

## Institutionsbezogene Supervision für die Erwachsenenbildung

### Die Entwicklung von pädagogisch orientierten Supervisionskonzepten als Professionalisierungsstrategie

An wen wenden sich diese Überlegungen?

Mit diesem Beitrag soll möglichen Verengungen in der Diskussion über „Supervision für die Erwachsenenbildung“ entgegengewirkt werden. Ein etwas breiter angelegter Zugang scheint insbesondere dann erforderlich, wenn man sich auf die „klassische Funktion“ von Supervision besinnt, nämlich darauf, daß sie einmal als berufspolitisch motivierte Professionalisierungsstrategie für noch weitgehend unstrukturierte sozialpädagogische Aufgabenfelder entwickelt wurde.

Die folgenden Überlegungen richten sich daher einerseits an mögliche Anbieter und andererseits an potentielle Teilnehmer arbeitsplatzbezogener Supervision in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung.

Gegenüber *Fortbildungsveranstaltern und Supervisoren* soll deutlich gemacht werden, daß es sich bei „Supervision für die Erwachsenenbildung“ nicht um einen bisher noch unerschlossenen Fortbildungs- und Beratungsmarkt handelt, auf den sich anderwärts entwickelte Konzepte bruchlos übertragen ließen. Stattdessen wird in deutlicher Abgrenzung zu (sozial-)pädagogischen Paradigmen des Helfens oder des Heilens herausgestellt, daß es Supervisoren bei der Erwachsenenbildung mit einem Reflexionsbedarf zu tun bekommen, der, professionell betrieben, immer auch an Inhalte gebundene Prozesse des Lehrens und Lernens zu thematisieren hat.

In bezug auf mögliche *Adressaten* der Supervisionsveranstaltungen soll in dem Beitrag die noch verbreitete Beschränkung auf individuelles Lernen überwunden werden. Der einzelne Supervisionsteilnehmer wird als systemischer Bestandteil, d.h. als sozialer Akteur innerhalb eines Feldes beruflicher Interaktion angesehen. Arbeitsplatzbezogene Supervision stellt in diesem Verständnis notwendigerweise einen Eingriff in das Beziehungsnetz einer Einrichtung dar; eine Intervention, die sich über das „Medium“ der individuellen Mitarbeiter/innen auf die Struktur eines komplexen „Feldes des Lehrens und Lernens“ richtet. Institutionsbezogene Supervision wendet sich somit an einen „kollektiven Adressaten“.

Hierbei sind neben dem bekanntesten *Interaktionsfeld: Kursleiter – Teilnehmer(gruppe)* noch andere Felder pädagogisch strukturierter Interaktion zu beachten, wie z.B. die zwischen HPM und freien Mitarbeiter/innen, zwischen unterschiedlichen HPM, zwischen der Leitung einer Einrichtung und den Aufgaben- bzw. Fachbereichen, dem Verhältnis zum Träger, der Arbeitsbeziehung von Verwaltungsmitarbeitern zu den HPM oder zu den freiberuflichen Kursleitern.

So unterschiedlich die jeweiligen Interessen auch sein mögen, in bezug auf die Reflexion ihrer beruflich-fachlichen Identität und hinsichtlich der Klärung ihres spezifischen Aufgabenverständnisses im Gesamtzusammenhang der Weiterbildungseinrichtung beruhen sie auf einer gemeinsamen Problemlage. Sie erklärt sich aus dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung und begründet den wachsenden Bedarf nach institutionsbezogener Supervision.

#### 1. Die Bedarfslage

Auf den ersten Blick erscheint alles relativ plausibel: Wie jeder andere psycho-soziale Arbeitsbereich, in dem pädagogische Experten über das „Medium“ ihrer eigenen Persönlichkeit fördernden oder heilenden Einfluß auf andere Menschen nehmen, benötigen auch Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung subjektbezogene Reflexionshilfen, um sich in ihren komplexen Tätigkeiten fachlich orientieren und um persönlich bedeutsame Berufsschwierigkeiten bearbeiten zu können. Supervision für Mitarbei-

ter in der Erwachsenenbildung erscheint daher zunächst als eine nur tätigkeitsfeldspezifische Variante, die keine prinzipiellen Unterschiede zur Supervision für Lehrer an Schulen, Ausbilder in Betrieben oder Erzieher in Einrichtungen der Jugendarbeit aufweist. In der Tat sind Praktiker der Erwachsenenbildung auch in den meisten der oben ausgeschriebenen Supervisionsveranstaltungen und in semi-therapeutischen Ausbildungsgängen wie Gruppendynamik, Psychodrama und Gestaltpädagogik vertreten bzw. Adressaten für derartige Angebote

Kennzeichnend für die besondere Motivationslage ist jedoch, daß subjektorientierte Fortbildung von vielen dieser in der Erwachsenenbildung Tätigen nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrer Bildungsarbeit besucht wird, sondern aus einem vielschichtigen Wunsch nach „Persönlichkeitswachstum“ und „individueller Entfaltung“. So findet sich in dem Fortbildungsinteresse ein ähnliches Motivbündel, wie es auch sonst für ihr Tätigsein in der Erwachsenenbildung ausschlaggebend zu sein scheint (vgl. Scherer 1987, 89).

Vielfach werden Supervisionsangebote, aber auch andere Formen subjektbezogener Fortbildung geradezu als Gegengewicht zum täglichen Berufsalltag gesucht, wodurch sie nur geringe Ansatzmöglichkeiten für einen unmittelbaren Praxistransfer bieten. Begründet wird dies u.a. mit Gegensteuerung gegen eine Instrumentalisierung der Kursleiterpersönlichkeit. Nur dadurch, daß man etwas „für sich selbst tut“, kann man letztlich den Teilnehmern und der Bildungseinrichtung nützen (Geißler 1984, 69). Hiermit wird die Abkoppelung einer subjektorientierten Fortbildung von ihrer Funktion für Organisationsentwicklung und institutionellen Strukturwandel bereits konzeptionell angestrebt. Man beschränkt sich bewußt auf basale Kompetenzen pädagogischer (Lehr-)Tätigkeit, wie z.B. auf die „Arbeit an der Dozenten-subjektivität“ (Geißler), auf eine Sensibilisierung sozialer Wahrnehmung, die Verbesserung kommunikativer Kompetenz oder individueller Reflexionsfähigkeit. So wichtig diese psycho-sozialen Grundqualifikationen auch sind, so bleiben sie doch für konkretes pädagogisches Handeln in Weiterbildungseinrichtungen zu unspezifisch.

