausbilden einer beruflichen Identität gleichzeitig eine Professionalisierung der nebenberuflichen Kursleiter ermöglichen.

Wenn der weitere Prozeß der Institutionalisierung in stärkerem Maße als bisher das Alltagsverständnis, die praktischen Erfahrungen und das persönliche berufliche Selbstverständnis der nebenamtlichen Kursleiter mit einbeziehen soll, so setzt dies intensivere Einflußmöglichkeiten auf Planungsentscheidungen der Bildungseinrichtungen voraus. In welcher Form solche Einflußnahme auf langfristige Planungs- und Entscheidungsprozesse geschehen kann, ist dabei sicher noch ungeklärt. Entscheidend ist jedoch, daß sie sich nicht auf formalisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten in Form von Entscheidungs- und Beratungsgremien beschränken dürfen. Der institutionelle Zusammhalt und die Entwicklung einer professionellen Identität benötigen in ebenso hohem Maße offene Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitern den nebenamtlichen Kursleitern und den Teilnehmern.

In diesem Zusammenhang erhalten Fortbildungsmöglichkeiten für nebenamtliche Mitarbeiter, in denen auch organisatorische, rechtliche und politische Voraussetzungen für eine Mitwirkung an institutionellen Entscheidungen thematisiert und erarbeitet werden, einen wichtigen Stellenwert.

Um diese Bedingungen zu erfüllen, bietet sich an, Grundsätze und Prinzipien "institutionsbezogener Weiterbildung" nicht nur in Ansätzen der Zielgruppenarbeit zu erproben, sondern auch für die Veränderung der eigenen Bildungseinrichtung zu nutzen.

Institutionsbezogene Veranstaltungen der Kursleiterfortbildung lassen sich durch folgende Gesichtspunkte charakterisieren:

- Sie richten sich ausschließlich an Mitarbeiter einer Bildungseinrichtung oder eines Arbeitsbereichs, die während der Fortbildung nicht eigens eine neue Lerngruppe bilden, sondern die vorher und nachher miteinander zu tun haben und befriedigender umgehen wollen (sollen).
- Die Veranstaltungen orientieren sich an konkreten Alltagsproblemen und Fragen des institutionellen Selbstverständnisses, wobei die zu behandelnden Themenschwerpunkte, Problembereiche und die daraus folgenden Initiativen von den Teilnehmern im Verlauf der Veranstaltung und nicht vorher durch die Leitung der Bildungseinrichtung oder durch die Teamer der Fortbildung bestimmt werden. Dies verlangt eine teilnehmerorientierte Planung und Durchführung, die Planungsformen und Arbeitsweisen "offener Curricula" nahelegt. Unter diesen Voraussetzungen könnte eine partizipatorisch angelegte Fortbildung von Kursleitern auch durch "Lernen am Modell" methodisch und didaktisch innovativ wirken.
- Sie werden nicht von der Leitung der Bildungseinrichtung angeboten und durchgeführt, sondern von "neutralen" Institutionen und Personen außerhalb der Hierarchie.
- Sie werden von der Bildungseinrichtung mitgetragen und in Koordination oder in direktem Bezug zu anderen Aktivitäten organisiert.
- Sie schaffen die Voraussetzungen für einen angreifbaren und herrschaftsreduzierten Diskurs, in dem sich Mitglieder unterschiedlicher Hierarchieebenen und beruflichen Status über ihre unterschiedlichen Sichtweisen und Standpunkte verständigen können bzw. Kommunikation zwischen Gruppen möglich wird, die miteinander in Konflikt stehen, ohne daß unvereinbare Interessen durch Harmonisierung verdeckt werden.

1 G. BREILOER, Teilnehmerorientierung - eine neue Akzentuierung erwachsenepädagogischen Handelns. In: Theorie u. Praxis der Erwachsenenbildung 1979/3

2 Z.B. als Fortbildungsangebot für Mitarbeiter eines Fachbereichs, Projekts oder Gremiums.

- Sie nehmen für benachteiligte Gruppen oder Einzelpersonen in der Bildungseinrichtung Partei und versuchen durch die Fortbildung deren emanzipatorische Entwicklung zu fördern.
- Sie organisieren Kontakte zum regionalen Umfeld der Bildungseinrichtung und berücksichtigen durch die Form der Fortbildung (z.B. Vollversammlungen, Fachtagungen, Anhörungen, Betroffenen-Selbsthilfe-Gruppen) in der Institution "Öffentlichkeit herzustellen".
- Sie schaffen Möglichkeiten der Selbstdarstellung der hauptamtlichen und nebenamtlichen Mitarbeitergruppe und der Teilnehmer gegenüber Binnengruppen (z.B. Leitungs- und Aufsichtsgremien) wie auch gegenüber der Presse und der regionalen Öffentlichkeit.
- Sie ermöglichen Kontakte und Gedankenaustausch mit anderen Bildungseinrichtungen sowie zu Parteien, Verbänden, Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen u.ä.
- Sie qualifizieren die haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiter in Form problemorientierter Arbeitskreise, Expertenhearings, von Unterrichtskursen zur Bildung institutioneller "Gegenmacht" zu den traditionellen Entscheidungsträgern. Diese Demokratisierungsfunktion setzt institutionsbezogene Kursleiterfortbildung in grundsätzlichen Gegensatz zur Spitze der formalen Macht- und Einflusshierarchie.
- Die latente Konfliktorientierung institutionsbezogener Fortbildung verlangt, daß institutionsbezogene Fortbildung gegen mögliche Sanktionen geschützt und von gesellschaftlichen Gruppen politisch unterstützt werden muß.

1.3 Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Begründungszusammenhang für Fortbildung

Unter Professionalisierung wird hier die Entwicklung zu einer zielgerichteten und systematischen Beziehung zwischen der Wissensbasis und der Handlungsstruktur einer Berufstätigkeit verstanden:

"Professionals üben ihre Berufsrolle vor dem Hintergrund einer expliziten Berufsethik und theoretischen Wissensbasis aus, die eine weitgehende und systematische Integration der pragmatischen Regeln des Handlungsbereichs in umfassendere Sinnzusammenhänge ermöglicht."¹

¹ B. BLINKERT, Unvollständige Professionalisierung und Konflikte im Bereich der Sozialarbeit. ZsfSoz Jg. 1 1972/4, S. 293

Zur näheren Kennzeichnung der Professionalisierung von Berufstätigkeiten wurde in der berufssoziologischen Literatur¹ eine Reihe von Merkmalen herausgearbeitet, ohne daß sich damit eine genaue Grenze zwischen "Professions" und "non-professions" bestimmen ließe². Statt dessen schreibt man dem professionellen Charakter von Berufstätigkeit "dynamische Qualität"³ zu, "was eine Einordnung von Berufen auf einer Professionalisierungs-skala, die Anfang und Endpunkt dieses Prozesses signalisiert, erlaubt"⁴.

Folgende Merkmale werden zur Bestimmung des professionellen Charakters genannt:

- (1) die Berufstätigkeit verlangt eine theoretisch fundierte Spezialqualifikation, in der sich der "professional" vom Laien unterscheidet und die in der Regel nicht allgemein zugänglich, sondern einem Kreis von Fachleuten vorbehalten ist;
- (2) die Berufsangehörigen sind einem gemeinsamen "Berufsethos", d.h. berufsgruppenspezifischen Normen verpflichtet, deren Einhaltung kollektial überwacht wird;
- (3) sie sind in einem oder mehreren Verbänden organisiert, womit Einfluß auf den Zugang zum Beruf genommen, die weitere berufspolitische Entwicklung gesteuert und ggf. formelle Kontrollfunktion wahrgenommen wird;
- (4) die Berufstätigkeit wird an übergeordneten gesellschaftlichen Werten wie "öffentlichem Interesse", "Gemeinwohl" o.ä. legitimiert;

¹ J. H. DAHEIM, Soziologie der Berufe. In: R. KÖNIG (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1969; H. A. HESSE, Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968; H. KAIRAT, "Professions" oder "freie Berufe"? Berlin 1969

² Vgl. I. WIRTH, Professionalisierung. In: dies., Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, a.a.O.

³ I. WIRTH, Professionalisierung, a.a.O., S. 552

⁴ Ebenda.

(5) die Berufsangehörigen verfügen über ein gewisses Maß an Entscheidungskompetenz und erfahren aufgrund ihrer Berufsrolle soziale Anerkennung

In der Literatur zur Erwachsenenbildung wird das Professionalisierungskonzept fast ausschließlich auf die hauptberuflichen Mitarbeiter und dabei weitgehend auf Fragen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und laufbahnrechtlichen Sicherung bezogen.¹ Dies ist vor allem auf eine administrative Sicherung orientierte Institutionalisierung zurückzuführen, die Züge von Bürokratisierung trägt. Wenn man jedoch die notwendige Verbindung von Professionalisierung eines Berufsfeldes mit bürokratischen Formen ihrer Institutionalisierung ablehnt, so öffnet sich die Perspektive auch in Richtung auf eine Professionalisierung der sog. "freien Mitarbeiter".

Eine Professionalisierung von Erwachsenenbildung ist unter offeneren institutionellen Rahmenbedingungen auch als ehrenamtliche Tätigkeit, als Zweitberuf² oder als Zeitberuf denkbar und der Tradition der deutschen Erwachsenenbildung sicher näher als das Gegenbild des verbeamteten "Volkshochschulrats". In diesem Sinne ließe sich aus DAHEIMs Unterscheidung zwischen "Verberuflichung" und "Professionalisierung" in bezug auf die Erwachsenenbildung die These formulieren, daß mit einer Verberuflichung der Erwachsenenbildung nicht notwendigerweise ihre Professionalisierung gefördert und daß im Umkehrschluß eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung nicht notwendigerweise mit einer Entwicklung zum "Hauptberuf" verbunden sein muß.

"Das Qualifikationsprofil des Erwachsenenpädagogen sollte daher nicht ausschließlich den akademisch gebildeten Fachmann für Erwachsenenpädagogik bzw. für ein inhaltliches Fach der Erwachsenenbildung (mit pädagogischer Zusatzqualifikation) in den Mittelpunkt stellen. Zur Minderung der sozialen Distanz zwischen Teilnehmern und Erwachsenenpädagogen darf den nicht akademisch gebildeten der Zugang zu den Berufspositionen der Erwachsenenbildung nicht verwehrt

¹ Vgl. I. WIRTH, Professionalisierung ..., a.a.O.

² Im Sinne einer Berufstätigkeit neben dem sog. "Hauptberuf".

werden. Dem gleichen Zweck dient die Herausbildung und Stärkung von klar umrissenen para-professionellen Positionen. Gleichzeitig sollte keine scharfe Abgrenzung zu anderen Berufen vorgenommen werden, die sich auf die gleichen Gruppen und Probleme beziehen. Erwachsenenbildung wird damit partiell zu einer 'open profession', was freilich nicht die Notwendigkeit zur Stabilisierung der Kompetenz aufhebt."¹

Daraus ergibt sich die Frage, wie eine solche para-professionelle Kompetenz nebenberuflicher Kursleiter in der Erwachsenenbildung auszuweisen hätte und wie sie durch Fortbildung gefördert werden kann. Sicher ist dabei zunächst, daß die Standards nicht aus den Tätigkeitsmerkmalen der hauptamtlichen Mitarbeiter mit deren großen Anteilen an "nichtunterrichtlichen Funktionen der Entwicklung, Beratung, Planung und Aktivierung"² abgeleitet werden können. Auch wird sich die Professionalisierung weniger an formalisierten Ausbildungsgängen und geregelten Zugängen zu den Berufstätigkeiten erweisen, sondern eher in der Herausbildung pädagogischer Grundqualifikationen und berufsbezogener Normen, die berufsbegleitend und durch kollegiale Qualifizierung erworben werden.

So ist auch anzunehmen, daß die Professionalisierung nebenamtlicher Kursleiter kaum durch Maßnahmen der Fremdsteuerung³ durch bildungspolitische Regelungen, ministerielle Erlasse oder durch Berufsverbände erreicht werden kann, sondern daß dies - wenn überhaupt - nur in Form einer Selbststeuerung der Personen, die den Beruf bereits wahrnehmen, "in einem integrierenden und intensivierenden Selbstentwicklungsprozeß der 'Professionalisierung im engeren Sinne'"⁴ erreichbar sein wird.

¹ A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung ..., a.a.O., S. 16

² W. SCHULENBERG, Erwachsenenbildung als Beruf, a.a.O., S. 20

³ Zur Unterscheidung zwischen selbst- und fremdgesteuerter Professionalisierung vgl. H. A. HESSE, Berufe im Wandel, a.a.O.

⁴ W. SCHULENBERG, Erwachsenenbildung als Beruf, a.a.O., S. 16

Berufliche Fortbildung, die zum Ziel hat, die Professionalisierung nebenberuflicher Kursleiter in dem hier entwickelten Sinne zu initiieren und zu fördern, muß sich auf folgende Qualifikationsdimensionen¹ beziehen, die sich aus den Charakteristika von Professionalität ergeben:

- (1) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen der nebenberuflichen Kursleiter in bezug auf die Interaktion mit Personen und Institutionen, deren Verhalten nicht durch die eigenen Berufsnormen bestimmt wird
- (2) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen des Kursleiters in bezug auf die Ziele und Inhalte der Interaktion mit den Teilnehmern
- (3) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen der Kursleiter in bezug auf die Form der Interaktion mit den Teilnehmern ihrer Veranstaltungen
- (4) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen der Kursleiter in bezug auf die Interaktion mit Kollegen
- (5) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen des Kursleiters in bezug auf die Kontrolle der Inhalte und Funktionen von Aus- und Fortbildung der eigenen Berufsgruppe
- (6) Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen des Kursleiters in bezug auf Form und Inhalt der eigenen Interessenvertretung

Aus den sechs Punkten wird erkennbar, daß sich eine am Professionalisierungskonzept orientierte Qualifizierung nebenamtlicher Kursleiter erheblich von den bisher üblichen Einführungen und pädagogischen Fortbildungsseminaren unterscheiden würde.

"Mit Hilfe des Professionalisierungskonzeptes kann man und muß man auch Qualifikationen und Qualifizierungsprozesse untersuchen, die die institutionellen Rahmenbedingungen und obersten Zielsetzungen des pädagogischen Handelns aktiv beeinflussen können. Die Qualifizierung auf diesen Dimensionen ist eine Voraussetzung dafür, daß Qualifizierungen der pädagogischen Berufe auf den fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Gebieten, die unmittelbar den Unterrichtsprozeß steuern können, wirksam werden. Wenn ... (Kursleiter) aufgrund ihres gegenwärtigen bildungspolitischen Bewußtseins nicht über

¹ In Anlehnung an den begrifflichen Bezugsrahmen von G. HOLZAPPEL, Professionalisierung und Weiterbildung ..., a.a.O., S. 39 ff.

institutionelle und materielle Bedingungen ihrer Arbeit und über die obersten Zielsetzungen des Bildungsprozesses reflektieren wollen und können und aufgrund mangelnder kritischer Reflexion nicht in der Lage sind, aktiv an der Gestaltung und Veränderung dieser Bedingungen und Zielsetzungen mitzuwirken, nutzt alle Weiterqualifizierung auf fachlichem Gebiet wenig."¹

Aus diesen Überlegungen folgt, daß in weiterer Zukunft zusammen mit interessierten Kursleitern die Qualifikationen ermittelt werden müssen, die sie besitzen sollten, um selber zur stärkeren Professionalisierung ihrer Tätigkeit beitragen zu können. Diese Qualifikationsbestimmung wäre als übergeordnete Ebene von Kursleiterfortbildung anzusehen, auf der die Zielrichtung der Professionalisierung partizipatorisch geklärt werden könnte. Solche Qualifikationen müssen möglichst arbeitsplatzbezogen bestimmt werden und den Kursleiter als Träger einer pädagogisch-professionellen Berufsrolle kennzeichnen. Hierbei könnte gezielte Fortbildung auf eine möglichst "klientenbezogene Professionalisierung"² Einfluß nehmen und damit gleichzeitig zur Innovation des Weiterbildungsbereichs beitragen.