Supervision für die Erwachsenenbildung sollte darüber hinaus eine pädagogische Reflexion auf die besonderen Handlungskompetenzen ermöglichen, wie sie in der politischen Bildungsarbeit, in der beruflichen Bildung, in der Sprachdidaktik, der Arbeit mit Zielgruppen in musisch-kreativer Arbeit, kultureller Bildung, in naturwissenschaftlich-technischen Lehrgängen oder in ökologisch-politischer Bildung und in der Gesundheitsbildung jeweils im Entstehen begriffen sind.

## 2. Gefahr einer personalistischen Verengung

Darüber hinaus gilt es, noch ein weiteres Problem zu beachten. Es besteht darin, daß die meisten Supervisionskonzepte bereits aufgrund ihres methodischen Zugangs pädagogisches Handeln auf gelingende oder mißlingende „Begegnung von Person zu Person“ (Tausch/Tausch 1979) reduzieren. Wichtige didaktische Gestaltungsbereiche und professionelle Handlungsfelder von Erwachsenenbildnern geraten unter dieser Deutung zu „organisatorischen Rahmenbedingungen“, die dem „eigentlichen“ pädagogischen Handeln nur äußerlich seien und die man folglich ausschließlich als Quellen von Restriktionen und externen Eingriffen mißdeutet (vgl. auch Terhart 1986). Übernehmen Supervisionskonzepte unreflektiert ein solch personalistisch verkürztes Verständnis von Pädagogik, so verstärken sie unwillentlich den Bruch zum „nur Organisatorischen“. Einerseits leiden die Pädagogen darunter, andererseits läßt sich dadurch jedoch ihr Handeln kontrastiv von „Nicht-Pädagogischem“ abheben und anspruchsvoll stilisieren. Pädagogische Reflexion wird somit unfähig, institutionsbezogenes Handeln als pädagogisch relevante Gestaltungsbereiche aufzugreifen. Durch eine solche Sichtweise verstärkt Supervision möglicherweise sogar die bisherige „Institutionenblindheit“ (Bernfeld 1981, 27).

Aufgrund dieser Einschätzung ist Alfred Scherer zuzustimmen, der im Anschluß an eine empirische Untersuchung über „freie Mitarbeiter“ in der Erwachsenenbildung zu dem Schluß kommt, daß Fortbildung deutlich auf die „identitätsstiftenden Funktionen der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit“ Bezug zu nehmen habe. Anzustreben sei eine „professionsorientierte erwachsenenpädagogische Identität“ (Scherer 1988, 117), die sich nicht hinreichend allein aus der Klärung isolierter Lehrsituationen entwickeln ließe. „Die Frage nach der Professionalisierbarkeit der freien erwachsenenpädagogischen Tätigkeit stellt sich somit weniger auf der Qualifikations- und Handlungsebene (erwachsenenpädagogische Kompetenz), als vielmehr auf der Ebene funktionsbestimmter und organisationspraktischer Aspekte der Tätigkeit, und zwar im Hinblick auf die Funktion und Organisation der Einrichtungen

in der Erwachsenenbildung ebenso wie auf die Funktion und Organisation der unmittelbaren Bildungsvermittlung“ (ebenda).

### 3. Notwendigkeit zum Institutionsbezug

Der Fortbildungsbedarf in der gegenwärtigen Entwicklungsphase der Erwachsenenbildung weist eine geradezu dramatische Notwendigkeit zum Institutionsbezug auf. Im Zuge einer rasanten Ausdifferenzierung und Atomisierung stellt der Integrationsbedarf eine besondere Herausforderung für alle Arbeitsbereiche und Mitarbeitergruppen dar – eine Herausforderung, die weniger als „übergeordnete Zielsetzung“, sondern im wesentlichen als persönlich erfahrbares Bedürfnis nach fachlicher Anerkennung und nach mehr Sicherheit in der Selbsteinschätzung in bezug auf den Wert der Arbeit manifest wird. Es geht dabei auch um die Funktion der psychischen Stützung, der Sicherheit und Angstabwehr, die gesellschaftliche Institutionen zu erfüllen haben (Pühl 1988).

Institutionsbezug der Supervision konkretisiert daher den Bedarf nach fachlicher Identität in der Bildungsarbeit im Zusammenspiel zwischen „Person“ und „Organisation“. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Organisationsaspekt von Erwachsenenbildung wird daher in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen und aufgrund z. T. gegenläufiger Entwicklungen fällig:

- aus Problemen der Leitung und Koordination, die sich aus den quantitativen Veränderungen expandierender Bildungseinrichtungen ergeben, wo man mit einer kurzfristig angewachsenen Zahl neuer Mitarbeiter, Arbeitsbereiche und Teilnehmer umzugehen hat
- aus der Unübersichtlichkeit, die sich durch komplexe neuartige Aufgabenbereiche in mittleren Bildungseinrichtungen und Bildungsprojekten einstellt, wodurch eine Verständigung zwischen heterogenen, konzeptionell unverbundenen Arbeitsfeldern sich als immer schwieriger erweist
- aus der Selbstorganisationsproblematik freier Bildungsinitiativen, Kursleiterzusammenschlüsse oder „alternativer“ Bildungsprojekte, in denen die klassischen Strukturprobleme von Erwachsenenbildung kreativ auf neue Weise gelöst werden sollen.

Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Organisationsproblemen, daß in allen didaktischen Planungs-, Entscheidungs- und Interaktionszusammenhängen die bislang gewohnten und meist konventionell gesteuerten Ordnungsgefüge zunehmend problematischer werden und dabei immer weniger selbstverständlich erscheinen. Nicht nur die methodische Gestaltung einzelner Sitzungen (Lerneinheiten), sondern auch die Veranstaltungsorganisation insgesamt, die Programmstruktur und die damit verknüpften „administrativen“ Regelungen, wie Teilnehmeransprache, Finanzierungsmodalitäten, Aufgabendifferenzierung zwischen den Mitarbeitern, werden als weitreichende Strukturentscheidungen erkennbar, die man sich je nach pädagogischer Zielsetzung, Adressatengruppe und Inhaltsbereich immer auch anders denken kann bzw. die es aufgabenspezifisch zu variieren gilt. Kurz gesagt, die bisher blind gewachsenen Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung werden für Mitarbeiter, wie auch z. T. für ihre Teilnehmer, „kontingent“, d. h. einer immer wieder überprüften Entscheidung bedürftig.

Hier liegt der Angelpunkt des gegenwärtigen Orientierungs- und Fortbildungsbedarfs in der Erwachsenenbildung. Es geht dabei um die Schwierigkeit, das Organisatorische als pädagogischen Gestaltungsbereich in die Arbeit zu integrieren, so daß die „institutionellen Rahmenbedingungen“ nicht mehr als externe Barrieren oder administrative Restriktionen ausgegrenzt werden. Diese Notwendigkeit unterscheidet Erwachsenenbildung strukturell deutlich von betrieblicher oder schulischer Bildungsarbeit.

### 4. Pädagogische statt (sozial-)psychologische Deutungen des Organisatorischen

Die in der alltäglichen Praxis zunehmend wichtiger werdenden Kompetenzen hinsichtlich „Organisationsentwicklung“ und „Projektmanagement“ erhalten aber nur dann einen berufspolitischen Sinn, wenn sie pädagogisch geprägt sind. Sie unterscheiden sich selbst innerhalb der Erwachsenenbildung erheblich und haben nur wenig mit Managementtechniken in Industrie und Verwaltung gemein. Leider

werden diese Fähigkeiten bisher im Berufsbild der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung noch zu wenig berücksichtigt und können daher weder in der Ausbildung noch während der Berufspraxis oder durch geeignete Fortbildung auf befriedigende Weise gelernt werden. Solche unsicheren Bedingungen sind es, die bislang von den Mitarbeitern über zusätzliches Engagement, Improvisationskunst und Einfallsreichtum aufgefangen und psychisch verarbeitet werden müssen.

Diese Ausgangslage ist der kennzeichnende „Resonanzboden“ für institutionsbezogene Supervisionsangebote. Der Bedarf bezieht sich dabei auf Fortbildungsansätze, die den Organisationsaspekt pädagogischer Alltagsprobleme aufzugreifen vermögen. Hierbei ist eine besondere Ambivalenz zu beobachten, die sich einerseits als Orientierungsnot und Wunsch nach externer Unterstützung äußert, andererseits jedoch schnell in Sorge vor professionsfremden Psycho-Techniken umschlägt

Bemühungen um eine Übertragung von Supervisionskonzepten auf Praxisfelder der Erwachsenenbildung zwingen daher dazu, stärker als sonst das Wechselverhältnis zwischen Fortbildungskonzeptionen und der von ihr „bedienten“ Berufspraxis zu beachten. Fortbildungskonzepte zur Praxisreflexion – wie die unterschiedlichen methodischen Ansätze der Supervision – sind historisch als Motor und Bestandteil langfristiger Professionalisierungsstrategien entstanden und haben sich erst später teilweise von ihrem Entstehungskontext lösen und dabei zu generellen Methodenkonzeptionen verselbständigen können. Dennoch lassen sich weiterhin strukturelle Affinitäten zwischen Supervisionsmethoden und ihrem Entstehungsfeld nachweisen. Übertragungsversuche von Supervision auf institutionelle Praxisfelder der Erwachsenenbildung, die mehr sein wollen als ein expansives Ausgreifen auf neue Beratungsmärkte, müssen diese Affinitäten als kennzeichnendes Spannungsverhältnis i.S. einer gegenseitigen konzeptionellen Nähe bzw. Distanz reflektieren.

Das bisher noch ungeklärte Wechselverhältnis zwischen Supervisionskonzepten und der jeweiligen erwachsenenpädagogischen Konzeption in der Praxis der Supervisionsteilnehmer läßt sich aufgrund dieser Überlegungen als Angelpunkt verstehen, von dem her sich Übertragungsprobleme beurteilen lassen. Es läßt sich auf die Frage zuspitzen, ob eine Supervisionskonzeption problemkonstituierende Kategorien enthält, mit denen tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen von Entwicklungszielen und Aufgabenprofilen in der Erwachsenenbildung unterstützt werden.

## 5. Supervision als fachliche Strukturierungsleistung für alltägliche Erfahrungen

Gerade im Hinblick auf die wachsende Diffusität der Tätigkeitsfelder und der einzelnen Aufgabenbereiche in der Erwachsenenbildung erhält methodisch angeleitete Selbstbeschreibung, über den instrumentellen Nutzen bei der Bearbeitung konkreter Schwierigkeiten und Probleme hinaus, als methodisch herbeigeführte *Strukturierungsleistung* eine hohe institutionelle, verbands- und berufspolitische Bedeutung. Die entscheidende Begründung von Supervision für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung bezieht sich daher auf die Chance zu reflexiver Selbstvergewisserung in bezug auf das eigene Können, d.h. auf das, was im Tätigkeitsfeld als Professionalität erlebt wird. Die Form der beruflichen Selbstbeschreibung durch Supervision muß daher eine „erwachsenenpädagogische“ sein. Die Tatsache, daß das, was hierunter jeweils verstanden werden kann, äußerst strittig und präzisierungsbedürftig ist, kennzeichnet den Zielbereich von Supervision als institutionsbezogener Fortbildung:

- Supervision für die Erwachsenenbildung hat „*Fachlichkeit*“ des pädagogischen Handelns unter einer didaktischen Fragestellung zu fassen, d.h. als einen vielschichtigen Zusammenhang von Entdeckung, Begründung und Operationalisierung von Lernzielen. Supervision hat diese besondere Reflexionsform methodisch-konzeptionell zu fördern, weiterzuentwickeln und sie dabei auch exemplarisch auf sich selbst anzuwenden.
- Hierbei sind auch die für pädagogisches Handeln bedeutsamen Unterschiede zwischen „Lehren“, „Helfen“ und „Heilen“ in den unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen zu berücksichtigen und in ihren Konsequenzen für die eigene Professionalität zu reflektieren. Gerade aufgrund vielfältiger Überschneidungen dieser Formen pädagogischer Einwirkung bietet Supervision nur dann eine geeignete Professionalisierungsstrategie, wenn mit ihr das *erwachsenenpädagogische*

*Aufgabenprofil* auch über *kennzeichnende Abgrenzungen* geklärt werden kann. Eine Betonung kognitiver Lernprozesse muß auch in den Supervisionskonzepten exemplarisch repräsentiert sein, was eine Übernahme von Konzepten ausschließt, die therapeutischer Praxis oder sozialpädagogischer Intervention verpflichtet sind

- Zusätzlich ist zu beachten, daß professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung immer auch die Organisation von *inhaltsbezogenen Lernprozessen* einschließt, was eine Integration der „Stoffstruktur“ oder der „Sachlogik von Wissenszusammenhängen“ in die Reflexion verlangt. Reflexion der Bildungsarbeit – sei es politische Bildung, Gesundheitsbildung, berufliche Bildung oder Spracherwerb –, die meint, sozusagen inhaltsneutral von der Sachproblematik des Stoffgebiets für die berufliche Identität des Pädagogen absehen zu können, blendet entscheidende didaktische Zusammenhänge aus und verstärkt gleichzeitig die verbreiteten Unschärfen im beruflichen Selbstbild. Jede Lehrtätigkeit enthält notwendigerweise auch inhaltliche Dimensionen mit einem logischen Eigensinn, den es zu „vermitteln“ gilt. Ausdeutungsbedürftig bleibt hierbei jedoch – und das macht die besondere Bedeutung einer „didaktisch“ akzentuierten Supervision aus –, was jeweils unter „Inhaltsstruktur“ verstanden wird und wie sich für den Erwachsenenbildner bestimmte „Wissensbestände“ als Lehrstoff legitimieren.

In einer auf Erwachsenenbildung zugeschnittenen Supervision geht es dabei u. a. um die „entscheidende Frage, wie die Deutungsentwürfe der Lehrenden und der Lernenden sich aufeinander beziehen. In welcher Weise sich das zu Lernende im Zuge der Lehr-Lernprozesse verändert, gehört dabei mit zu den konstituierenden Momenten“ (Tietgens 1990, 57), auf die sich Formen von Supervision beziehen, die für die Organisation von Lehr-/Lern-Prozessen relevant sind. Hier wird ein Kernbereich im Selbstverständnis von Erwachsenenbildung berührt, der von hoher Bedeutung für die pädagogische Expertenrolle ist. Besonders gilt dies für Tätigkeitsbereiche, wo divergierende Wissenstrukturen aufeinandertreffen (z. B. soziokulturelle Bildung, generationsübergreifende Arbeit, interkulturelle, politische Bildung)

## 6. Die Bedeutung „kontroverser Wissensbestände“

Die Auseinandersetzung mit *kontroversen Wissensbeständen* ist gerade für institutionsbezogene Fortbildung von Weiterbildungseinrichtungen von hoher Bedeutung, da viele der Orientierungsprobleme darauf beruhen, daß über die unterschiedlichen Mitarbeitergruppierungen mit ihren verschiedenartigen Ausbildungen, Praxiserfahrungen und subkulturell durchfärbten Lebensstilen sehr gegensätzliche soziale Wirklichkeiten aufeinanderstoßen. Bemühungen, die diesen „Wildwuchs“ als problematisches Nebeneinander durch mehr Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit überwinden wollen, übersehen, daß es sich bei der Heterogenität nicht um defizitäre Strukturschwächen handelt, sondern um den Ausdruck einer strukturellen Transformationsleistung, über die Institutionen der Erwachsenenbildung aktuelle Orientierungs- und Verständigungsprobleme in ihrer Programmorganisation aufzugreifen vermögen. Es ist daher von hoher Bedeutung für die Qualität der Bildungsarbeit, wie in den einzelnen Einrichtungen (aber auch zwischen den Institutionen) mit derartigen „Differenzen der Weltdeutung“ umgegangen wird. Thematisch äußert sich dies gegenwärtig als Wunsch nach mehr „Vollständigkeit“ und integrativer Programmgestaltung. Grundsätzlich geht es hierbei um steigende Anforderungen an die strukturelle Integrationsleistung der gesamten Bildungsorganisation und nicht um das eine oder andere fachbereichsübergreifende Projektvorhaben.

Supervision in Zusammenhang mit kontroversen Wissensbeständen bildet die Voraussetzung für die Entwicklung von Lernmöglichkeiten, die quer zu den gesellschaftlichen Risikolinien (Beck) stehen, d. h., die die gesellschaftlichen Sinnbrüche nicht blind reproduzieren, sondern als Lernanlässe aufzugreifen und rational zu thematisieren vermögen. Besonders in derartigen Zusammenhängen bilden sich Konturen eines professionellen Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung heraus, deren Präzisierung über Supervision gestärkt werden sollte. Pointiert formuliert hieße das, daß nur dann z. B. die Spannung zwischen ökologischem und ökonomistischem Denken nicht als Überzeugungskonflikt ausgetragen wird, sondern lernförderlich genutzt werden kann, wenn der Gegensatz auch innerhalb der Weiterbildungseinrichtung als produktive Spannung zwischen Mitarbeitergruppen und Aufgabenbereichen wirken kann. Bildungstheoretisch lassen sich in einer „didaktischen Deutung“ der Organisa-

tionsdynamik die zunächst sozialpsychologisch erklärbaren Konflikte, wie gegenseitiges Nicht-Verstehen, Aneinandervorbeireden, ja selbst feindselige Sprachlosigkeit zwischen Mitarbeitergruppen, als erwachsenenbildungsspezifische Ausprägungen gesellschaftlich bedeutsamer Differenzen und Sinnbrüche verstehen und sie als pädagogisch relevante Problematik bearbeiten. Hieraus folgt der Anspruch, daß pädagogisches Handeln in allen didaktischen Entscheidungsbereichen um so differenzierter und sensibler ausfallen wird, je mehr die herrschende Organisationskultur (Schäffter 1987) in ihren kognitiven und symbolischen Strukturen derartige Divergenzen als „wichtige Themen“ zu deuten vermag. Jede Bildungsorganisation stellt hierdurch den Bedingungsrahmen für das Reflexionsniveau ihrer einzelnen Veranstaltungen und Programmschwerpunkte dar. Die Entwicklung, Förderung und Stärkung der Organisationskultur zur Steigerung ihrer „Verarbeitungskapazität“ für gesellschaftliche Sinnbrüche kann daher als Leitziel einer bildungstheoretisch angeleiteten institutionsbezogenen Supervision gelten.