1.4 Die berufliche Situation nebenamtlicher Kursleiter als Bedingungsrahmen der Fortbildung

Aus dem bisher entwickelten vagen und undifferenzierten Bild des nebenberuflichen Kursleiters lassen sich Fortbildungsziele nur auf einer noch unspezifischen Ebene in bezug auf Strukturentwicklungen der Erwachsenenbildung wie Institutionalisierung und Professionalisierung beschreiben.

Die Berücksichtigung der beruflichen Situation verlangt hingegen eine differenzierte Analyse der Gruppe nebenamtlicher Kursleiter. Da es in dieser Hinsicht erst noch sehr unzureichende empirische Bestandsaufnahmen gibt, stützen wir uns zur

¹ G. HOLZAPPEL, a.a.O., S. 48 f.

² Vgl. G. HOLZAPPEL, Professionalisierung und Weiterbildung, a.a.O., S. 21 ff.

- seine Nebentätigkeit der Funktion entspricht, die er bei seiner Haupttätigkeit in einem festen Arbeitsverhältnis ausübt (Fortgesetzte Tätigkeit des Hauptberufs);
so z.B. Hauptschullehrer, Gymnasiallehrer, Berufsschullehrer oder betriebliche Ausbilder, deren Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung in engem Zusammenhang mit ihrem sonstigen Unterricht stehen;
- die Kursleitertätigkeit gelegentlich am Rande einer frei-beruflichen Tätigkeit liegt;
Beispiele wären Angehörige sog. freier akademischer Berufe wie Ärzte, Rechtsanwälte, Therapeuten mit eigener Praxis oder Künstler, die gelegentlich Veranstaltungen übernehmen oder sich daran beteiligen;
- die Kursleitertätigkeit Bestandteil einer freiberuflichen Erwerbstätigkeit ist;

Diese Gruppe unterscheidet sich insoweit von der vorangehenden, als ihre Mitglieder in hohem Maße von der Kursleitertätigkeit finanziell abhängig sind und damit unter besonderem sozialen Druck stehen. Während die beruflich-soziale Situation für alle Mitglieder dieser Gruppe ähnlich ist, unterscheiden sie sich erheblich in bezug auf ihre fachliche Ausrüstung und Qualifikation. Ihr gehören in der Volkshochschule sowohl Kursleiter aus dem Mischbereich "musische Bildung" wie Sprachlehrer und nicht zuletzt Beratungsberufe im psychosozialen und im betriebswirtschaftlichen Bereich an;

- die Kursleitertätigkeit ohne Ausübung einer hauptberuflichen Tätigkeit im traditionellen Sinne erfolgt;

TIETGENS zählt zu diesem Typus Hausfrauen, die ihren erlernten Beruf nicht mehr ausüben, den Kontakt zu ihrem Beruf aber erhalten wollen; Ausländerinnen, die ihre Sprachkenntnisse in der Erwachsenenbildung anbringen oder Frauen, die ihre Erfahrungen in sozialpädagogische Arbeit umsetzen. Gerade offenerer Angebote in der sozio-kulturellen Bildung oder in der Altenbildung werden von dieser Gruppe von Kursleitern getragen.¹ Im Zuge der fortschreitenden Akademikerarbeitslosigkeit bzw. der verlängerten Berufsfundingsphase vergrößert sich diese Gruppe nebenberuflicher Kursleiter, besonders in Großstädten, sehr. Gerade aus dieser Gruppe kommen starke Impulse zur Aufwertung des Status des Kursleiters.

¹ Vgl. G. BRELOER, Zielgruppenarbeit als didaktisches Konzept der Erwachsenenbildung - Erfahrungen und Perspektiven. In: eb. Berichte + Informationen 11. Jg. 1979/25, S. 1-4

ersten Orientierung auf eine Typologie von Hans TIETGENS¹, mit der sich hypothetische Aussagen über Adressatengruppen machen lassen, "für die Bedürfnis- und bedarfsnahe Fortbildungsprogramme zu entwickeln wären"².

Wenn die Gruppe der nebenamtlichen Kursleiter nach ihrer beruflichen Situation zu differenzieren ist, so sind folgende drei der von TIETGENS³ genannten neun Kriterien⁴ von Bedeutung:

- das Kriterium des Verhältnisses von Neben- und Haupttätigkeit
- das Kriterium der individuellen Motivation
- das Kriterium der Zeitorganisation.

(1) Zum Verhältnis von Neben- und Haupttätigkeit

Die berufliche Situation eines nebenamtlichen Kursleiters unterscheidet sich je nachdem, ob

- er zu der Lehrtätigkeit im Rahmen eines festen Angestelltenverhältnisses (zeitweilig) abgestellt wurde (Beauftragte Nebentätigkeit)

Diese Form von Nebentätigkeit ist für den Volkshochschulbereich ungewöhnlich, jedoch im Bereich der beruflichen Weiterbildung, der gewerkschaftlichen und konfessionellen Weiterbildung häufig anzutreffen;⁵

¹ ders., Versuch einer Typologie nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: W. SCHNEIDER u.a. (Hrsg.), Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1975, S. 44-64

² H. TIETGENS, Versuch einer Typologie, a.a.O., S. 46

³ ders., a.a.O.

⁴ TIETGENS führt außerdem noch folgende weitere Kriterien zur Typologisierung an, die jedoch keine unmittelbaren Aussagen über die berufliche und soziale Situation der Kursleiter zulassen: das Kriterium der Qualifikationsvoraussetzungen, der Vermittlungsfunktion, des Gegenstandsbereichs, der zu vermittelnden Qualifikation, des Aufgabenverständnisses, der institutionellen Anforderungen und Begrenzungen.

⁵ Vgl. z.B. W. SCHULENBERG (Erwachsenenbildung als Beruf, a.a.O., S. 15), der einen wesentlichen Professionalisierungsschub aus der "Spezialisierung von Kräften anderer Bereiche" erwartet: "Jeder betroffene Bereich des öffentlichen Lebens und der Wirtschaft hält sich dann Spezialisten für Erwachsenenbildung."

Bei der Entwicklung von Kurskonzepten zur Kursleiterfortbildung müssen besonders die sozialen und ökonomischen Unterschiede zwischen den Gruppen berücksichtigt werden. Da bisher jedoch nur recht summarische Vorstellungen über die Bedeutung bestehen, die das Verhältnis von haupt- und nebenberuflicher Tätigkeit auf die Fortbildungsbedürfnisse und -notwendigkeiten hat, bietet es sich an, in Arbeitsformen der Kursleiterfortbildung selbst zu einer genaueren Abklärung ihrer beruflichen Situation zu kommen, um damit einerseits die Entwicklung von Zielgruppen im Bereich der Nebenberuflichenqualifizierung zu fördern und gleichzeitig über allgemeine Systematisierungen und Orientierungen hinaus zu authentischen Selbstdarstellungen zu kommen, "die die Lebenswelt und Arbeitsperspektive der nebenberuflichen Mitarbeiter unmittelbar verdeutlichen, von denen ihre Erwartungen und ihre Zweifel gegenüber Fortbildungsmöglichkeiten bestimmt sind."¹

(2) Die individuelle Motivation zur Mitarbeit in der Erwachsenenbildung

In engem Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen hauptberuflicher und nebenberuflicher Tätigkeit steht das Kriterium der individuellen Motivation. Wenn sich auch keine zwingenden Kombinationen zwischen der Art der Nebentätigkeit und der Motivation feststellen lassen, so wäre doch zu überlegen, ob sich nicht typische Merkmals Syndrome empirisch auffinden lassen. Dies wäre zur Entwicklung von Zielgruppen in der Kursleiterfortbildung sicher von Bedeutung.

Wenn im folgenden einige typische Motive der Kursleitertätigkeit aufgezählt werden, so sollte dabei bedacht werden, daß diese Motive im Einzelfall zwar vorherrschend sein können, dabei jedoch eigentlich immer Bestandteil eines Motivationskomplexes sind. Sie lassen daher keine kausalen Ableitungen zu, sondern haben eher heuristischen Wert.

1 H. TIETGENS, Vorbemerkungen des Herausgebers. In: W. SCHNEIDER u.a., a.a.O., S. 8

In Anlehnung an TIETGENS lassen sich idealtypisch folgende Motive¹ unterscheiden:

- Die Chance bzw. die Notwendigkeit des Nebenverdienstes

Zu klären wäre dabei, ob es sich in bezug auf das Honorar um eine ökonomische Notwendigkeit der Existenzsicherung, um einen "angenehmen Nebeneffekt" oder um einen Prestigefaktor handelt.

- Die Chance der Kompensation

Hierbei handelt es sich um die Hoffnung, im Bereich der Erwachsenenbildung mehr Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Persönlichkeit, besonderer Interessengebiete und beruflicher Erfahrungen zu erhalten, als dies im familiären oder beruflichen Alltag möglich ist. Unter diesem Motiv soll Erwachsenenbildung ein Erfahrungsfeld organisieren, "wo man Nichtalltägliches erproben kann."²

- Die Chance, sein eigenes Wissen weitergeben zu können

Für viele Fachleute auf einem begrenzten Gebiet ist es persönlich wichtig, sich der allgemeinen Bedeutung ihres Faches zu vergewissern oder bedeutsame Aspekte Sie finden in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eine Möglichkeit, ihr Fachwissen darzustellen; erhalten dabei aber auch die Chance, die Anwendungsmöglichkeiten ihres Wissens zu überprüfen und dabei in einen fachbezogenen Dialog mit den Teilnehmern zu kommen. Dieses Motiv findet sich nicht selten bei Hochschulangehörigen, die im Gegensatz zu wissenschaftssystematischen Seminaren der studentischen Ausbildung hier bei ihr Fach aus der problemorientierten Perspektive des berufstätigen Erwachsenen erfahren können.

- Die Chance, seine eigenen Ideen weitergeben zu können

"Die freiwillige Mitwirkung in der Erwachsenenbildung geschieht oftmals nicht ohne einen Antrieb, der am tiefsten mit missionarisch bezeichnet werden kann."³ Die Auswirkungen sind in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Erwachsenenbildung sehr vielfältig; gerade im Bereich der soziokulturellen Bildung wurden und werden wichtige Bildungsangebote davon getragen, daß die Kursleiter über eigene gesellschaftspolitische Positionen kommunizieren wollen. Allerdings sind hier

1 Vgl. auch die Darstellung der Berliner Situation bei K. LANGE in diesem Heft.

2 H. TIETGENS, Versuch einer Typologie, a.a.O., S. 58

3 H. TIETGENS, a.a.O., S. 59

auch leicht Randerscheinungen und Verzerrungen auffindbar. "Erwachsenenbildung erscheint dann als Spielfeld für Sektierertum und für Hobby-Spezialisten vielfältigster Art."

- Das Bedürfnis nach sozialer Zuwendung

Erwachsenenbildung ist in jedem Fall immer auch eine organisierte Form zwischenmenschlicher Begegnung. Wie auch bei Teilnehmern bisweilen der Wunsch nach sozialen Kontakten ebenso hoch sein mag wie der Inhalt einer Veranstaltung, so gilt dies ohne Frage auch für die Kursleiter. Dabei ist sicher kaum zu trennen, wie sich der Anteil zwischen dem Wunsch, Zuwendung zu erhalten und dem Bedürfnis, Zuwendung zu geben, verteilt, da dies zunächst nach sozialem Kontakt und menschlicher Nähe erfahrbar ist. Für die Klärung des beruflichen Selbstverständnisses wäre diese Unterscheidung jedoch von Bedeutung.²

(3) Schließlich können durch das Kriterium der

Zeitorganisation einzelne Gruppierungen innerhalb der Kursleiter und der Art ihrer Berufsorientierung unterschieden werden. Die berufliche Fortbildung sollte sich an spezifischen Problemen orientieren, je nachdem, ob die nebenamtlichen Kursleiter

- a) im Abendbetrieb
 - b) im ambulanten Tagesbetrieb
 - oder
 - c) im Internatsbetrieb
- arbeiten³.

1 Ebenda.

2 Vgl. dazu allgemein: W. SCHMIDBAUER, Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek 1977

3 Vgl. H. TIETGENS, Versuch einer Typologie, a.a.O.

2. Dimensionen der Kursleiterfortbildung

Da nebenberufliche Kursleiter nur selten für das Lernen mit Erwachsenen pädagogisch vorbereitet sind, liegt es nahe, daß in bezug auf ihre Fortbildung vor allem an eine Einführung in "erwachsenengemäßes Lehren und Lernen" gedacht wird. Die meisten Fortbildungskonzepte konzentrieren sich daher auf Lehrqualifikationen. Daß diese tatsächlich auch nötig ist, zeigt sich nicht zuletzt an der Beobachtung¹, daß unvorbereitete Kursleiter ihre Funktion sehr einseitig auf Inhaltsvermittlung beschränken, d.h. ihre Aufgabe ausschließlich in der konkreten Darstellung von "Sachverhalten" sehen und dabei ihre Rolle als Lernheifer und Lernorganisator sowie als Gruppenpädagoge vernachlässigen.

Ein möglichst unmittelbarer Bezug zur Unterrichtssituation und den in ihr erfahrbaren Lernschwierigkeiten entspricht darüber hinaus auch den erwachsenpädagogischen Prinzipien beruflicher Weiterbildung, die im Bereich der Kursleiterfortbildung ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden muß. Dies ist ein wichtiger Grund, weshalb wissenschaftssystematisch strukturierte Einführungen wenig gefragt sind und statt dessen nach unmittelbar verwertbaren Qualifikationen, wenn nicht sogar nach "Unterrichtszerepten"² verlangt wird³.

Der Angelpunkt der Fortbildung liegt somit bei berufs-spezifischen Qualifikationen wie teilnehmerorientiertem Lehrverhalten, Planungskompetenz oder aktiver Beratungsfähigkeit⁴ in bezug auf konkrete Unterrichtstätigkeit und nicht bei den traditionellen Studieninhalten der Erziehungswissenschaft. Andererseits wird

1 Vgl. H. STIEBERT/H. GERL, Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975, S. 55 ff; sowie A. PFLÜGER, a.a.O., S. 17

2 Gerade in bezug auf diesen pejorativ verstandenen Begriff beginnt neuerdings ein Umdenken einzusetzen. Vgl. J. GRELL, Unterrichtsrezepte. München/Wien 1979;

3 Vgl. zur Fortbildungsmotivation von Kursleitern z.B.: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) (Hrsg.), Grundlagenstudie Qualifikationskurse im Baukastensystem für nebenberufliche Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Hannover 1975

4 Vgl. W. MADER, Qualifikationen als Angelpunkt. Zur Problematik der Weiterbildung der Erwachsenenbildner. In: Materialien zur Politischen Bildung 1975, S. 40-44

das Praxisfeld des Lehrens und Lernens von Erwachsenen erst allmählich empirisch erforscht, so daß bisher nur unzureichende deskriptive Kriterien, Fragestellungen und Forschungsergebnisse vorliegen, die sich als Inhalte der Fortbildung eignen könnten.

Diese Lücke kennzeichnet die Ausgangsbedingungen, von denen Erwachsenenpädagogen ausgehen müssen, wenn sie sich anschicken, Nebenberufliche zu qualifizieren. Solange kein Konsens über notwendige Qualifikationen für nebenberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung besteht und darüber hinaus auch keine systematisch reflektierten Erfahrungen über das Berufsfeld vorliegen, muß durch die Fortbildung selbst Praxisforschung getrieben werden, d.h. aus der Fortbildung muß eine "Anleitung erfolgen, wie aus alltäglicher Praxis Informationen gewonnen werden können zur Bestimmung von Kompetenzen in diesen Problemfeldern."¹

Aus diesen Überlegungen folgen zwei Konsequenzen:

Zum einen sollte keine Fortbildungskonzeption von einem in sich geschlossenen Begriffssystem ausgehen, das von den teilnehmenden Kursleitern rezeptiv übernommen werden muß. Statt dessen sollte der fachliche Gegenstand der Fortbildung erst in der Auseinandersetzung mit den Kursleitern über ihre Praxis inhaltlich und begrifflich bestimmt werden. Dies hat zur Folge, daß auch die Kommunikation über Praxiserfahrungen zunächst von alltagssprachlichen Beschreibungen und unreflektierten Praxistheorien ausgehen muß und sich die Benutzung sozialwissenschaftlicher Termini und Problemdefinitionen bei den Kursleitern erst dann durchsetzen wird, wenn ihre Vorteile gegenüber alltagssprachlichen Deutungsmustern am konkreten Problemfall erkennbar werden. Orientierung an den subjektiven Praxiserfahrungen der nebenamtlichen Kursleiter verlangt somit zunächst eine gemeinsame Rekonstruktion von pädagogischer Wahrnehmung in Lehr/Lernsituationen in Form von Fragestellungen, die eine bessere Problemlösung einleiten als das durch Alltagstheorien möglich ist. Dafür wird sich sicherlich nicht jede forschungsorientierte sozialwissenschaftliche Fragestellung mit den für sie typischen Kriterien eignen. Zum anderen verlangt eine

¹ W. MADER, Qualifikationen als Angelpunkt, a.a.O., S. 44

Orientierung an der Arbeitssituation nebenamtlicher Kursleiter, daß die Ziele, Inhalte, aber auch die Methoden der Fortbildung vor allem an ihrer Relevanz für die Lehrtätigkeit der Kursleiter legitimiert werden. Dies darf jedoch nicht zu einer utilitaristischen Verkürzung in der Weise führen, daß sich die Fortbildung ausschließlich auf Qualifizierungen in bezug auf vordefinierte Problemsituationen beschränkt. Vielmehr folgt aus den bisherigen Überlegungen ein didaktisches Prinzip, demzufolge für den teilnehmenden Kursleiter die praktische Bedeutung der Fortbildungsziele, -inhalte und der angewandten Methoden subjektiv nachvollziehbar sein muß, wie immer er sie auch im einzelnen persönlich bewerten mag.

Ein unmittelbarer Bezug der Fortbildung zu der Lehrpraxis, wie sie von den Kursleitern in ihrem Alltagsverständnis erfahren und beschrieben wird, scheint zunächst mit der oben ausgeführten Forderung zu kollidieren, daß durch die Fortbildung eine Professionalisierung und integrative Institutionalisierung der Erwachsenenbildung gefördert werden sollte. Gerade aufgrund des Fehlens beruflicher Perspektiven und klar definierter Tätigkeitsprofile in den Institutionen der Erwachsenenbildung gerät die Fortbildung leicht zu einem funktionalistisch konzipierten Training für ausgewählte Lerntechniken oder zu einem unverbindlichen Gedankenaustausch, ohne daß daraus eine Professionalisierung nebenberuflicher Lehrtätigkeit "als Prozeß des langsamen Bewußtwerdens von Gemeinsamkeiten der Arbeitsqualität, der bildungspolitischen Zielsetzungen und der Bildungspraxis"¹ in Gang gesetzt und verstärkt werden kann.

Eine Orientierung an Fortbildungsbedürfnissen, die unmittelbar auf die Lehrtätigkeit bezogen sind, darf daher eine Vermittlung extra-funktionaler Qualifikationen nicht ausschließen. Erst dadurch, daß auch Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die über die Lehrsituation im engeren Sinne hinausreichen, wird diese in einem größeren Zusammenhang verständlich, und manche

¹ A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung, a.a.O., S. 17

Zur Veranschaulichung werden nun einige Argumente angeführt, die eine Einbeziehung übersituativer und "außerunterrichtlicher" Fortbildungsinhalte nahelegen.

- Das Lehrverhalten von Kursleitern stellt im Zusammenhang mit den Rollenerwartungen der Teilnehmer eine gesellschaftspolitisch wichtige Lernzielebene dar, bei der jedoch die Gefahr besteht, daß "Muster gesellschaftlicher Sinndeutung unkontrolliert und unreflektiert in den Erwachsenenunterricht Eingang finden".¹ Die jeweiligen Rollendefinitionen (z.B. als patronales, als missionarisches oder als Sachkompetenz-Verhältnis²) haben eine übersituative Bedeutung, wenn sie als "hintercurriculum" die Fremdbestimmung beständigen, denen die Teilnehmer außerhalb des Erwachsenenunterrichts in zahlreichen Situationen ihres Alltags ausgesetzt sind. Dies gilt insbesondere für nebenberufliche Mitarbeiter, "die hauptberuflich ein Erzieher-zögling-Verhältnis herstellen können oder müssen, also bei Lehrern"³ oder bei Ausbildern in Betrieben. "Die Implikationen dieses Sachverhalts für die Erwachsenenbildung ... sind ... ein notwendiger Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Begleit- oder Zusatzausbildung."⁴

- Institutionalisierung und Professionalisierung im Sinne einer stärkeren Systematisierung und Qualifizierung der Bildungsarbeit setzt nebenberufliche Mitarbeiter voraus, die in der Lage sind, sich bei der Gestaltung der Kurse, Arbeitskreise oder Projekte an vorgegebenen bildungspolitischen Zielen und institutionellen Rahmenbedingungen zu orientieren und dabei bestimmte Standards einzuhalten. Gleichzeitig lassen sich viele pädagogische Ziele erst durch ihnen gemäß bildungspolitische und institutionelle Bedingungen realisieren. Ein flexibles Wechselspiel zwischen der Lehrsituation und ihren organisatorisch-institutionellen Bedingungen ist nur möglich, wenn zwischen beiden Handlungsbereichen eine Austauschbeziehung besteht.

1 V. LÜHR/A. SCHULLER, Legitimation und Sinn. Ein soziologischer Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977

2 Vgl. W. SCHULENBERG, Erwachsenenbildung. In: Pädagogik (Fischer Lexikon), hrsg. von H. H. GROOTHOFF u.a., Frankfurt 1964, S. 67

3 V. LÜHR/A. SCHULLER, Legitimation und Sinn, a.a.O., S. 126

4 Ebenda.

Praxisprobleme werden erst auf einer allgemeineren Ebene (z.B. im institutionellen oder bildungspolitischen Rahmen) beeinflussbar.

Wenn H. SIEBERT¹ grundsätzlich davor warnt, allein aus den Verwendungssituationen Qualifikationen abzuleiten, weil damit "nur noch instrumentale, utilitaristische Qualifikationen, nicht aber die Befähigung ... zur Selbstreflexion, zur Kritik und Identifikation mit Normen und Werten berücksichtigt würden", so gilt dies nur für sehr enge Situationskonzepte, in die keine übersituationellen Determinanten und Deutungsmuster einbezogen werden. Geht man jedoch davon aus, daß jede "Definition einer Situation" Aussagen über das gültige übergeordnete Relevanzsystem bzw. über konkurrierende Relevanzkriterien enthält, so kann eine Analyse von Lehr/Lernsituationen genau diese Bezüge herstellen und an den jeweiligen Deutungsmustern der "Akteure" festmachen. Orientierung an situativen Bedingungen bedeutet damit zugleich kritische Analyse der übersubjektiven Feldbedingungen.

Gerade die Forderung nach integrativer Institutionalisierung und klientenbezogener Professionalisierung verlangt eine unmittelbare Verknüpfung von sog. Basisqualifikationen² mit dem beruflichen Handeln in konkreten Praxissituationen.

Qualifikationen, die aus einem Professionalisierungskonzept abgeleitet werden oder mit einer geplanten institutionellen Entwicklung zusammenhängen, sollten daher direkt auf die Kursleitertätigkeit bezogen werden können, damit sie handlungsleitende und praxisgestaltende Wirkung erhalten.

1 ders., Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974, S. 151

2 D.h. für Qualifikationen, die für viele Situationsbereiche relevant sind (vgl. H. SIEBERT, Curricula ..., a.a.O., S. 152). Hinsichtlich der Kursleiterfortbildung wäre eine typische Basisqualifikation z.B. "Verständnis für Zusammenhänge zwischen gesellschafts- und bildungspolitischen Prioritäten". Vgl. D. KUHLENKAMP, Plan zur Fortbildung nebenberuflicher Kursleiter in der Bremischen Weiterbildung. In: AUE Informationen, Sonderheft 15, Hannover 1976, S. 54 (100-Stunden-Modell)

Die Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen didaktischen Handelns und Reflektierens wurde von P. MENCK¹ und FLECHSIG/HALLER² in die schulpädagogische Literatur eingeführt. Dabei zielen die Autoren darauf ab, den traditionellen Bereich der Didaktik - umschreibbar etwa mit Analyse und Planung von Unterricht - auf das konkrete Handeln in einzelnen Lehr/Lernsituationen zu erweitern und diese Ebene der Interaktion im Unterricht nicht als bloße Erfüllung oder Nichterfüllung von planerischen Vorannahmen zu be-greifen. Außerdem sollten - angeregt durch curriculumentheoretische Überlegungen - auch die Bereiche der didaktischen Theorie zugänglich gemacht werden, in denen zwar nicht direkt auf Unterricht be-zogen gehandelt wird, aber folgenreiche Entscheidungen getroffen und Rahmenvorgaben entwickelt werden (z.B. Finanzierungspläne, Rahmenrichtlinien).

"Es gibt jedoch noch weitere Gründe, die es sinnvoll und zweckmäßig erscheinen lassen, den umfassenderen Begriff "didaktisches Handeln" einzuführen. Sie hängen zusammen mit der zunehmenden Differenzierung unseres Bildungssystems, mit wachsender Mitbestimmung durch Schüler und Eltern, durch Studenten und Öffentlichkeit, und sie hängen zusammen mit einer Verstärkung des Interesses und der Interessenwahrnehmung von Verbänden und Öffentlichkeit, die gegenüber Fragen von Ausbildung und Bildung geübt wird. Dadurch erweitert sich nicht nur - wie bereits erwähnt - der Kreis von Handlungsträgern im Bildungssystem, sondern die daraus resultierenden mittelbaren Einwirkungen auf Lehr/Lernprozesse gewinnen gegenüber den unmittelbaren (in Unterrichtsräumen und in Funkkollegs beispielsweise) zunehmend an Bedeutung."³

Sowohl MENCK als auch FLECHSIG/HALLER unterscheiden fünf Ebenen der didaktischen Reflexion und des didaktischen Handelns.

Übertragungsversuche auf die didaktische Theorie der Erwachsenenbildung liegen bereits bei JÜTTING, angewandt auf die Analyse

- 1 P. MENCK, Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975, S. 36 ff.
- 2 H.-H. FLECHSIG/H.-D. HALLER, Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart 1975, S. 10 ff.
- 3 H.-H. FLECHSIG/H.-D. HALLER, a.a.O., S. 11

- In der Europaratsstudie¹ werden in Form von "Leitlinien zu einer gemeinsamen Politik der Mitgliedsstaaten" übersituative Qualifikationen bei Erwachsenenpädagogen mit folgenden bildungspolitischen Zielen begründet:

- o Integration bisher getrennter Bildungsbereiche wie Schule, Zweiter Bildungsweg, Umschulung und allgemeine Erwachsenenbildung
- o partielle Integration der Erwachsenenbildung mit Kultur- und Gemeinwesenarbeit und die damit verbundenen neuen Rollen der Erwachsenenpädagogen als Agenten der sozialen Entwicklung und Innovation, als Animatoren und Berater
- o Stärkung des Elements der Selbstverwaltung und Mitbestimmung auf allen Ebenen des Lernens Erwachsener
- o Professionalisierung und Institutionalisierung unter gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Flexibilität und Praxisnähe.

Wenn in Zukunft die Fortbildung nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung planmäßig organisiert und die Lernprozesse systematisch strukturiert werden sollen², so wird gerade die konzeptionelle Verzahnung von lehrbereichsspezifischen und übersituativen Qualifikationen bedacht werden müssen.

Um einen konzeptionellen Rahmen für eine Systematik zu schaffen, in der sich unterschiedliche Akzentuierungen und abgrenzbare Aufgabenbereiche von Kursleiterfortbildung bestimmen und diskutieren lassen, wird hier die Unterscheidung zwischen sechs Dimensionen vorgeschlagen. Diese Dimensionen sind nach ihrer Nähe zur Unterrichtssituation gestaffelt und unterscheiden sich jeweils in ihren unmittelbaren oder mittelbaren Auswirkungen auf den "Binnenbereich" des Unterrichts.

- 1 A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung ..., a.a.O., S. 18 f.
- 2 Vgl. Entwicklung von Vorschlägen für Leitlinien zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenpädagogen in Westeuropa auf der Grundlage von Merkmalen und Konturen der aktuellen Praxis. In: A. PFLÜGER, a.a.O., S. 17

Es versteht sich, daß die im folgenden erläuterten sechs Dimensionen analytisch konstruiert sind und damit primär heuristische Funktion haben. Sie werden in der Realität notwendigerweise vermischt erfahren, dennoch scheint eine Trennung gerade zur Analyse bisheriger Fortbildungskonzepte und zur Konstruktion systematischer Programme notwendig, um sich der jeweiligen Akzentuierung bewußt zu werden oder um Lücken benennen zu können.

Es lassen sich im Gesamtsystem didaktischen Handelns und Reflektierens folgende Dimensionen unterscheiden:

1. Interaktion zwischen Kursleiter und Teilnehmern:
Das Verhalten in einzelnen Lehr/Lernsituationen
2. Verlauf der Sitzung:
Planung und Analyse einzelner Lerneinheiten
3. Veranstaltungsstruktur:
Planung des Gesamtverlaufs einer Lehrveranstaltung
4. Programmplanung:
Entwicklung fachdidaktischer und fachübergreifender Bildungskonzeptionen
5. Bildungspolitik:
Berücksichtigung und Beeinflussung von bildungspolitischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen
6. Gesamtgesellschaftliche Bedingungen

von Fortbildungskonzepten für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung¹ und im Handbuch der Volkshochschule² vor.

Im folgenden sollen die Ebenen didaktischen Handelns und Reflektierens soweit durchleuchtet werden, daß daraus konkrete inhaltliche und methodische Vorschläge für eine Qualifizierung von nebenberuflichen Kursleitern entwickelt werden können. Dabei wird der Kursleiter als ein Handlungsträger im didaktischen Feld der Erwachsenenbildung betrachtet; andere Handlungsträger (z.B. hauptamtliche Mitarbeiter, Leiter von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Vorstandsmitglieder von Dachorganisationen, Wissenschaftler der Erwachsenenpädagogik) bleiben unberücksichtigt. Aus dieser Zuspitzung folgt die Erweiterung der vorhandenen Schemata um eine weitere Dimension, die die intermittierende Auswertung und Planung einzelner Sitzungen innerhalb des Gesamtverlaufs einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung betrifft. Hier werden unter Berücksichtigung der strukturellen Besonderheiten in der Erwachsenenbildung im Unterschied zur Schule spezifische didaktische Handlungsvollzüge eines nebenberuflichen Kursleiters beschrieben, die bei einer Vermischung mit den angrenzenden Dimensionen weder theoretisch bearbeitet noch praktisch beeinflusst werden könnten.