## 7. Supervision als Antwort auf die „Mitarbeiterfrage“

Darüber hinaus läßt sich Supervision für die Erwachsenenbildung auch als professionspolitische Antwort auf die sogenannte *Mitarbeiterfrage* (Jütting 1987) verstehen. Schließlich ist für ihre Tätigkeitsfelder nicht nur die unüberschaubare Heterogenität der Adressatenbereiche und Veranstaltungsteilnehmer kennzeichnend, sondern mindestens ebenso die komplexe Vielfalt der Mitarbeiterschaft.

„Die Erwachsenenbildung ist ... ein gesellschaftlicher Sektor, in dem Arbeit in unterschiedlicher Weise organisiert ist: als Ehrenamt, als Tätigkeit neben einem Hauptberuf, als Nebenberuf ohne Hauptberuf, als Teil eines Hauptberufs oder auch als Hauptberuf“ (Jütting 1987, 3).

Der Anteil von Hauptberuflichen zu Nebenberuflichen ist von einem „gravierenden Ungleichverhältnis“ geprägt. Jütting (1987, 3) veranschlagt es auf etwa 5% zu 95%, wobei er dies für die Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung als funktional und nicht als Mangel ansieht.

Mitarbeit in der Erwachsenenbildung ist daher nur unzureichend und nur ausschnittsweise als berufliche Erwerbstätigkeit beschreibbar. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen oder zu therapeutischen Arbeitsfeldern bedeutet Supervision als methodische Förderung von mehr Professionalität in der Bildungsarbeit nicht notwendigerweise eine Strategie zur einheitsstiftenden Verberuflichung des Arbeitsbereichs. In diesem Zusammenhang muß auch hervorgehoben werden, daß sich Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung nur ausnahmsweise aus besonderen Grundausbildungen heraus in ihren Kompetenzen und in ihrer Fachlichkeit begründen lassen. Daher werden alle Versuche, eine Professionalisierung über spezielle wissenschaftliche Studiengänge, wie z. B. den des Diplom-Pädagogen, zu erreichen, nur zentrifugale Sonderentwicklungen verstärken. Institutionsbezogene Supervision als professionspolitisch begründete Fortbildungsstrategie hat stattdessen an den vielfältigen Kompetenzen anzuschließen, die für gesonderte Tätigkeitsfelder von Belang sind. Erst hierbei wird erkennbar, daß Heterogenität der Mitarbeiter nicht defizitär wirkt, sondern daß die hauptberuflich, nebenberuflich und freiberuflich tätigen Mitarbeiter jeweils wichtige Kompetenzen aus außerordentlich unterschiedlichen Ausbildungen, Lebensbereichen und beruflicher Praxis einzubringen haben. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang eine produktive Bezugnahme dieser unterschiedlichen Perspektiven bei der Organisation von Lernprozessen, zu der kaum eine Verbesserung von Grundausbildungen geeignet ist, sondern für die vor allem Konzepte institutionsbezogener Supervision entwickelt werden müssen.

## 8. Was bedeutet Institutionsbezug zum „Arbeitsplatz Erwachsenenbildung“?

In allen Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung sind mehrere voneinander unterscheidbare didaktische Handlungsbereiche und Entscheidungsebenen von Bedeutung und finden dort, wenn auch in unterschiedlicher Weise, ihre Berücksichtigung. Grob gesehen handelt es sich um folgende fünf

Dimensionen:

- Verfahrensdidaktik
  - Veranstaltungsdidaktik
  - Aufgabenbereichsdidaktik
  - Institutionsdidaktik
  - sowie die gesellschaftliche und bildungspolitische Ebene
- (vgl. Flechsig/Haller 1977, 14-19; Schöffter 1985; VHS-Handbuch 60 050).

Diese Dimensionen werden als pädagogische Relevanzbereiche auch dann für die Praxisreflexion wichtig, wenn sie organisatorisch noch nicht ausdifferenziert, sondern im Alltagshandeln sachlich, zeitlich und personell ineinander vermengt sind. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, daß ein kleines Bildungsprojekt oder auch ein pädagogischer „Zwei-Personen-Betrieb“ ganz besonders komplexe, sozusagen „verdichtete“ Organisationsvarianten enthält, in denen umfassende Funktionsbereiche auf nur wenige Positionen konzentriert sind und dort ineinander verflochten bearbeitet werden müssen. Gerade bei geringer struktureller Differenzierung von Weiterbildungsorganisation entsteht daher aufgrund der Aufgabenkomplexität ein hoher Bedarf an *kognitiver* Differenzierung.

Institutionsbezogene Einzelsupervision von „Neuen Selbständigen“ in der Erwachsenenbildung oder Teamberatung von alternativen Bildungsprojekten haben daher die ineinander verschachtelten Entscheidungs- und Handlungsbereiche in bezug auf einzelne Positionen und Rollen zu klären. Besondere Bedeutung hat dies für „latente Funktionen“ der Bildungsorganisation, d.h. für didaktische Handlungsdimensionen, die den Mitarbeitern nicht bewußt sind, so daß sie wichtige Entscheidungen konventionell gesteuert treffen, ohne zu wissen, daß sie ständig organisatorisch tätig sind und zwar mit weitreichenden Folgewirkungen.