¹ D. H. JÜTTING, Bemerkungen zu einer Allgemeinen Didaktik des Weiterbildungsbereichs. In: Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung, hrsg. v. J. DIKAU/G. HOLZAPFEL, Berlin 1978, S. 75-91
A. FRISCHKOPF/D. H. JÜTTING, Weiterbildung der Weiterbildungner. Bericht über ein Kolloquium an der Universität Essen - Gesamthochschule. In: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/1979, S. 283-286.
D. H. JÜTTING, Fortbildungsdidaktisches Handeln zwischen Planung und Realisierung. Arbeitspapier zu dem Kolloquium "Arbeitsplatz- und arbeitsplatzferne Fortbildung. Konzepte zur Fortbildung in der pädagogischen Weiterbildungspersonal auf dem Prüfstand" in der Gesamthochschule Essen. Hekt. Ms., Frankfurt 1979

² Didaktische Handlungsebenen. In: PAS des DVV (Hrsg.), Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt 1968 ff., Loseblatt Nr. 60.050

Um mit Hilfe der Dimensionen unterschiedliche Akzentuierungen und Aufgabenbereiche einer umfassend konzipierten Kursleiterfortbildung zu bestimmen, wird abschnittsweise erläutert, welche Form didaktischen Handelns für die jeweilige Dimension kennzeichnend ist, welche Schwierigkeiten und Möglichkeiten dabei für den Kursleiter erwachsen und schließlich, was dies im Hinblick auf Qualifikationsbestimmung, Inhaltsauswahl und Lernverfahren in der Fortbildung bedeuten kann. Die ersten drei Dimensionen enthalten dabei die eher traditionellen Fortbildungsaufgaben, während die anderen eine Ergänzung darstellen, die in Hinblick auf eine klientenbezogene Professionalisierung nebenamtlicher Mitarbeiter stärker berücksichtigt werden sollten.

2.1 Dimension:

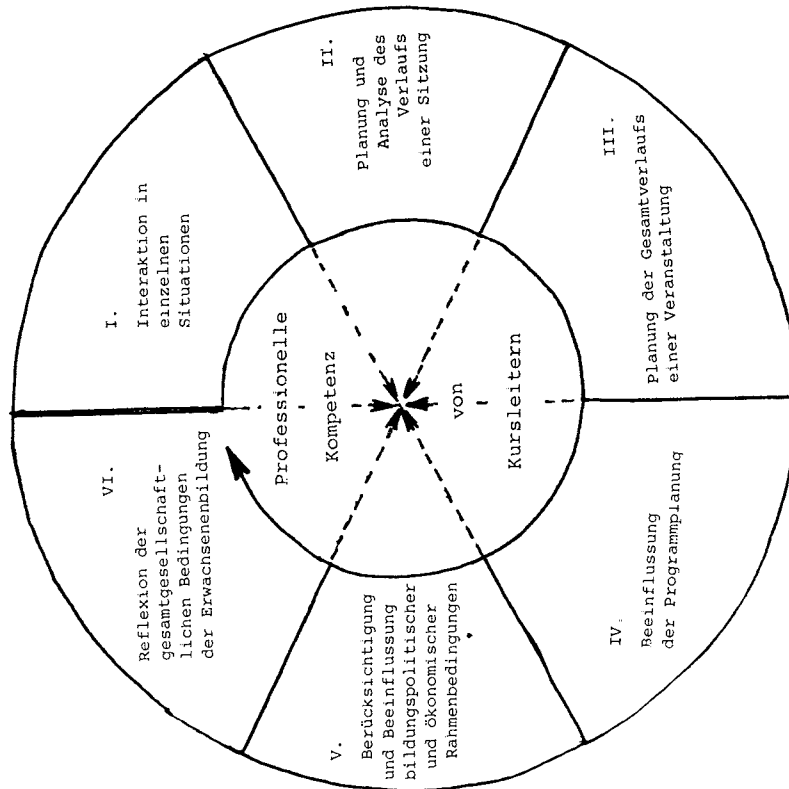
Interaktion zwischen Kursleiter und Teilnehmern
Das Verhalten in einzelnen Lehr/Lernsituationen

Lernen mit Erwachsenen, sei es in Seminarkursen, Arbeitskreisen, bei projektorientierter oder musisch-kreativer Erwachsenenbildung, geschieht durch eine Fülle von Interaktionen, durch die der Verlauf des Lernprozesses weitgehend determiniert wird. Dies gilt nicht nur für Prozesse sozialen Lernens, sondern für alle Lerngruppen, unabhängig von ihrem Inhalt¹. In diesem Zusammenhang erhält die Frage Bedeutung, inwieweit das Verhalten des Kursleiters für die Erreichung der beabsichtigten Lernziele förderlich ist. Dazu gehören auch Überlegungen, wie sich durch eine flexible Gestaltung des Unterrichtsverlaufs gruppenspezifische Störfaktoren² berücksichtigen und somit optimieren lassen. Darüber hinaus hat die Dimension der unmittelbaren Interaktion in der Lerngruppe noch eine sehr elementare Bedeutung. Sie besteht in der Beobachtung, daß nicht allein über sprachlich vermittelte Inhalte, sondern viel weitreichender und grundsätzlicher an dem Verhalten anderer Personen, vor allem an Personen mit hohem sozialen Status gelernt wird.

1 Vgl. z.B. A. HEIGL-EVERS/F. HEIGL, Gruppenposition und Lernmotivation. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 1971, Bd.4 H.3

2 Vgl. G. DOERRY, Metakommunikation in Lerngruppen. In: Selbststudienmaterialien der PAS des DVV, Bonn/Frankfurt 1976

Da diese Dimensionen von Kursleiterfortbildung nicht trennscharf sind, sondern sich als Bedingungsgefüge gegenseitig beeinflussen, bietet sich folgende graphische Darstellung an:



gänge und die seelische Funktionsfähigkeit des Partners gefördert und erleichtert werden und in der die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens deutlich vorhanden sind."

Aus der Charakterisierung der ersten Dimension ergeben sich unmittelbar auch die relevanten Qualifikationen. Es kann dabei zunächst grob unterschieden werden zwischen einer kognitiven Orientierung über Ergebnisse der Lernpsychologie und Sozialpsychologie der Lerngruppe einerseits und praktischer (pädagogischer) Kompetenz andererseits. Beide beziehen sich dabei weniger auf die Problematik von Lehr/Lernsituationen, sondern auf die Befähigung, Lernsituationen sensibel und differenziert wahrzunehmen und in Bezug auf Lernziele und Lerninteressen der Teilnehmer situationsadäquat zu handeln. Diese Fähigkeit stellt eine Basisqualifikation dar, die über die einzelne Lehrsituation hinaus wichtig ist und gerade bei dem Kursleiter eine personale Entwicklung in Richtung auf sensibles Offensein für eigenes Erleben, auf Selbstachtung und ein positives Selbstkonzept in Gang setzen kann. Im Bereich der elementaren sozialen Beziehungen handelt es sich somit bei Pädagogen um Qualifikationen, die grundlegende Bedeutung für alle Bereiche des Kontakts von Person zu Person haben, die jedoch, wenn sie im pädagogischen Feld unterentwickelt sind, eine starke negative Wirkung besitzen.

Die Inhaltsbereiche der Fortbildung in Bezug auf die erste Dimension reichen von Forschungsergebnissen der Lernpsychologie, Sozialpsychologie der Lerngruppe bis hin zu Kategoriensystemen der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung. Außerdem sind Arbeitsweisen, Medien und Methodenkonzeptionen in Bezug auf unterschiedliche Sozialformen und für Möglichkeiten selbstorganisiereten Lernens von Bedeutung.

1 TAUSCH/TAUSCH, a.a.O., S. 102

Dieser Gesichtspunkt wird von R. TAUSCH/A.-M. TAUSCH¹ als "Wahrnehmungslernen"² bezeichnet und stellt in ihrer Erziehungspsychologie ein Axiom für das Verständnis einer lernförderlichen "Begegnung von Person zu Person" dar.

"Die Art, wie Menschen sich sozial, gefühlsmäßig oder intellektuell verhalten sowie die Art ihres Erlebens ist wesentlich beeinflusst durch das Wahrnehmungslernen."³

Die Chancen und Risiken liegen auf dieser elementaren Kontaktebene in dem Ausmaß und der Intensität, in dem ein Kursleiter zu einem lernförderlichen Verhalten fähig ist, wie er lernförderliche soziale Bedingungen in der Gruppe ermöglicht und inwieweit möglicherweise sein tatsächliches Verhalten in Widerspruch zu seinen formulierten pädagogischen Zielen steht. Das pädagogische Verhältnis zwischen Kursleiter und Teilnehmern erhält seine Realität und Wirksamkeit vor allem in dieser Dimension. Ziele wie Teilnehmerorientierung, Abbau von Fremdbestimmung und sozialer Diskriminierung, Akzeptieren des einzelnen Teilnehmers als ganzer Person und nicht nur als "Klient", werden vor allem auf der Verhaltensstufe erfahrbar, wirksam und damit auch überprüfbar. TAUSCH und TAUSCH haben Carl ROGERS' lernförderliche Dimensionen in Form von Verhaltensweisen soweit operationalisiert, daß sich aus ihnen erlernbare Einstellungen, Grundverhalten und Einzelverhaltensweisen für alle pädagogischen Praxisbereiche bestimmen lassen.

Die lernförderlichen Haltungen und Aktivitäten sind nach TAUSCH/TAUSCH "im allgemeinen hinreichende Bedingungen für eine humane Begegnung von Person zu Person, in der die seelischen Grundvor-

1 R. TAUSCH/A.-M. TAUSCH, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen usw. 9 1979 (gänzlich neugestaltete Aufl. 1977)

2 Wahrnehmungslernen findet ohne direkte Anweisung oder Unterrichtung statt, wobei dem Wahrnehmenden oft nicht bewußt wird, daß er etwas lernt. Daher ist unter Wahrnehmungslernen kein bewußtes Nachahmen zu verstehen; es ist kein bewußtes, willkürliches Anstreben eines Vorbildes oder das Kopieren einer Rolle. Deshalb ist der Begriff Wahrnehmungslernen angemessener als die Begriffe Imitationslernen, Identifikationslernen, Nachahmungslernen. (Vgl. TAUSCH/TAUSCH, a.a.O., S. 31 f.)

3 Ebenda.

Methodische Ansätze der Fortbildung

Wenn die genannten Qualifikationen durch berufsbegleitende Fortbildung von nebenberuflichen Kursleitern erworben werden sollen, so bieten sich dafür folgende Arbeitsformen an:

- Strukturierter Erfahrungsaustausch zur Klärung von Alltagserfahrungen
- Kollegiale Hospitationsketten zur Unterrichtsbeobachtung und -auswertung
- Unterrichtssimulation für geplante Arbeitsweisen
- Experimentelle Methodenseminare
- Pädagogische Praxisberatung ("Balint-Gruppen")
- Trainingsseminare in klientenzentrierter Gesprächsführung
- Einführung in Arbeitsweisen der themenzentrierten Interaktion
- Einführung in Arbeitsformen der Prozeßbeobachtung bzw. Techniken der Metakommunikation in Lerngruppen
- Selbsterfahrungsgruppen zur Aufarbeitung eigener Lernerfahrungen; z.B. von Lernstörungen im Verlauf der eigenen Sozialisation
- Gruppendynamisch orientierte Selbsterfahrungsgruppen
- Trainingsverfahren nach dem Micro-Teaching-Konzept

2.2 Dimension:

Verlauf einer Sitzung
Planung und Analyse einzelner Lerneinheiten

Die Planung und Vorbereitung von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung wird vielfach mit der Grobplanung vor Beginn eines Kurses oder eines Blockseminars gleichgesetzt, was zur Folge hat, daß auf der Eröffnungsstufe¹ alle wesentlichen Vorbereitungen abgeschlossen sein müssen. Flexibilität wird ggf. durch Alternativen in der Planung gewährleistet, wobei sich häufig der Einfluß der Teilnehmer auf den Verlauf in der Wahl zwischen vorgegebenen Möglichkeiten erschöpft. Die Realität der Erwachsenenbildung ist jedoch keinesfalls so rigide, wie dies die starren und linear geplanten Konzepte vieler Kursleiter glauben lassen. Der Verlauf der Veranstaltungen richtet sich meist nur in sehr groben Zügen an dem Vorentwurf aus, weil praktische Erfordernisse Kursleiter und Teilnehmer immer wieder zu neuen Entscheidungen zwingen. Bei der Diskrepanz zwischen Planung und Wirklichkeit wird gerade in befriedigenden Veranstaltungen immer gegen die Planung entschieden. Dies wiederum macht erfahrene Praktiker skeptisch in bezug auf den Sinn und Nutzen einer genauen didaktischen Planung oder von ausgearbeiteten Entwürfen. Da sie gerade in bezug auf die oft überraschenden Teilnehmerreaktionen erfahren, daß sie meist dann "gut sind", wenn sie sich nicht starr an einen vorgegebenen Plan halten, sinkt die Bereitschaft, mehr zu tun als sich vor Beginn einer Veranstaltung einige grobe Richtlinien zu setzen, den Inhalt in Form eines Stoffgliederungsplanes aufzubereiten und einige Materialien und Medien bereitzustellen. Alles weitere wird dem konkreten Verlauf überlassen, der sich in sich keiner rationalen Planung unterliegt, sondern von der Interaktion zwischen Kursleiter und Teilnehmern bestimmt wird. Hinzu kommt, daß das Um-

¹ Vgl. die Stufengliederung zur Veranstaltungsvorbereitung von J. DIKAU, der folgende Schritte vorgeschlägt: 1. Ankündigungsstufe, 2. Eröffnungsstufe, 3. Strukturierungsstufe, 4. Gestaltungsstufe. (In: ders., Die Planung von Wirtschaftskursen als Ansatz für eine Didaktik der universitären Erwachsenenbildung. In: F. BORINSKI (Hrsg.), Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin. Berlin 1971, S. 87-109)

stoßen des vorbereiteten Kurskonzepts im Verlauf der Veranstaltung von dem Kursleiter als ein Eingeständnis erlebt wird, daß seine Planung nicht realitätsangemessen war. Aus der wiederholten ärgerlichen Erfahrung, daß der Kursverlauf nicht den beabsichtigten Weg geht, wird dann der Schluß gezogen, daß sich teilnehmerorientierte Veranstaltungen im Gegensatz zur stofforientierten Schulung nicht planen lassen. Dies Auffassung wird als grundsätzlicher Einwand gegen Planung in der Erwachsenenbildung vorgebracht und hat in der Praxis das sicher problematische "muddling-through" zur Folge, bei dem irrtümlicherweise spontane Entschlüsse mit didaktischer Flexibilität gleichgesetzt werden, auch wenn die Intentionalität des Veranstalters dabei zu kurz kommt.

Das häufig anzutreffende Mißverhältnis zwischen der rational erarbeiteten Gesamtplanung und dem tatsächlichen Verlauf ist jedoch eher auf ein falsches Verständnis zurückzuführen, das Planung auf die Zeit vor Beginn der Veranstaltung beschränkt und die Bedeutung der Vielzahl von Planungsentscheidungen zwischen den einzelnen Lerneinheiten vernachlässigt. Gerade auf diesen Aufgabenbereichen, den man als intermittierende Auswertung und Planung bezeichnen kann, bezieht sich die hier beschriebene zweite Dimension der Kursleiterfortbildung. Es handelt sich dabei um einen Tätigkeitsbereich, der unter dem Einfluß schulpädagogischer Konzepte gern als "Stundenvorbereitung" bezeichnet wird, dadurch aber in seiner Beschränkung auf die didaktisch-methodische Aufbereitung inhaltlicher Schwerpunkte den Ansprüchen einer Erwachsenenbildungsveranstaltung nicht gerecht werden kann. Die Planung einzelner Sitzungen in der Erwachsenenbildung hat durch die Tatsache, daß es sich in der Regel um eine befristete Veranstaltung mit Teilnehmern handelt, die immer wieder neu zur Mitarbeit, d.h. zum Wiederkommen gewonnen werden müssen, erheblich mehr Gesichtspunkte zu berücksichtigen, als dies beim Schulunterricht der Fall ist, da die Planung unter Erfolgsdruck steht. Neben dem latenten Bestandsrisiko, das bei Fehlentwicklungen akut wird, ist immer mit unvorhersehbaren Problemen zu rechnen, die sich aus unterschiedlichen Interessen oder Vorerfahrungen bei den Teilnehmern ergeben. Auch in Internatsveranstaltungen hat die intermittierende Vergewisserung

über den Arbeitsstand unter den besonderen Bedingungen, einen kontinuierlichen Lernprozeß zu fördern, eine zentrale Bedeutung; der Unterschied zur Schule mit ihrem Unterricht nach dem sog. Sandwich-Prinzip, d.h. mehrmaliger Fach- und Lehrerwechsel, evtl. auch Lerngruppenwechsel an einem Tag, ist offensichtlich.

Intermittierende Auswertung und Planung zwischen den einzelnen Lerneinheiten berücksichtigt daher die in der Erwachsenenbildung besonders dringliche Aufgabe, sich während des Kursverlaufs immer wieder zu vergewissern, inwieweit die bisherigen Vorannahmen und die vorhandenen Planungsdaten noch zutreffen oder ob neue Bedingungen und Planungsgesichtspunkte ein Umdenken erforderlich machen. Das heißt, daß in regelmäßigen Abständen, bei Kursen also zwischen den Sitzungen, bei Blockseminaren in den Pausen zwischen den Arbeitseinheiten, geklärt werden muß, wo die Teilnehmer im Hinblick auf die bisher formulierten Lernziele "stehen", ob neue Lernziele hinzugekommen sind, ob bestimmte Lernziele nachrangig bzw. obsolet geworden sind, wie die Inhaltsauswahl einzuschätzen ist oder ob die Lernverfahren angemessen waren. Die Ergebnisse dieser Überlegungen sind dann der Ausgangspunkt für die Planung des weiteren Verlaufs, insbesondere der folgenden Lerneinheit.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der dieser Dimension Bedeutung verleiht, ist in der Möglichkeit zu sehen, die Teilnehmer an den Auswertungen und an der weiteren Planung zu beteiligen. Die Entscheidung darüber hängt weitgehend von den übergeordneten Lernzielen einer Einrichtung, des Lernprogramms und der Kursleiter ab, d.h. inwieweit Teilnehmerorientierung und -mitbestimmung intendiert oder ausgeschlossen werden. In der Realisierung finden derartige Intentionen ihre Begrenzung an der verfügbaren Zeit bei den Kursleitern und Teilnehmern. Intermittierende Auswertung und Planung brauchen jedoch keinen erheblichen Aufwand an zusätzlicher Zeit und Energie in Anspruch zu nehmen, wenn sie in Form inhaltsbezogener Wiederholung und prozeborientierter Standortklärung in den Verlauf der Lehrveranstaltungen integriert werden.

Unter dem Anspruch der Teilnehmerpartizipation wird es jedoch noch dringlicher, daß der Kursleiter über geeignete Verfahren zur didaktischen Zwischenklärung und kurzfristigen Planung verfügt, die er auf die jeweilige Teilnehmergruppe und Lernsituation hin modifizieren und somit als weitere Lernzielebene der Teilnehmerpartizipation in seinen Lehrveranstaltungen berücksichtigen kann.

In diesem Zusammenhang fällt auf, daß dieser Tätigkeitsbereich in der erwachsenenpädagogischen Forschung vernachlässigt wird und demzufolge auch in den Arbeitshilfen für Kursleiter kaum Berücksichtigung findet¹. Damit überläßt man es der individuellen Einsicht, dem jeweiligen didaktischen Reflexionsvermögen und der methodischen Phantasie des unter Praxisdruck arbeitenden Kursleiters, wie er mit dieser komplexen Sturkturierungs- und Planungsaufgabe umgeht. In der gegenwärtigen Praxis wirkt sich das meist so aus, daß Kursleiter auf neue Entwicklungen mit spontanen, meist unzureichend reflektierten Planungsvorschlägen reagieren und daß derartige Entscheidungen demzufolge unter Zeitdruck mit schlechtem Gewissen erfolgen und vielfach sogar mehr oder weniger unbewußt oder unausgesprochen getroffen werden. Daraus folgt, daß der Verlauf des Lernprozesses irrationale Züge erhalten kann, wenn er z.B. Ausdruck des Vermeidens konflikthafter Alternativen, der Angst vor dem Wegbleiben wichtiger Teilnehmer oder die unausgesprochene Reaktion auf pädagogische Fehlschläge früherer Sitzungen ist, ohne daß dies als formuliertes Lernergebnis bzw. als bewußte Planungsentscheidung beschreibbar wird.

Die beschriebenen Ziele, Aufgaben und Probleme der zweiten Dimension der Kursleiterfortbildung lassen sich in folgenden Qualifikationsanforderungen zusammenfassen:

Es handelt sich primär um die Befähigung, den Stand der Entwicklung der Lerngruppe in bezug auf die Gesamtziele, d.h. den beab-

¹ J. DIKAU hat diesem Tätigkeitsbereich des nebenberuflichen Kursleiters in seinem Stufenmodell der didaktischen Planung eine eigene Stufe, die sog. Gestaltungsstufe, eingeräumt. (ders., a.a.O.)

sichtigsten Zweck der Veranstaltung und einzelner Lernabschnitte nach didaktischen Gesichtspunkten klären zu können sowie den Teilnehmern bei einer solchen Klärung Hilfen zu bieten. Darüber hinaus sollte der Kursleiter fähig sein, aus der Standortbestimmung heraus Entscheidungen für das weitere Vorgehen fördern bzw. diese selbst explizit treffen zu können. Dies verlangt Sensibilität für die Situation der Teilnehmer und Bereitschaft zur Selbsteinschätzung der eigenen Rolle und Wirkung im Lernprozeß¹ sowie die Kenntnis und Fähigkeit im Umgang mit geeigneten Instrumenten für Auswertung, Teilnehmer-Feedback und kollektive Entscheidungen in Lerngruppen.

Aus der Beschreibung der Qualifikationen sind bereits in allgemeiner Form typische Fortbildungsinhalte erkennbar.

Zur Standortbestimmung und Unterrichtsanalyse:

- Verfahren erwachsenengemäßer Lernzielkontrollen
- Auswertungs-, Planungs-, Feedback-Verfahren
- Unterrichtsbeispiele für nachträgliches Üben und Vertiefen

Zur Planung und didaktischen Strukturierung der folgenden Sitzung:

- Gliederung des Unterrichtsprozesses in Phasen
- Arbeitsweisen, Methodenkonzeptionen, Medien, Sozialformen erwachsenengemäßen Lernens
- Methoden zur Erhebung von Lerninteressen
- Techniken der Inhaltsauswahl und Stoffreduzierung, Prinzipien exemplarischen Lernens
- Spezielle Arbeitsweisen, die den Stellenwert der einzelnen Sitzung im Rahmen des Gesamtverlaufs berücksichtigen. So z.B. Unterrichtsbeispiele für:
 - o Einstiegsphasen zur Gewinnung teilnehmerorientierter Planungsdaten
 - o Übungs- und Vertiefungseinheiten
 - o regelmäßige Orientierung über den Verlauf des Lernprozesses, Bestätigung des Lernerfolgs
 - o emotionale Entspannung und Auflockerung im Verlauf stofforientierter Informationsphasen
 - o Thematisierung von Erfahrungen und Anwendungsmöglichkeiten der Teilnehmer
 - o Einordnung des Themas in einen größeren Kontext und zur Herstellung von Perspektiven, die über den engeren Rahmen der Veranstaltung hinausgehen

¹ Zur Operationalisierung dieser Qualifikationen vgl. TAUSCH/TAUSCH, Erziehungspsychologie, a.a.O.

Methodische Ansätze der Fortbildung

- Didaktische Workshops zur experimentellen Erarbeitung von Verfahren zur Lern-Zwischen-Kontrolle, Feedback-Verfahren, Techniken partizipatorischer Kursplanung (Entscheidungsverfahren)
- Theorie-seminare zur Einführung in Gesichtspunkte didaktischer Analyse und Erarbeitung von Auswertungsverfahren in bezug auf einzelne Sitzungen
- Strukturiertes Erfahrungsaustausch im Hinblick auf Planungsverhalten von Kursleitern
- Pädagogische Praxisberatung in Kombination mit kollegialer Unterrichtsbeobachtung zur Auswertung von Lerneinheiten
- Pädagogische Praxisberatung zur Rationalisierung und Strukturierung der Zwischenplanungen

2.3 Dimension:

Veranstaltungsstruktur

Planung des Gesamtverlaufs einer Lehrveranstaltung

In den Aufgaben, die ein Kursleiter hinsichtlich der Konzipierung einer Veranstaltung und der Planung strukturierender "Eckdaten" für den Verlauf des organisierten Lernprozesses zu bewältigen hat, drücken sich charakteristische Merkmale von Erwachsenenbildung in so deutlicher Form aus, daß man diese Dimension als konzeptionellen Schlüsselbereich der Kursleiterfortbildung bezeichnen könnte. In den Entscheidungen über die Gesamtstruktur einer Veranstaltung verzahnen sich institutionsspezifische Gesichtspunkte mit gruppen- bzw. personenspezifischen Interessen und werden dabei häufig als miteinander in strukturellem Konflikt stehend empfunden.

Während die ersten beiden Dimensionen noch stark von der personalen Verhaltenskompetenz und der zwischenmenschlichen Interaktion geprägt werden, bezieht sich die nun zu klärende Dimension bereits auf strukturelle Entscheidungen. Gerade weil die Veranstaltungs-

organisation in weiten Bereichen der Erwachsenenbildung im Gegensatz zur Schule und Berufsausbildung alternative Formen zuläßt, wenn nicht sogar erfordert, wird von den Kursleitern erwartet, daß sie in diesem Aufgabenbereich reflektierte Entscheidungen treffen.

Erwachsenenbildung unterscheidet sich von anderen Bildungsbe-reichen zentral in dem Planungsprinzip der Teilnehmerorientierung¹.

"Diese ist für Erwachsenenbildung konstitutiv, insofern organisierte Erwachsenenbildung gar nicht geschieht, wenn sich nicht Teilnehmer für sie entscheiden."²

"Sie ist zugleich ein normatives Prinzip, insofern organisierte Erwachsenenbildung zu selbständigem Lernen anregen und befähigen soll."³

Die Vorbereitung einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung muß daher neben ihrer grundsätzlichen Orientierung an bestimmten Inhalten, die meist mit der Fachkompetenz des Kursleiters zusammenhängen, an einer latenten oder manifesten Nachfrage anknüpfen. Die in der Erwachsenenbildung weitgehend vorherrschende Marktabhängigkeit führt dazu, daß jeder Kursleiter sein Angebot immer neu überprüfen lassen muß. Da in der Regel eine Mindestteilnehmerzahl für das Zustandekommen und die Finanzierung einer Veranstaltung von der Institution festgesetzt ist, kann kein Kursleiter von einem garantierten Bestand seiner Lehrtätigkeit ausgehen. Damit enthält die Veranstaltungsplanung über fachdidaktische und erwachsenenpädagogische Gesichtspunkte hinaus auch ökonomische, statusbezogene und berufspolitische Determinanten.

Zentraler Gesichtspunkt aller Planungsüberlegungen wird somit die Frage nach der Attraktivität und Werbewirksamkeit des Angebots. Unter dieser Perspektive werden folgende Entscheidungen getroffen:

1 G. BRELOFF, Teilnehmerorientierung ..., a.a.O., sowie vgl. H. TRIETGENS, Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979, S. 139

2 Ebenda (im Original kursiv)

3 Ebenda.

- o Wahl des Rahmenthemas und Formulierung des Zwecks einer Veranstaltung
- o Wahl der Veranstaltungsform und des damit zusammenhängenden zeitlichen Umfangs und der zeitlichen Gliederung
- o Form der Ankündigung und Werbung
- o Formulierung der inhaltlichen Schwerpunkte

Die Tatsache, daß vielfach die Ausschreibung einer Erwachsenenbildungveranstaltung primär die Funktion hat, potentielle Teilnehmer zum Kommen zu bewegen, um überhaupt ein Zustandekommen der Veranstaltung zu ermöglichen, trägt zu der Gefahr bei, daß unrealistische Erwartungen geweckt werden (müssen), die später wieder zu reduzieren sind. Auch ist es von prinzipieller Bedeutung, daß nur solche Inhalte oder Arbeitsformen angeboten werden können, die den Adressaten mindestens soweit bekannt sind, daß sie einen Anreiz zur Teilnahme darstellen. Insgesamt führt dies in der Tendenz dazu, daß Kursangebote marktkonform und d.h. in der Regel konventionell sein müssen.

Eine Schwierigkeit besteht bei diesen Überlegungen darin, daß niemals eindeutig zwischen den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Adressaten und den Phantasien der planenden Kursleiter unterschieden werden kann. Somit kommt häufig nur eine Passung zwischen konservativen Angeboten und konservativer Nachfrage zustande, während innovative Angebote aus einem Mechanismus der institutionellen Selbstzensur gar nicht erst gewagt werden und sich daraus bei potentiellen Interessenten ein "Image" bildet, das verhindern kann, daß innovative Angebote überhaupt noch erwartet werden.

Das entscheidende Planungsproblem dieses Aufgabenbereichs liegt somit in der Frage, wie sicher der Kursleiter das Nachfrageverhalten der gewünschten Teilnehmer einschätzen kann. In diesem Punkt haben Bildungsinstitutionen und Kursleiter ein gemeinsames Interesse und einen gegenseitigen Anspruch an die Effizienz ihrer Arbeit. So wie die Institution ein Lehrangebot erwartet, für das Teilnehmer zu gewinnen sind, so verlangt der Kursleiter, daß die intendierten Adressaten durch geeignete Werbung und durch adäquate Organisation der Veranstaltung auch erreicht werden.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, weshalb der Zielgruppenbegriff in der Erwachsenenbildung so häufig und unterschiedlich benutzt wird. Er kann als gemeinsamer Nenner aller ansonsten heteronomen Bildungsaktivitäten betrachtet werden, nämlich sich des Kontakts mit den intendierten Teilnehmern sicherer sein zu können als dies häufig der Fall ist.

In dieser strukturellen Unsicherheit hat der nebenberufliche Kursleiter eine erwachsenenpädagogisch komplexe Veranstaltungsplanung zu leisten, die sich aufgrund übergeordneter Ziele häufig nicht nur auf bereits bekannte Teilnehmergruppen mit den für sie bereits strukturierten Angeboten¹ beschränken kann. Gerade unter dem Aspekt einer innovativen Entwicklung des Weiterbildungsbereichs wird verlangt, daß neue Bildungsschichten durch ihnen gemäße Angebote zum Weiterlernen bewegt werden.

Eine Professionalisierung nebenberuflicher Weiterbildner sollte sich daher auch in der Fähigkeit zur Konzipierung neuer Veranstaltungsmodelle ausdrücken und ein pädagogisches Gegengewicht zu Bürokratisierungstendenzen größerer Einrichtungen ermöglichen, bei denen durch formalisierte Planungsverfahren in der Regel die bewährten Veranstaltungen "fortgeschrieben" werden.