Grundsätzlich müssen in bezug auf Weiterbildungseinrichtungen die besonderen Formen herausgearbeitet werden, in denen einzelne didaktische Dimensionen als eigenständige Arbeitsbereiche ausdifferenziert werden bzw. undifferenziert ineinander verflochten bleiben. Insofern ist es kennzeichnend, wie in einer Einrichtung unterschiedliche Dimensionen voneinander getrennt, aufeinander bezogen und schließlich institutionell miteinander verkoppelt werden. Die hierbei auftretenden Konfigurationen engerer und weiterer Verkoppelung sind die entscheidenden Muster einer Organisationskultur. *Vertikale Koppelungen* (z.B. zwischen der didaktischen Gestaltung innerhalb einer Veranstaltung und dem Verhältnis der Institution zum Zuwendungsgeber oder zum Trägerverband) beschreiben aus administrativer Sicht den Koordinations- und Regelungsbedarf einer Einrichtung und lassen sich durch ihre *Durchgriffsintensität* von oben nach unten sowie durch ihre *Durchgriffsweite*, d.h. in ihren Einflußmöglichkeiten auf entferntere didaktische Handlungsebenen, genauer bestimmen. *Horizontal* gilt ähnliches z.B. zwischen Einzelveranstaltungen, zwischen Aufgabenbereichen und zwischen den Einrichtungen im regionalen Kooperationsfeld.

In vielen Einrichtungen hat sich eine gewisse Arbeitsteiligkeit zwischen verschiedenen Mitarbeitergruppen in der Weise herausgebildet, daß sich ihre Tätigkeiten und z.T. auch ihr berufliches Selbstverständnis schwerpunktmäßig auf eine der Dimensionen konzentrieren (Schöffter 1985, 40). Dennoch läßt sich keine der Tätigkeiten sinnvoll auf nur eine der Dimensionen reduzieren, vielmehr bekommt jede Mitarbeitergruppe aus ihrer besonderen Perspektive heraus immer mit allen didaktischen Relevanzbereichen zu tun und hat diese in ihrer Unterschiedlichkeit sinnvoll aufeinander zu beziehen. Der synergetische Effekt von Weiterbildungseinrichtungen beruht daher auf dem Ineinandergreifen unterschiedlicher Perspektiven aus relativ autonomen didaktischen Handlungsfeldern, die über rein administrative Kontrollmechanismen nicht sachlich wirkungsvoll verkoppelt werden können (Weick 1976). Andererseits ist die relative Autonomie trügerisch, weil die Rückkopplungsschleifen zwischen Finanzierungsmodalitäten – Adressatenkontakt – Programmorganisation – Kursleiterauswahl – Veranstaltungsstruktur und Methodenkonzeption besondere übergeordnete Prozeßverläufe konventionell einzuschleifen vermögen, was dann als institutionelle Realität erfahren wird, ohne daß der gestaltende Beitrag jedes einzelnen Akteurs hierbei noch nachvollzogen werden kann.

So lassen sich z.B. durch gemeinsame Institutionsanalyse auf der Ebene der Programmorganisation über das praktizierte „Anmeldesystem“ (Rogge 1984) oder über die Form der Kontaktaufnahme mit neuen Zielgruppen eine Vielzahl institutioneller Schlüsselsituationen (VHS Handbuch 22 004) bestimm-

men, in denen wichtige konzeptionelle Vorentscheidungen getroffen und motivationale Voraussetzungen geschaffen werden, die letztlich erst in der Lernsituation manifest werden.

Das gegenwärtige institutionelle Schlüsselproblem, das ein professionelles Handeln erschwert und daher als Lernanlaß von der Supervision konzeptionell aufgegriffen werden sollte, besteht nun darin, daß Mitarbeiter

- nicht deutlich genug zwischen einzelnen didaktischen Relevanzbereichen unterscheiden und danach ihre Alltagserfahrungen strukturieren können
- die jeweils besondere Perspektivität ihres Handelns nicht erkennen und daher auch zur Abgrenzung bzw. stellvertretenden Übernahme der Perspektive anderer Mitarbeitergruppen kaum in der Lage sind
- die Bedeutung von didaktischen Entscheidungsgesichtspunkten, die ihrer eigenen Praxiserfahrung fern liegen, nicht genügend kennen und daher in ihren Entscheidungen nicht berücksichtigen, obwohl das der Qualität ihrer Arbeit nützen würde.

„Kontextbewußtsein“ und „Relationsbewußtsein“ didaktisch reflektierten Handelns in Einrichtungen der Erwachsenenbildung bringen derartige institutionsbezogene Kompetenzen auf den Begriff (Tietgens 1985; Weinberg 1980). Einerseits gilt es, die eigene Perspektive als besondere Kompetenz wertschätzen zu lernen, um dabei gleichzeitig diese auch als Teilsicht innerhalb eines institutionellen Gesamtzusammenhangs relativieren zu können. Institutionsbezogene Supervision ermöglicht hier die Thematisierung und Ausdeutung der didaktischen Verknüpfungszusammenhänge an konkreten, persönlich bedeutsamen Fällen.

## 9. Supervision als didaktische Institutionsberatung

Im Rahmen dieser Zielsetzung wird nun die Frage, auf welchen Tätigkeitsbereich einer Einrichtung oder an welche Mitarbeitergruppe sich Supervision zu richten hat, selbst zu einer übergeordneten Entscheidung, die nicht implizit getroffen werden sollte. Entweder läßt sie sich aufgrund einer externen Analyse beantworten, sofern genügend Einblick in die betreffende Einrichtung besteht, oder die Frage wird zunächst selbst zum Thema einer (kürzeren) Beratung gemacht (Schäffter 1981, 1982). An dieser Stelle greift die Unterscheidung zwischen Zielbereich und Interventionsmedium von Institutionsberatung: *Zielbereich* der Supervision sind die Verknüpfungszusammenhänge zwischen unterschiedlichen didaktischen Handlungsfeldern, wie sie sich in der besonderen Organisationsstruktur einer bestimmten Bildungseinrichtung klären und bearbeiten lassen. Das *Interventionsmedium* hingegen operationalisiert die Möglichkeiten des Zugangs zu den Strukturproblemen der Einrichtung. Zu denken ist dabei an alle Varianten von Einzelsupervision, homogener oder gemischter Gruppensupervision, Teamtraining, Intergruppen-Trainings usw. Es sind dabei weitgehend strategische Gesichtspunkte beim Aufbau solcher Unterstützungssysteme dafür ausschlaggebend, mit welchen Mitarbeitern oder Gruppen welche Arbeitsformen gewählt werden. Dies aber ist das Gegenteil von pragmatischer Beliebigkeit, sondern verlangt ein begründetes Interventionskonzept, aus dem derartige Entscheidungen ihren Sinn erhalten und in ihrem Resultat überprüft werden können.