Die bisherige Darstellung der Planungsaufgaben dieser Dimension beschränkte sich weitgehend auf ihre Funktion in der Ankündigungsphase. Nach der Ausschreibung, d.h. während der Anmeldefrist und noch vor dem Veranstaltungsbeginn hat der Kursleiter jedoch noch eine Reihe von Grundentscheidungen über Lernziele, Inhalte und Arbeitsformen zu treffen, die den Charakter der Lehrveranstaltung nachhaltig beeinflussen können. Auch hier hat er in dem Konflikt zwischen der "Wissenschafts- bzw. Inhaltensorientierung" einerseits und der Orientierung an der Lebens- und Verwendungssituation der erwarteten oder der angemeldeten Teilnehmer zu entscheiden, wobei die Rationalität dieses Planungsprozesses vor allem davon abhängt, wieviel Informationen über die Teilnehmer zur Verfügung stehen.

¹ Als übliches, aber treffendes Beispiel wären dafür die Sprachkurse an VHSn zu nennen.

Es ist aufgrund dieser Situation verständlich, daß sich sowohl die empirische Forschung wie auch die schriftlichen pädagogischen Hilfen und die bisher entwickelten Fortbildungskonzepte auf die Klärung der Planungsdaten "Teilnehmergebiet" bzw. auf Verfahren der Datengewinnung konzentriert haben. Adressatenforschung bedeutet für Institutionen und Kursleiter im bisherigen Angebotsmodell immer auch Marktforschung, zu der effektive, wissenschaftlich überprüfte Methoden benötigt werden. Liegen jedoch entsprechende Hypothesen und Ergebnisse vor, so ist es für die Praxis von großer Bedeutung, daß sie auch von den nebenberuflichen Kursleitern berücksichtigt bzw. in der Realität der Unterrichtssituation überprüft werden. Dies stößt jedoch auf Schwierigkeiten, weil viele in direktem Kontakt mit den Teilnehmern erfahrbare "Daten", so z.B. Aussagen über motivationale, soziale oder funktionale Voraussetzungen der Teilnehmer, von den Kursleitern nicht differenziert wahrgenommen und in Form von Erfahrungsberichten mitgeteilt werden können.

Dies ist damit zu erklären, daß sie den Verlauf ihrer Veranstaltungen zu sehr an den zu vermittelnden Inhalten und nur sekundär am Teilnehmerverhalten beschreiben können. Dies führt z.B. auch dazu, daß Kursleiter häufig nicht wissen, weshalb ihr Fachgebiet stärker oder schwächer nachgefragt wird. Veränderungen in der Nachfrage erhalten damit den Überraschungseffekt von externen Vorgängen, die auf der Ebene der Veranstaltungsplanung nicht erklärt und berücksichtigt werden können. Sie werden vom Kursleiter meist passiv als Verschiebung in der Programmstruktur¹ erfahren.

Aus der beschriebenen Problemlage lassen sich Qualifikationen entwickeln, die den nebenberuflichen Kursleiter befähigen, mit der Vielzahl widersprüchlicher Planungsanforderungen professionell, d.h. auf der Basis einer systematischen Konzeption, umgehen zu können. Hierbei lassen sich vier Qualifikationsbereiche unterscheiden:

1. Institutionsbezogene Qualifikationen wie z.B.

die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der Bildungsinstitution. Dies ist vor allem wichtig in bezug auf die Angemessenheit von Rahmenbedingungen wie Werbungsformen, zeitlich/

¹ d.h. in der vierten Dimension der hier beschriebenen Aufgabenbereiche

räumliche Bedingungen, Medienausstattung, aber auch in bezug auf allgemeine Ziele, pädagogische Intentionen oder gesellschaftspolitisches Engagement, wenn davon die Planung und Gestaltung einer konkreten Veranstaltung beeinträchtigt wird.

2. Innovative Qualifikationen wie z.B.

Kenntnis bisher praktizierter und zur Zeit experimenteller "alternativer" Veranstaltungsformen und Fähigkeit bzw. Bereitschaft, neue Veranstaltungsformen bei der Planung zu berücksichtigen.

3. Allgemeine Orientierung über Vorgehen bei didaktischer Planung wie z.B.

Kenntnis verschiedener Planungsverfahren in der Erwachsenenbildung und typische Planungsschritte sowie Fähigkeit zum eigenständigen Umgang mit Planungsverfahren.

4. Kompetenzen in einzelnen Handlungsbereichen didaktischer Planung

Kenntnis und Fähigkeit im Umgang mit Verfahren der Datenerhebung in der Erwachsenenbildung

Inhaltsbereiche¹ der Kursleiterfortbildung dieses Aufgabenbereichs sind Themen wie

- Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und Kursplanung
- Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern
- Organisatorische Rahmenbedingungen der Kursschreibung
- Werbemaßnahmen in der Erwachsenenbildung
- Formen der Kontaktaufnahme mit Zielgruppen
- Alternative Veranstaltungsformen der Erwachsenenbildung
- Formen sozio-kultureller Stadteitarbeit
- Organisationsformen selbstgesteuerten Lernens

¹ Dieser Bereich wird besonders ausführlich von Arbeitsmaterialien wie den SeStMat-Studieneinheiten der PAS des DVV und des sog. NQ-Projekts (Entwicklung und Erprobung von Qualifikationsseminaren für nebenberufliche pädagogische Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.), Oldenburg 1977) behandelt.

- Ermittlung von Planungsdaten
 - Lernzielformulierung und Lernzielbegründung
 - Instrumente der didaktischen Planung
 - Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung
 - Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen
 - Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht
 - Medienwahl und Medienverwendung
 - Methoden des Erwachsenenunterrichts
- Methodische Ansätze der Fortbildung
- Schriftliche Planungshilfen
 - Seminaristische Veranstaltungen zur Einführung in Planungsgesichtspunkte
 - Werkstattseminare zur exemplarischen Erarbeitung von Planungsverfahren
 - Trainingsveranstaltungen, z.B. zur Erhebung von Planungsdaten, zur Lernzielformulierung, zur Erstellung werbewirksamer Kurssausschreibungen
 - Kooperationsstrainings zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern und nebenberuflichen Kursleitern in Fragen von Veranstaltungskonzeptionen und Problemen der Durchführung
 - projektorientierte Fortbildung zur Erprobung neuer Veranstaltungsformen

2.4 Dimension: Programmplanung

Entwicklung fachdidaktischer und fachübergreifender Bildungskonzeptionen

Während die im vorigen Abschnitt beschriebene Vorbereitung einzelner Veranstaltungen als sog. mikro-didaktische Aufgabe noch zu den eigenständigen Tätigkeiten nebenberuflicher Kursleiter gerechnet wird, ist es in bezug auf die Konzipierung von Programmen, die eine Vielzahl einzelner Veranstaltungen enthalten, üblich, dies als Arbeitsbereich hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeiter zu begreifen. Trotz dieser zunächst einsichtigen Aufgabenzuschreibung wirkt sich eine zu starke Trennung, die sich leicht zu hier-

archisch gegliederten Entscheidungsebenen in einer bürokratischen Verwaltung entwickeln kann, recht problematisch auf die institutionelle Flexibilität und auf Möglichkeiten einer klientenorientierten Professionalisierung aller Mitarbeiter aus.

Es ist sowohl für die pädagogische Arbeit nebenamtlicher Kursleiter von Bedeutung, daß sie den Stellenwert ihrer Veranstaltungen innerhalb der Programmstruktur kennen und beeinflussen können als darüber hinaus auch für die organisatorische Entwicklung der Bildungseinrichtung wichtig, daß die Programmstruktur auch der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis dient.

In der Form, wie das Programm zustandekommt und wie flexibel sich seine Struktur mittelfristig erweist, zeigt sich das Ausmaß der strukturellen¹ Innovationsfähigkeit einer Bildungseinrichtung auf die Realisierung neuer bildungspolitischer Ziele und Aufgaben.

Auf der hier beschriebenen Ebene geht es um die Organisation von Baukasten-Systemen für bestimmte Qualifikationsziele, um die Konzipierung eines Verbundes von Zertifikatskursen, institutionenübergreifenden Programmen für bestimmte Adressatengruppen oder Verwendungsbereiche, um längerfristige Planungen im Bereich politischer und außerschulischer Bildung, um die Erarbeitung von Sonderprogrammen für Zielgruppen oder um die Entwicklung dezentralisierter, entschulter Bildungsformen in der politischen oder sozio-kulturellen Arbeit.

So wichtig dabei eine langfristige und enge Zusammenarbeit zwischen nebenberuflichen Kursleitern und hauptamtlichem Personal auch ist, so schwierig stellt sie sich in der Praxis dar. Die fachlichen Schwierigkeiten, die bei der Konzipierung von Weiterbildungsprogrammen entstehen, werden verstärkt durch den unsicheren beruflichen Status nebenamtlicher Kräfte, durch be-

¹ Strukturell bezeichnet hier die institutionellen innovationsfördernden Bedingungen im Gegensatz zur individuellen Bereitschaft und Kompetenz bei den Mitarbeitern und Teilnehmern.

fristete Vertragsdauer, den Anspruch an unbezahlter Mehrarbeit außerhalb der eigentlichen Lehrtätigkeit und durch Kompetenzkonflikte. Die professionelle Kompetenz nebenberuflicher Kursleiter sollte diesen besonderen Status berücksichtigen, d.h. die Funktion betonen, die sich aus der "Randständigkeit" dieser Berufgruppe ergibt. Sie drückt sich vor allem darin aus, daß sie eine Balance zwischen Überanpassung an den Status quo der Einrichtung und zu großer individueller Autonomie von den institutionellen Zielen und Bedingungen ermöglichen sollte.

Wesentlich für eine integrative Institutionalisierung wäre in diesem Zusammenhang, daß sie nicht allein von der fachlichen Kompetenz und dem pädagogischen Engagement einer einzigen Berufgruppe abhängig sein kann. Jede Berufsgruppe kann nur einen Teil der notwendigen Voraussetzungen gewährleisten, wobei sicher die nebenberuflichen Mitarbeiter in nur geringem Maße für das Zusammenspiel bei der konzeptionellen Weiterentwicklung von Gesamtprogrammen in Anspruch zu nehmen sind.

Daraus ergeben sich folgende Qualifikationen für nebenberufliche Kursleiter:

- Kenntnis der organisatorischen und rechtlichen Bedingungen der eigenen Institution bzw. der relevanten anderen Einrichtungen, Verwaltungen, politischen Instanzen der Region
- Kenntnis der für den Problembereich wichtigen Personen und Personengruppen und ihrer institutionellen Verankerung
- Fähigkeit, sich die wichtigsten berufsrelevanten Informationen zu verschaffen, Kenntnis der relevanten formellen und informellen Informationsquellen
- Fähigkeit zur Kommunikation mit Vertretern nicht-pädagogischer Berufsgruppen, z.B. Verwaltung, Kommunalpolitiker
- Fähigkeit, die fachdidaktische Diskussion zu verfolgen und sich an ihr zu beteiligen
- Fähigkeit zum selbständigen Umgang mit curricularen Planungsstrategien

Mögliche Inhaltsbereiche der Fortbildung sind:

- Fakten zur bildungspolitischen Situation einer Region
- Institutionen der Erwachsenenbildung
- Die Bedeutung von Haushaltsrecht und Betriebsorganisation für die Programmplanung
- Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung
- Fachdidaktische Planungsstrategien
- Konzepte des Offenen Curriculums und Möglichkeiten ihrer Realisierung
- Bürgernahe Programmplanung

Methodische Ansätze der Fortbildung:

- Projekte zur Entwicklung neuer Programmbereiche
- Aktionsorientierte Fortbildung: Unterstützung effektiver Kontaktaufnahme und Verhandlungsführung von Arbeitsgruppen durch Verhaltenstraining und Beratung
- Theorieseminare zur Aufarbeitung fachdidaktischer Curriculumentwürfe
- Arbeitstagungen zum Informationsaustausch über experimentelle Programme¹
- Hilfen zur Darstellung neuer Programme in der Öffentlichkeit in Form von Festen, Kongressen, Video-Filmen oder Publikationen
- Institutionsbezogene Kooperationsstrainings, z.B. zur Durchführung von Programmkonferenzen

¹ Als ein gutes Beispiel für diese Form kollegialer Fortbildung kann die Tagung "Der Stadtteil als Bildungsfeld. Möglichkeiten und Aufgaben stadtteilnaher Volkshochschularbeit" gelten, die von der Evangelischen Akademie Berlin (West) vom 16.-18.11.1979 durchgeführt wurde und primär dem "Erfahrungsaustausch zwischen Projektgruppen aus der Bundesrepublik und aus Berlin" diente.

2.5 Dimension: Bildungspolitik

Berücksichtigung und Beeinflussung von bildungspolitischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen

Die bildungspolitische Dimension reicht auf zweierlei Weise in die Lehrpraxis nebenberuflicher Kursleiter hinein und beeinflusst das pädagogische Handeln sowohl mittelbar als auch in direkter Weise. Erstens unterliegt die Bildungsarbeit den ideologischen, rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Einflüssen und Regelungen einer gegebenen bildungspolitischen Situation und zweitens wird die Tätigkeit nebenberuflicher Kursleiter von expliziten oder impliziten berufspolitischen Regelungen und Entscheidungen geprägt. Beides reflektiert zu berücksichtigenden und gegebenenfalls zu beeinflussen, gehört zur professionellen Kompetenz hinsichtlich dieser Dimension.

(1) Bildungspolitische Voraussetzungen

Da sich nebenberufliche Kursleiter nur selten mit diesem Bereich systematisch auseinandersetzen können, wird es hier besonders wichtig, unmittelbare Bezüge zu subjektiven Erfahrungen im Bereich der Lehrpraxis herzustellen und dort situativ zu verdeutlichen. Dabei handelt es sich z.B. um die konkreten Auswirkungen gesetzlicher Regelungen bzw. ihres Fehlens, also um Ansprüche und Pflichten, die sich aus Landesgesetzen oder Rechtsverordnungen ableiten und durchsetzen lassen. Wichtig sind aktuelle Kontroversen und politische Konflikte um bildungspolitische Entscheidungen, die Einfluß auf Ziele, Aufgaben und Arbeitsformen der Erwachsenenbildung im regionalen Bereich haben wie z.B. bei aktuellen Entscheidungen zum Zweiten Bildungsweg, zur Erhöhung von Kursgebühren, zur räumlichen Situation oder sächlichen Ausstattung kommunaler Einrichtungen, zur Verbindung von Finanzierung und inhaltlicher Kontrolle.

Weiterhin haben auch personalpolitische Entscheidungen im regionalen und institutionellen Bereich große Bedeutung, wobei Kursleiter, selbst wenn sie vor direkter Einflußnahme zurückschrecken, doch zu derartigen Vorgängen persönlich oder als betroffene Berufsgruppe Stellung nehmen können. Schließlich wird ihre Arbeit in stärkerem Maße von fehlender oder unzureichender Kooperation zwischen bisher getrennten Bildungsbereichen und ihren Trägerverbänden beeinflusst. Dabei ist sowohl an eine Verzahnung zwischen außerschulischer Jugendbildung und den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung wie auch an Kooperation zwischen Gewerkschaften, VHSn, Hochschulen, Museen, Einrichtungen beruflicher Erwachsenenbildung, kofessioneller Einrichtungen und sog. "freier Träger" zu denken.

Eine solche institutionalisierte Verzahnung ist nur über politische Rahmenregelungen erreichbar, wenn sie mehr als bilaterale Zweckbündnisse darstellen soll. Übergreifende Planungs- und Kooperationsabsprachen und der Aufbau von Verbundsystemen könnten geeignet sein, den Gestaltungsspielraum auch der nebenberuflichen Kursleiter zu erhöhen, ihnen eine bessere Orientierung über alternative pädagogische Arbeitsformen und Lehrbedingungen der Region zu verschaffen und damit indirekt auch zur Erhöhung ihrer "Mobilität" zwischen einzelnen Weiterbildungsträgern beitragen.

(2) Berufspolitische Aufgaben

Die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Bedingungen im "Feld des Lehrens und Lernens" erhält für Kursleiter relativ schnell berufspolitische Bedeutung. Es handelt sich um Probleme des institutionellen Status nebenamtlicher Mitarbeiter, um ihre Berücksichtigung oder um Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bereichen, von denen sie in ihrer Arbeit oder in ihren persönlichen Interessen unmittelbar betroffen sind. Von besonderer Bedeutung sind die arbeitsrechtlichen Bedingungen, denen die nebenberuflichen Kurs-

leiter unterworfen sind, die von der Lernfähigkeit existenziell abhängen. Professionalisierung bedeutet unter der Perspektive dieser Dimension die Entwicklung gemeinsamer Interessen und ihre organisierte Vertretung gegenüber den Bildungseinrichtungen und politischen Entscheidungsgremien. Nicht zuletzt gehört dazu auch die Einflußnahme auf die Festlegung von professionellen Qualitätsmerkmalen und auf institutionalisierte Ausbildungs- und Fortbildungsgänge. Gerade in der Form der Fortbildung, d.h. in ihrer öffentlichen Anerkennung, ihrer Finanzierung und Formalisierung liegt eine berufspolitische Aufgabe, bei der es darauf ankommt, daß die Kursleiter nicht von der bildungspolitischen Administration reglementiert werden, sondern selbstbestimmtes Lernen in berufs begleitender kollegialer Weiterqualifizierung organisieren können.

Die Qualifikationen in bezug auf die bildungs- und berufspolitische Dimension entsprechen weitgehend denen der berufspolitischen Bildungsarbeit. In ihnen müssen übergeordnetes, aber fachbezogenes Orientierungswissen mit Fähigkeiten zur aktionsorientierten Interessenvertretung verbunden sein. Dabei handelt es sich weitgehend um Kompetenzen, die nicht allein durch organisiertes Lernen, sondern vor allem durch reflektiertes Aktionslernen erworben werden. Dies gilt ganz besonders für berufspolitisches Engagement in einem Bereich, dessen vordringliches Ziel zunächst in der Klärung eines gemeinsamen Selbstverständnisses besteht. Daher liegen die Schlüsselqualifikationen vor allem in bestimmten sozialen Kompetenzen, so z.B. in der Fähigkeit zur Vermittlung zwischen unterschiedlichen Bezugsgruppen, beruflichen Positionen und Interessen. Vielfältige zwischenmenschliche Kontakte, informelle Informationskanäle, Zugehörigkeit zu politisch einflussreichen Gruppierungen und die Fähigkeit zur Verstärkung von Gruppenkohärenz innerhalb des eigenen Interessenverbandes haben daher größere Bedeutung als systematische und differenzierte Programmatik.

Dies bedeutet, daß Kursleiterfortbildung in diesem Bereich inhaltlich weitgehend offen zu sein hat und in der Regel nur den organisatorischen Rahmen für kollegiale Selbstqualifizierung bieten kann.

Dabei ist es jedoch durchaus denkbar, daß für besondere und abgrenzbare Lernbedürfnisse von Kursleitern Experten hinzugezogen werden. Dies gilt insbesondere für

- Information über institutionell/organisatorische Einzelfragen
- Information über Rechtsfragen in der Erwachsenenbildung (EB-Recht, Haushaltsrecht, Hochschulrecht, Arbeitsrecht)
- Information über bildungspolitische Grunddaten
- Rechtsberatung

Methodische Ansätze der Fortbildung

- Seminaristische Veranstaltungen zur Erarbeitung von Datenmaterial und berufspolitisch wichtiger Grundinformation
- Berufspolitische Arbeitskreise zu einzelnen aktuellen Konflikten und Problemen
- Aktionsorientierte bildungspolitische und öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen
- Projekte (wie z.B. zur Situation im Zweiten Bildungsweg oder in der kulturellen Erwachsenenbildung)
- Rechtsberatung einzelner Kursleiter oder von Arbeitsgruppen
- Kooperationsstrainings für Arbeitsgruppen, die sich im Zielklärungsprozeß befinden
- Informationsveranstaltungen zur beruflichen Situation in ausgewählten Institutionen der Erwachsenenbildung
- Organisatorische und fachliche Unterstützung bei der Erarbeitung von Stellungnahmen, Selbstdarstellungen, Flugplättern, Zeitschriften
- Experimental-Workshops zu alternativen Lernformen, offene Lernorte, Möglichkeiten der Entschulung

2.6 Dimension: Gesellschaftliche Bedingungen

Erläuterung

In welcher Weise Erwachsenenbildung auch organisiert ist und auf welche Ziele sie ausgerichtet wird, in jedem Fall ist sie Ausdruck einer besonderen historischen Situation der Gesellschaft. In die sie sozial, kulturell und ökonomisch eingebunden ist. Diese Gesellschaft bildet nicht nur den Aktionsrahmen für Erwach-

senenbildungsaktivitäten, sondern fungiert auch als deren Auf-
tragegeber¹.

So hat die Erwachsenenbildung nach herrschender Auffassung² in der Bundesrepublik in der gegenwärtigen Situation vor allem die Aufgabe, "Nachholbedarfe zu befriedigen, die Dispositionsfähigkeit am Arbeitsplatz zu erhöhen, die Voraussetzungen für gesellschaftliche Innovation zu verbessern und Bildungsbenachteiligte für die Erwachsenenbildung zu gewinnen."³

Häufig werden der Erwachsenenbildung neue Aufgabenbereiche zugewiesen, ohne daß immer deutlich wird, welche tatsächliche gesellschaftliche Funktion sie dabei zu erfüllen hat. Besonders problematisch ist dies in ökonomischen Krisen, wenn von der Erwachsenenbildung Lebenshilfe erwartet wird, ohne daß zunächst klar ist, worin eine an der Lebenssituation und der ökonomischen Realität orientierte Hilfe besteht bzw. ob derartige pädagogische Angebote als Mittel des staatlichen Krisenmanagements und zur Erhaltung der "Massenloyalität" eingesetzt werden.

Dies kann verdeutlichen, was generell als Problem jeder Bildungsarbeit mit Erwachsenen gilt:

"Viele Funktionen von Erwachsenenbildung, ob ihre Hauptziele und Charakteristika nun kulturell, beruflich oder gesellschaftlich sind, sind in der Tat auch politisch insofern, als Bedürfnisse nach Erwachsenenbildung und die Art der Teilnahme an Erwachsenenbildung ... aus den vorhandenen Herrschaftsstrukturen und gesellschaftlichen Machtverteilungen resultieren. Es ist daher lebenswichtig, daß Erwachsenenpädagogen lernen, die bestehende Erwachsenenbildungspraxis als einen Spiegel der gesellschaftlichen Kräfte zu analysieren, die die Erwachsenenbildung verändern oder ihr Widerstand entgegenzusetzen."⁴

1 Vgl. A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung ..., a.a.O., S. 11

2 Vgl. zusammenfassend: H. STIEBERT (Hrsg.), Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977

3 H. TIETGENS, Einführung ..., a.a.O., S. 136

4 A. PFLÜGER, Ausbildung und Weiterbildung ..., a.a.O., S. 12

Typische Qualifikationen dieser Dimension sind z.B.

- Einsicht in die gesellschaftlichen Begründungen und Bezüge von "Weiterbildungsarrangements"
- Einsicht in die schichtspezifischen und generationstypischen Bedürfnisse und Bewußtseinsstrukturen der Mitarbeiter und Teilnehmer von Erwachsenenbildung
- Fähigkeit, solche gesellschaftlichen Mechanismen zu erkennen, die die Selbstentfaltung und das Lernen von Erwachsenen behindern und fördern
- Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen und Mechanismen in Strukturen und Situationsbedingungen der eigenen Umwelt beschreiben zu können (soziologische Phantasie)
- Bereitschaft und Fähigkeit, die Relativität des eigenen gesellschaftlichen Standorts ideologiekritisch in bezug auf seine Bildungsintentionen reflektieren zu können
- Bereitschaft und Fähigkeit zur wertgebundenen und parteiischen Beurteilung gesellschaftlicher Probleme

Typische Inhaltsbereiche der Fortbildung sind z.B.

- Ziele und Formen emanzipatorischer Erwachsenenbildung
- Legitimation von Bildungszielen
- Demokratisierungsstrategien und Erwachsenenbildung
- Aufgabenverständnis und Funktion von Erwachsenenbildung
- Selbstbestimmtes Lernen als Prinzip politischer Bildung im Sprachunterricht
- Autorität und Verantwortung als Kursleiter
- Leistungsanforderungen an die Erwachsenenbildung
- Formen politischer Kontrolle in der Erwachsenenbildung
- Teilnehmerorientierung, ein Weg zur Demokratisierung der Erwachsenenbildung
- Zielgruppenarbeit - ein Konzept politischer Bildung
- Erwachsenenbildung und politische Aktion

Methodische Ansätze zur Fortbildung

- Arbeits-, Gesprächskreise
- Seminaristische Veranstaltungen zu neueren Konzepten wie z.B. Zielgruppenarbeit, teilnehmerorientierte Kursplanung, Entschleunigung der Erwachsenenbildung
- Themenzentrierte Selbsterfahrungsgruppen zu Fragen wie Autorität, Leistung, Angst oder zu Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung

- Arbeitsgruppen zur Analyse aktueller bildungspolitischer Konflikte und politischer Willensbildungsprozesse, die für die Erwachsenenbildungspraxis von Bedeutung sind
- Projektorientierte Veranstaltungen zur Erforschung der Geschichte einer Bildungseinrichtung (z.B. in der Kirche, Gewerkschaft, VHS, Betrieb)
- Projektorientierte Veranstaltungen zur Erarbeitung gesellschaftlich bedeutsamer Lernbiographien¹

3. Zusammenfassende Überlegungen zur Realisierung von Kursleiterfortbildung

Im folgenden sollen inhaltliche und methodische Anregungen gegeben werden, wie der zuvor dimensionierte Bereich der Kursleiterfortbildung weiterentwickelt werden kann. Zunächst aber sollen die Fragen nach der bildungspolitischen Relevanz von Fortbildung und der Veränderung von Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene bedacht werden.

3.1 Die bildungspolitische Relevanz von Kursleiterfortbildung im Gesamtsystem der Erwachsenenbildung

Ein Ziel der vorliegenden Analyse war es, die berufspolitische Situation des nebenberuflichen Kursleiters in der Erwachsenenbildung zu analysieren und die Aufgaben zu erläutern, die eine Fortbildung bei der Professionalisierung der Kursleiter übernehmen könnte. Innerhalb der weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung stellt Kursleiterfortbildung eine wichtige Einflußmöglichkeit dar. Über sie wird langfristig die Qualität der Erwachsenenbildungsveranstaltungen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht mitbeeinflußt sowie die Position des nebenberuflichen Kursleiters im Personalgefüge der Erwachsenenbildung genauer bestimmt. Von daher erhalten die Fragen nach der Trägerschaft von Kursleiterfortbil-

¹ Vgl. I. BEHRENDT/D. GRÖSCH (Hrsg.), Alltag, Lebensgeschichte, Geschichte, Psychosoziale Ansätze in der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen. In: Zur Theorie und Praxis Politischer Bildung. Wannseeheim für Jugendarbeit, Berlin O.J.

dung und ihrer inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung bildungs- und berufspolitische Brisanz, auch wenn diese aufgrund der besonderen Rolle des nebenberuflichen Kursleiters in dem Gesamtsystem Erwachsenenbildung bisher kaum thematisiert worden sind.

So konstatiert Jürgen HÜTHER noch 1975, daß alle offiziellen und offiziellen bildungspolitischen Verlautbarungen und Gutachten den Status des nebenberuflichen Kursleiters entweder verschwommen oder - weitaus häufiger - ihn durch Nichterwähnung mißachten:

"Trotz der enormen Bedeutung, die den freien Mitarbeitern zukommt, befassen sich Bildungsforschung und -planung kaum mit dieser Gruppe, so daß von einer vernachlässigten Mehrheit gesprochen werden kann."¹

An diesem Zustand hat sich auch bis heute nichts Wesentliches geändert. Allerdings haben einige große Projekte die Diskussion um den Beitrag der Kursleiterfortbildung zur Professionalisierung des nebenberuflichen Personals eröffnet.

Ziel dieser Diskussion sollte eine Aufwertung der Fortbildung sein, die dann bildungspolitisch durch entsprechende Maßnahmen auch gefördert werden kann, ohne zugleich zu reglementieren. Inhaltliche, methodische und organisatorische Vorgaben sollten so flexibel gehalten werden, daß sie den verschiedenen Lerninteressen und Lernhaltungen, aber auch dem unterschiedlichen Ausmaß an beruflichem Engagement der Kursleiter in der Erwachsenenbildung gerecht werden. Vielleicht ist es den Erwachsenenpädagogen hier möglich, aus der Debatte um Entschleunigung zu lernen, bevor die Verschulung vollzogen wurde. Inwieweit die quantitative Festsetzung von Mindeststandards, die ein nebenberuflicher Kursleiter in der Fortbildung aufweisen muß, nicht bereits egalisiert und reglementiert, wo Differenziertheit und Offenheit gefordert ist, sollte ausführlich an den Erfahrungen

¹ J. HÜTHER, Die vernachlässigte Mehrheit. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975, hrsg. v. J. H. KNOLL, Düsseldorf 1975, S. 81

mit dem Bremer 100-Stunden-Modell diskutiert werden¹. Eine Gegenposition hierzu wird z.B. innerhalb des NQ-Projekts vertreten:

"Nicht gedacht sei an ein Zertifikat oder gar eine Hilfestellung, die darauf abzielt, einer gesetzlichen Vorschrift einer Nebenberuflichenqualifikation Vorschub zu leisten. So hat der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) als Träger des Projektes beschlossen, in Fällen, wo gesetzliche Regelungen vorliegen, die Durchführung von NQ-Kursen zu verweigern."²

Die Kursleiterfortbildung ist in ihrem weiteren Ausbau von der Regelung der Bezahlung für Fortbildung, der Freistellung von Arbeitszeit, der Klärung von Verantwortlichkeiten für die Entwicklung eines kontinuierlichen und systematischen Angebots abhängig. In diesem Rahmen aber sollten Initiativen und Experimente mit Basisnahmen, selbstgesteuertem Lernen mit einbezogen werden.

3.2 Institutionelle Voraussetzungen für eine kontinuierliche Kursleiterfortbildung

Ein schrittweiser Ausbau des Fortbildungsangebotes, der wegführt von zufälligen, vereinzelten und thematisch nicht zusammenhängenden Veranstaltungen, kann nur gelingen, wenn die einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die die Kursleiter vertraglich verpflichten, sich auch aktiv an ihrer Fortbildung interessiert zeigen. Die Impulse zur Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen, die in der Arbeitssituation selbst liegen, können aufgenommen und gerichtet werden.

Dabei ist die Frage, wer Veranstalter und Leiter der Fortbildungsveranstaltung ist, zunächst zweitrangig; hier sind auch Angebote der jeweiligen Dachverbände, von Servicestellen oder Kooperationseinrichtungen zu berücksichtigen. In jedem Falle aber sind die hauptamtlich tätigen Mitarbeiter in den einstellenden

¹ Vgl. u.a.: D. KOHLENKAMP, Plan zur Fortbildung nebenberuflicher Kursleiter in der Bremischen Weiterbildung. AUE-Informationen, Sonderheft 15, Hannover 1976

² M. KRULL, Halbzeit im NQ-Projekt. Projekt zur Qualifizierung nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: Hess. Bl. 3/1979, S. 275.