Wie jede Bildungsarbeit kommt auch institutionsbezogene Supervision nur ausnahmsweise sofort und unmittelbar an diejenigen Problembereiche und Arbeitsbereiche heran, „die es besonders nötig haben“. Da jedoch institutionsbezogene Supervision nicht Einzelpersonen zum Adressaten hat, sondern in ein „Feld“ hinein interveniert, sind die Zugangswege zu Strukturproblemen der Einrichtung über Gruppen zu suchen, die kooperationsbereit sind und die Supervision als fachliche Unterstützung erleben. Gleichzeitig sind die Probleme, die beim Zugang zu einer Einrichtung erfahrbar werden, selbst bereits Ausdruck der jeweiligen Organisationskultur. Gerade in der Phase der Kontaktaufnahme und ersten Zusammenarbeit läßt sich viel über Statushierarchie, Aufgabendifferenzierung, Macht- und Einflußverteilung sowie über Kontrollmechanismen im Innen-/Außen-Verhältnis der Einrichtung erfahren und ggf. thematisieren. Konzeptionell hat dies zur Konsequenz, daß die Supervisionsansätze auf diese Zugangsproblematik zu antworten haben und daß sie erst im Verlauf eines längeren Beratungszeitraums mit dem Gang der Entwicklung zu modifizieren sind.

Zu Beginn einer Supervision, die auf die alltäglich erfahrbaren Strukturprobleme einer Einrichtung Einfluß nehmen will, ist vor allem zu beachten, daß sie in ihren institutionellen Wirkungen recht beschränkt bleibt, wenn die Macht- und Einflußstrukturen nicht hinreichend beachtet werden und sie sich auf Randbereiche abdrängen läßt. Hier liegt eine entscheidende Schwäche von Supervisionsansätzen, die den Zugang über Gruppen nebenberuflicher Kursleiter/innen suchen. Erfahrungen mit Beratung und arbeitsplatzbezogener Fortbildung in Industriebetrieben, in öffentlicher Verwaltung und in Krankenhäusern laufen vielmehr darauf hinaus, daß sie sich zumindest in ihren ersten Zugangswegen an den für Macht und Einfluß entscheidenden Knotenpunkten einer Einrichtung zu orientieren haben. Konzepte, die eine Stützung von „Gegenmacht“ oder Förderung „unterprivilegierten Gruppen“ beabsichtigen, haben zwar als generelle politische Einflußstrategie einiges für sich, in bezug auf institutionellen Wandel führen sie in der Regel zum gegenteiligen Effekt – nämlich zu Abstoßungs- und Abwehrreaktionen. Zielbereich dieser Konzepte sind daher in der Regel nicht die Einrichtungen und Gesamtheit, sondern Teilgruppen, die es von außen zu unterstützen gilt. In diesem Zusammenhang wäre es sicher sinnvoll, Supervisionskonzepte für Gruppen freiberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zu entwickeln, um mit ihnen einen *externen* Umgang mit verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen zu klären und einzuüben. Für diese zielgruppenbezogene Variante berufspolitisch begründeter Supervision fehlt jedoch noch der entsprechende Träger (Schäffter 1988).

Institutionsbezogene Fortbildung wird sich daher ihren Zugang zu den einzelnen Einrichtungen „von der Hierarchiespitze abwärts“ suchen müssen. Eine Einflußnahme, die das Zusammenwirken aller wesentlichen Bereiche zum Ziel hat, muß sich der Zustimmung und Unterstützung der formalen wie informellen Leitungspositionen und Gremien vergewissern. Dies ist gerade aufgrund der Komplexität möglicher Beratungsanlässe nur schrittweise möglich. Gerade in diesem Zusammenhang sind viele institutionsbezogene Fortbildungskonzepte noch zu sehr von einem Denken in Einzelveranstaltungen befangen. Planvolle Unterstützung der Organisationsentwicklung einer Einrichtung läßt sich nur als gestufte Folge unterschiedlicher, mit dem Veränderungsprozeß verzahnter Fortbildungsangebote konzipieren. Dies verlangt von den Organisatoren institutionsbezogener Fortbildung ein „curriculares“ Denken in dem Sinne, daß der besondere Stellenwert einer Einzelveranstaltung im Rahmen eines längeren Entwicklungsprozesses konzeptionell mitgedacht und berücksichtigt werden kann. Hierzu liegen bereits theoretische Orientierungshilfen vor (Schäffter 1982).

## 10. Zur Entwicklung von Beratungskompetenz für Weiterbildungseinrichtungen

Der Anspruch, daß sich Supervision über individuelle Qualifizierung einzelner pädagogischer Mitarbeiter, Kursleiter, Lehrgangsführer, Teamer oder Gruppenleiter hinaus auch auf die institutionellen Strukturen von Einrichtungen und Projekten zu beziehen hat, wird gegenwärtig nur in ersten modellartigen Ansätzen einzulösen sein. Die hier vorgetragenen grundsätzlichen Überlegungen hatten daher zum Ziel, zunächst einmal die besondere Bedarfslage zu umschreiben und daraus eine allgemeine Zielrichtung abzuleiten, an der sich Supervision als professionsrelevante Fortbildung orientieren kann. Einerseits schließt dies keineswegs die bereits üblichen Formen personenzentrierter Reflexion aus, andererseits sollte jedoch erkennbar sein, daß eine solche Beschränkung für die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts in der Erwachsenenbildung hinderlich sein würde.