Institutionen beteiligt: von ihnen hängt weitgehend das Arbeitsklima ab, in dem die Bedingungen am Arbeitsplatz, bei der Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen thematisierbar werden und Fortbildung als eine Möglichkeit zur Veränderung in Betracht gezogen werden kann. Dazu ist es notwendig, daß die nebenberuflichen Kursleiter sich untereinander kennenlernen und aus diesen informellen Kontakten Formen von kollegialer Beratung und wechselseitiger Hilfe erproben können¹, die sich schließlich bis zu selbstinitiierten und selbstgeleiteten Fortbildungsveranstaltungen weiterentwickeln lassen². Kontaktpersonen für aktive Kursleiter sind in der Regel die hauptamtlich tätigen Mitarbeiter, die auch organisatorisch beteiligt sind, indem sie Informationen über Fortbildungsmaßnahmen bei anderen Trägern weitergeben und Rahmenbedingungen schaffen, in denen Qualifikationsmaßnahmen und berufspolitische Diskussionen durchgeführt werden können. Es scheint notwendig zu sein, diese Aufgaben stärker als bisher im Berufsbild des hauptamtlich tätigen Mitarbeiters zu verankern unter Berücksichtigung der Spannungen und Konfliktpunkte, die in der Beziehung zwischen hauptamtlichen und nebenberuflichen Erwachsenenbildnern liegen könnten³.

¹ Vgl. z.B. die Vorschläge, die von einer Berliner Dozentengruppe in bezug auf die Entwicklung von sog. Hospitationsketten, von organisiertem Erfahrungsaustausch und Unterrichtssimulationen gemacht worden sind. In: Materialien zu NQ-Seminaren in Berlin, unveröff. Manuskripte des Arbeitskreises Berliner VHS-Dozenten.

² Wie groß das Interesse der Kursleiter auch an einer Anerkennung der selbstorganisierten Fortbildung ist, zeigt die Berliner Umfrage der Arbeitsgruppe "Dozenten erforschen die Situation von Dozenten". Vgl. den Beitrag von K. Lange in diesem Heft.

³ Ein Ansatz zur Aufarbeitung des Verhältnisses von Haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern findet sich in: U. JUNG, Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern. Selbststudienmaterialien (SeStMat) der PAS des DVV, Bonn/Frankfurt 1977

3.3 Anregungen zur Realisierung von Fortbildungsangeboten

Inhaltliche Schwerpunkte

Die Übersicht über die sechs Dimensionen von Kursleiterfortbildung, die in Kapitel 2 gegeben wurde, diente dazu, den Bereich der Fortbildung systematisch zu strukturieren; sie geht von einem weiten Begriff von didaktischem Handeln aus und schließt auch die Aufklärung über die mittelbaren Einwirkungen auf Unterricht als Themen von Fortbildung ein. Die Übersicht aber kann keineswegs als Checkliste verwendet werden, die in je einzelnen Fortbildungsmaßnahmen realisiert werden müßte, bis ein nebenberuflicher Kursleiter qualifiziert erscheint. Sie kann bei der Verortung von einzelnen Fortbildungsmaßnahmen helfen, sie kann auch Anregung sein bei der Entwicklung von umfangreicheren Fortbildungsprogrammen.

Dabei gilt es deutlich zu machen, auf welche Erwachsenenbildungspraxis sich das Fortbildungsangebot bezieht, worüber aufgeklärt werden soll, welche Verhaltensweisen geändert bzw. neu erworben werden sollen. Erst nach solchen Informationen sind die nebenberuflichen Kursleiter in der Lage, sich das für ihre je spezifische individuelle Arbeitssituation adäquate Fortbildungsangebot zusammenzustellen. Dabei kann die Verbindung zur Praxis der Kursleiter verschieden konkret und direkt sein. Auch die Fortbildungsbedürfnisse auf Seiten der nebenberuflichen Kursleiter variieren je nach Vorbildung und Engagement in der Erwachsenenbildung.

Kurzfristige Fortbildungsangebote können sich durchaus auf die Aufarbeitung eines Themenkomplexes innerhalb einer Handlungsdimension beschränken. Dabei geht es vornehmlich um die Vermittlung von kognitiv strukturierten Wissensbeständen der Erwachsenenpädagogik mit den Besonderheiten des didaktischen Handelns im Feld sowie um die verhaltensbezogene Einübung in einzelne Lehr- und Lernmethoden.

Neben diesen stärker eingegrenzten Fortbildungsangeboten sollten auch Fortbildungsmaßnahmen entwickelt und gefördert werden, die einen komplexeren Bezug zur Bildungsarbeit der einzelnen Kursleiter herstellen, indem sie an ausgewählten Merkmalen der Arbeitssituation oder an der gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer Institution oder an einem gemeinsamen Arbeitsvorhaben einer Kursleitergruppe ansetzen. Je nach der Reichweite des Vorhabens können und müssen Themen und Aspekte aus mehreren Dimensionen bearbeitet werden.

So müssen Kursleiter, die im Rahmen einer dezentralen, stadtteilnahen Bildungsarbeit mitarbeiten, sowohl in bezug auf die Planung, Anregung und Unterstützung von Lehr/Lernprozessen im mikrodidaktischen Bereich als auch in bezug auf die institutionellen und übergreifenden Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit im makrodidaktischen Bereich neue Qualifikationen erwerben.

Auch wenn die nebenberuflichen Kursleiter selbst keine bildungsfremde Gruppe im soziologischen Sinne darstellen, bleibt zu diskutieren, inwieweit in die Fortbildungsdidaktik die Fragen einer Zielgruppenarbeit mit nebenberuflichen Kursleitern als einer unterversorgten Gruppe aufgenommen werden sollten, um die Homogenität der Lerngruppe zu stärken und den Transfer des Gelernten auf die alltägliche Bildungsarbeit zu sichern. TIETGENS unterscheidet im Wortgebrauch von Zielgruppe zwischen der realen und der intentionalen Zielgruppe:

"Im ersten Fall ist die gemeinte Gruppe schon vorhanden, ihre Abgrenzung ist unstrittig, und mit ihr kann ein Plan für einen Kurs im Direktkontakt vereinbart werden. ... Die Zielgruppe muß nicht vororganisiert sein, sondern sie kann sich auch aufgrund einer konkreten Situation bilden. ... Insofern sich die Gruppe dann meist aus Anlaß einer Problembewältigung zusammenfindet, entspricht Zielgruppenarbeit dieser Art dem Konzept eines handlungsorientierten Lernens."¹

Gerade in der Fortbildung kann eine so verstandene Zielgruppenarbeit Motivationen wecken und Rahmenbedingungen sichern für

¹ H. TIETGENS, Einleitung ..., a.a.O., S. 145

praxisbezogenes, folgenreiches Lernen, das auf der Kompetenz der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe aufbaut.

Zentrum dieser Arbeit kann die ineinanderverschränkte Reflexion von Theorie und Praxis sein, die auf eine verwissenschaftlichte Berufspraxis abzielt. Die Notwendigkeit dieser Intention führt DAUBER an der Lehrerausbildung aus, sie läßt sich allerdings ebenso auf Fortbildung in der Erwachsenenbildung anwenden, da hier ein systematischer Ausbildungsgang für die nebenberuflichen Kursleiter in Erwachsenenpädagogik fehlt und die Fortbildung daher auch Ausbildungsfunktionen übernimmt:

"Ein grundsätzliches Problem stellt sich auch hier: Die einhellig beklagte Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischen Handlungsqualifikationen ist vermutlich nicht nur durch eine berufsbezogene Theorie zu überwinden, sondern ebensosehr anzugehen von der Seite einer in sehr viel höherem Maße innovatorischen, das heißt auch verwissenschaftlichten Berufspraxis selbst. Oder so herum gesagt: Rigide, hierarchisch organisierte Arbeitsbedingungen, die Lernprozesse am Arbeitsplatz verhindern, werden nicht abgeschafft durch eine noch frühzeitigere Vorbereitung auf diese Bedingungen im Studium, durch praxisnähere Curricula, durch die Organisation von mehr und längerer Praktika. Die schlichte institutionelle Ausweitung von Ausbildungsangeboten unter dem Schlagwort 'mehr Berufspraxis im Studium' führt auch zu einer frühzeitigeren und besseren Abrichtung für gegebene Arbeitsbedingungen, solange nicht ergänzend oder sogar vorrangig eine innovationsorientierte Berufsforschung betrieben wird. ..."

Methodische Schwerpunkte

An der Frage der methodischen Realisierung von Kursleiterfortbildung läßt sich aufzeigen, welche besonderen Implikationen die Lernsituation innerhalb der Fortbildung bestimmen. Der Kursleiter hat eine Lehr-(und Lern-)praxis mit Erwachsenen in den von ihm unter bestimmten Rahmenbedingungen organisierten Bil-

1 H. DAUBER, Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung. In: H. DAUBER/E. VERNE (Hrsg.), Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Hamburg 1976, S. 114 f.

dungsveranstaltungen; in der Fortbildung erlebt er als Erwachsener eine Lern(und Lehr-)praxis, die in der Regel den Anspruch hat, auf seine alltägliche Lehr/Lernpraxis und ihre Rahmenbedingungen reflektierend und verändernd Einfluß zu nehmen. In diesem Prozeß erhält die Lernsituation in der Fortbildung selber eine Schlüsselrolle: Der Kursleiter kann als Lernender Aspekte seines bisherigen Lehr/Lernverhaltens bedenken und neue Verhaltensweisen antizipieren und teilweise erproben, insoweit der Bezug zu seiner Bildungsarbeit hergestellt wird und fruchtbar gemacht werden kann. Hier genau liegt die Relevanz der Entscheidungen, die in bezug auf die methodische Durchführung von Fortbildung gefällig werden. Es geht dabei zentral um die Frage, welche Ausgestaltungen der Rolle des Lernenden den Kursleitern offen bleiben, welche neuen Erfahrungen im "Wahrnehmungslernen" möglich werden.

Kursleiter, die kompetent und verantwortlich sind für die Planung und Durchführung von Lernprozessen anderer Erwachsener, sollten diese Verantwortlichkeit auch für ihr eigenes Lernen behalten. Die konkrete Erfahrung mit selbstverantwortetem Lernen kann dann ihre Fortsetzung finden in der Erwachsenenbildungspraxis der Kursleiter. Dabei sind allerdings die institutionellen Voraussetzungen in der Fortbildungspraxis erst herzustellen, die selbstverantwortete und selbstorganisierte Lernprozesse ermöglichen:

1. Die Lerninhalte sind in ihrer sachlichen Struktur durchschaubar; die mit ihnen verbundenen Lernziele sind klar. ...
2. Die soziale Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden ist austauschbar und ständig miteinander verschränkt. ...
3. Die organisatorischen Bedingungen des Lernens sind nicht durch die Institution vorgeschrieben (einschließlich der Lernzeiten, Lernorte etc.), sondern durch die Lernenden selbst frei regelbar.
4. Die zum Lernen notwendigen Ressourcen, angefangen von Büchern und Nachschlagewerken über Filme, Wandzeitungen, Abzugsgeräte etc. bis hin zu Personen, die als Experten herangezogen werden können, sind frei zugänglich und jedem Interessenten verfügbar.²

1 TAUSCH/TAUSCH, a.a.O., S. 31 f.

2 H. DAUBER, a.a.O., S. 91

Im Hinblick auf den letzten Gesichtspunkt sollten auch Erfahrungslernen aus den Fortbildungskonzeptionen, die verknüpft mit Halbspielphasen arbeiten¹, aufgenommen werden, um weitere Möglichkeiten zu erforschen, mit denen die autodidaktische Kompetenz der Kursleiter erhöht werden kann.

Die Forderung nach selbstverantwortetem und selbstorganisiertem Lernen in der Kursleiterfortbildung bedeutet keineswegs, auf spontane Initiativen der Betroffenen in diesem Bereich zu warten, sondern zielt ab auf die Entwicklung von didaktischen Modellen, die je nach ihrer Zielsetzung und den Rahmenbedingungen des Lernens unterschiedlich ausgeprägt mit Elementen des selbstorganisierten Lernens arbeiten, um so neue Bewegung in die Fortbildungsdidaktik zu bringen. Dabei sollten sowohl größere didaktische Modelle (z.B. Projektlernen, Werkstattseminar, kollegiale Praxisberatung, Aktionslernen) als auch eng begrenzte methodische Verfahren (z.B. micro-teaching, Rollenspiel, Kurzvortrag) auf ihren Beitrag hin untersucht werden; die dazu notwendigen theoretischen Überlegungen und Praxiserprobungen für den Bereich der Fortbildung in der Erwachsenenbildung stehen noch aus.²

¹ Vgl. W. GIESECKE/H. TIPTGENS/A. VENTH, Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. PAS des DVV, Bonn/Heidelberg 1979; R. DUHM, SeStMat - das Selbststudienmaterial des PAS/DVV als Grundlagenmaterial der Einführung und Fortbildung. In: Hess. Bl. 2/1979, S. 115-122; Mitarbeiter der PAS/DVV und des HWV, Hilfen für das Lehren und Lernen. In: Hess. Bl. 2/1979, S. 123-133; M. KRULL, "Halbzeit" im NO-Projekt - Projekt zur Qualifizierung nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 274-276

² Ein Forschungsprojekt zur Erkundung und Beschreibung von didaktischen Modellen arbeitet z.Zt. im Bereich der Hochschuldidaktik. Die umfangreichen Arbeiten über einzelne Modelle sind auch für die Erwachsenenbildung und insbesondere für die Kursleiterfortbildung anregend; bisher wurden folgende Modelle erforscht: Erkundungsprojekt - Handlungsprojekt - Individualisierter Programmierter Unterricht - Infothek - Keller-Plan - Lernen durch Lehren, Lernkabinett, Multimediales Lernplatz, Netzwerk, Planspiel, Simulationspiel, Werkstattseminar. K.-H. FLECHSIG/H. BURFEIND/D. SCHMIDT, Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle, Göttingen 1978

Jochen Denzin / Christa Möllers / Otfried Schöffler

Verwendungssituation als Grundlage der Veranstaltungssplanung in der beruflichen Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Der Kontrast zwischen theoretischem Anspruch, wie er in Theorien und Modellen der Didaktik formuliert wird, und einer pragmatisch verstandenen Pädagogik in der Routine der Erwachsenenbildung ist unübersehbar. Er zeigt sich besonders deutlich an Hochschulen, an denen einerseits im Bereich Erziehungswissenschaft über Erwachsenenbildung geforscht und gelehrt wird und andererseits im Rahmen der Weiterbildung eigene Veranstaltungen für Universitätsbeschäftigte und VHS-Teilnehmer durchgeführt werden.

Der Bruch zwischen erwachsenenpädagogischen Ansprüchen und der Qualifikation der Dozenten im Hinblick auf Planung und Durchführung von Veranstaltungen der Weiterbildung ist hier besonders auffällig. Aus diesem Grunde wollen wir mit diesem didaktischen Konzept für Dozenten eine Planungshilfe geben, die in Grundüberlegungen der Didaktik einführen und gleichzeitig die Vorbereitung der Veranstaltungen erleichtern soll.

Dabei war vor allem die Schwierigkeit zu überwinden, fachwissenschaftliche Gesichtspunkte den weitergehenden Zielen beruflicher Erwachsenenbildung unterzuordnen. Sie ist begründet in dem fundamentalen Widerspruch zwischen Teilnehmerbedürfnissen und Praxisanforderung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits. Als übergeordnete "didaktische Frage" scheint sie theoretisch angebar zu sein mit Hilfe von Ansätzen und Instrumenten der Curriculumforschung.

Weitgehend ungelöst ist dagegen das Problem, wie sich curriculare Überlegungen und Prinzipien in der Planung und Durchführung von