Aus einer differenzierenden Beschreibung des Bedarfs an institutionsbezogener Supervision werden unterschiedliche Beratungsfelder erkennbar, die auf ein konzeptionelles und praktisches Erschließen warten. Grob gesagt geht es hierbei um

- Projektentwicklung selbständiger Vorhaben und Projektberatung für Gruppeninitiativen in der Erwachsenenbildung
- Institutionsberatung und Organisationsentwicklung formalisierter Einrichtungen
- Beratung regionaler Kooperation zwischen Einrichtungen, Projekten und Initiativgruppen

In den drei Beratungsfeldern geht es sowohl um die Supervision der pädagogischen Lehrtätigkeit in Kursen, Gesprächskreisen und Lehrgängen als auch um die Zusammenarbeit im Bedingungsgefüge

unterschiedlicher didaktischer Handlungsbereiche. Dies verlangt eine entschiedene Modifikation von Supervisionskonzepten für die jeweiligen Zielbereiche.

Die hier begründete besondere Aufgabenbestimmung ist nur einlösbar, wenn Supervision für die Erwachsenenbildung als anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe betrachtet wird, für die – wie dies früher bereits in fürsorgerischen und therapeutischen Berufsfeldern nötig war – überhaupt erst geeignete Beratungskompetenzen erprobt und angeeignet werden müssen. Diese Entwicklung tätigkeitspezifischer Beratungskompetenzen wird sicher nicht über externe Ausbildungen, sondern vorwiegend über interne Weiterqualifizierung von Praktikern in der Erwachsenenbildung zu realisieren sein.

Entwicklungsvorhaben zur Supervision in der Erwachsenenbildung müssen hierfür drei Interessenbereiche aufeinander beziehen und konzeptionell verknüpfen:

- das instrumentelle, problembezogene Beratungsinteresse einzelner Einrichtungen und Projektvorhaben
- das Interesse an fachlicher Weiterqualifizierung pädagogischer Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung zur Arbeit als erwachsenen-pädagogisch orientierter „Supervisor“
- das wissenschaftliche Interesse an institutionsbezogener Erwachsenenbildungsforschung

Die übergreifende Zielsetzung eines Entwicklungsvorhabens „Supervision für die Erwachsenenbildung“ besteht daher nicht in dem Erschließen möglicherweise geeigneter externer Fortbildungsangebote, sondern in der schrittweisen Entwicklung tätigkeitsfeldspezifischer *interner Beratungskompetenz*. Hierfür werden allerdings externe Hilfen zur Unterstützung erforderlich sein.

Vor dem Hintergrund der besonderen Zielrichtung institutionsbezogener Supervision für die Erwachsenenbildung benötigen pädagogisch orientierte Supervisoren eine Verbindung folgender Kompetenzen

- Praktische Erfahrungen im Umgang mit Methoden des Erfahrungslernens, methodisch angeleiteter Praxisreflexion und Verfahren didaktischer „Handlungshermeneutik“
- Praxisfeldbezogenes Erfahrungswissen in Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung und darauf bezogene feldspezifische Handlungskompetenzen
- Kompetenzen in erziehungswissenschaftlich angeleiteter „didaktischer Analyse“ von institutionalisierter Bildungsarbeit

Aus dieser dreistufigen Mischqualifikation für Supervisoren in der Erwachsenenbildung läßt sich der Lernbedarf einzelner Personengruppen danach bestimmen, welche Teilkompetenzen bereits vorhanden und daher für ihre Supervisorentätigkeit nur noch aufzubereiten und zu reaktivieren sind und welche Teilkompetenzen neu erworben werden müssen.

Eine Zusatzausbildung von Praktikern der Erwachsenenbildung zur Supervisorentätigkeit könnte sich daher an alle Berufs- und Mitarbeitergruppen der Erwachsenenbildung, unabhängig von ihrer fachlichen Grundausbildung, richten. So wäre es wichtig, nicht nur Pädagogen, Psychologen oder Soziologen für Fortbildungsaufgaben als Supervisor zu qualifizieren, sondern ebenso Mitarbeiter aus der Verwaltung und aus technisch-kaufmännischen Fachbereichen, bzw. Mitarbeiter, die ihre pädagogische Arbeit nicht von einer spezifischen Grundausbildung her definieren (z. B. in der Zielgruppenarbeit).

#### Literatur

- Bernfeld Siegfried, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. (4 Aufl.) 1981
- Flehsig, Karlheinz/Haller, Hans-Dieter, Einführung in didaktisches Handeln Stuttgart 1977
- Geißler, Karlheinz A., Supervision in der Erwachsenenbildung. Ein Konzept zur Entwicklung des Pädagogischen Verhältnisses durch Arbeit an der Dozentensubjektivität. In: Supervision 1984/5, S. 67-77

- Jütting, Dieter, Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: K Harney/D Jütting/B Koring (Hrsg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung Frankfurt/M. u.a. (Lang) 1987, S. 1-58
- Pühl, Harald, Angst in Gruppen und Institutionen. Frankfurt/M. 1988
- Rogge, Klaus u.a., Verhindert die Anmeldung die Anmeldung? Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (NRW), Soest 1984
- Schäffter, Ortfried, Institutionsberatung.  
 Bd. 1: Handbuch zur pädagogischen Begründung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung Baltmannsweiler 1981  
 Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung Baltmannsweiler 1982
- Schäffter, Ortfried, Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (bmp), Frankfurt/M. (2. Aufl.) 1985
- Schäffter, Ortfried, Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987, S.147-171
- Schäffter, Ortfried, Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: W. Gieseke u.a., Professionalität und Professionalisierung Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988, S. 76-117
- Scherer, Alfred, Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, Neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: K Harney/D Jütting/B Koring (Hrsg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung Frankfurt/M. u.a. (Lang) 1987, S. 59-112
- Scherer, Alfred, Zur Professionalisierung freier erwachsenenpädagogischer Tätigkeit am Beispiel der Ostwestfalen-Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1988/2, S.111-117
- Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen u.a. (Hogrefe), (9. Aufl.), 1979
- Terhard, Ewald, Organisation und Erziehung Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986/2, S. 205-223
- Tietgens, Hans, Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung In: Zeitschrift für Pädagogik 1985/5, S. 597-612
- Tietgens, Hans, Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung In: J. Kade u.a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (bmp), Frankfurt/M. 1990, S 56-63
- VHS-Handbuch. Die Volkshochschule (Loseblattsammlung) Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. o.J.
- Weick, Karl E., Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 Jg, 1976 S 1-9
- Weinberg, Johannes, Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: L. Beinke/L. Arabin/J. Weinberg, Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980, S 403-424