

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
22. Jahrgang € 13,90

die

III/2015

74084

**Lehren können
lernen**



methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule

➔ www.methoden-kartothek.de

Mit methoden-kartothek.de stimmen Sie Ihr Seminar optimal auf die Seminarziele und die Anforderungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Mithilfe des Medienpaketes bereiten Sie Ihr Seminar kreativ, schnell und systematisch vor – didaktisch durchdacht, genauso wie Sie das möchten.

Vollversion

- Online-Tool zur Seminarplanung*
- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

249,00 €, Best.-Nr. 6004249
ISBN 978-3-7639-4985-4

Version für Studierende

- Online-Tool zur Seminarplanung*
- Begleitbuch inklusive Checklisten

99,00 €, Best.-Nr. 6004250

Lizenzen für die Nutzung des Online-Tools

Zusätzlich zur Vollversion können Sie weitere Lizenzen für das Online-Tool erwerben. Anfragen bitte per E-Mail an kartothek@wbv.de.

* Ab dem zweiten Nutzungsjahr 24,00 € jährlich für Update-Service und Support

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Josef Schrader
(Herausgeber)

IM FOKUS: DIE LEHRKRAFT

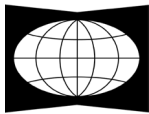
Liebe Leserinnen und Leser,

der Schriftsteller Jean Paul, Spross eines protestantischen Landpfarrhauses, als Schüler ein erfolgreicher Autodidakt, später ein erfolgloser Theologiestudent und Bewunderer Rousseaus, war gegen Ende des 18. Jahrhunderts wie so viele gebildete junge Menschen seiner Zeit darauf angewiesen, zunächst als Privatlehrer für seinen Lebensunterhalt zu sorgen, um einer prekären sozialen Situation zu entfliehen. Als er endlich eine Stelle im Schuldienst antreten konnte, begrüßte er das Lehrerkollegium mit den Worten: »Ich drücke, hoff' ich, mein Vergnügen, als letzter Lehrer in unserer Erziehungsanstalt angestellt zu sein, nach meinen Kräften aus, wenn ich meinen Ehrenposten mit dem Erweise antrete, daß Schulerziehung so wie Hauserziehung weder üble Folgen habe noch andere. Bin ich so glücklich, daß ich uns allen eine ruhige Ueberzeugung von dieser Folgenlosigkeit zuführe: so trage ich vielleicht dazu bei, daß wir alle unsere schweren Aemter leicht und heiter bekleiden – ohne Aufblähen – mit einer gewissen Zuversicht, die nichts zu fürchten braucht« (ders., 1827, § 4, S. 5).

Manchen mögen die Beliebigkeit, die Beiläufigkeit und die Folgenlosigkeit des Lehramts im Privat- und im Schulunterricht, die Jean Paul hier selbstironisch beschreibt, daran erinnern, wie lange Zeit über die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung gedacht, zum Teil auch geschrieben wurde, gelegentlich aber auch heute noch gedacht und geschrieben wird. Die Beiträge des vorliegenden Heftes zeigen jedoch, dass inzwischen sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft energisch und durchaus zielgerichtet daran gearbeitet wird, die Randständigkeit von Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu überwinden. Das Leitbild, an dem sich die Debatte implizit oder explizit orientiert, ist das der Professionalität. Dies erfordert ein Nachdenken darüber, worin Professionalität bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen besteht, auf welchen Kompetenzen sie beruht und wie diese Kompetenzen vermittelt und angeeignet werden können.

Das DIE hat die Förderung der Professionalitätsentwicklung des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung in den vergangenen Jahren zu einem Arbeitsschwerpunkt gemacht und Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in einer Reihe von Projekten systematisch miteinander verzahnt. Fortschritte wird man in diesem Feld jedoch nur dann erzielen können, wenn die zentralen Akteure aus Berufs- und Trägerverbänden sich auf gemeinsame Zielsetzungen verständigen können. Nur dann darf man auch mit der Unterstützung der Politik rechnen. Wir sind als DIE gern bereit, an notwendigen Veränderungsprozessen mitzuwirken und die wissenschaftlichen Grundlagen für eine Zukunft zu erarbeiten, die – wie jede Zukunft – einerseits offen ist, sich andererseits aber auch nur im Rahmen bewährter Entwicklungspfade und im Anschluss an bestehende Traditionen gestalten lässt. Nur unter diesen Voraussetzungen kann es gelingen, den Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung die Anerkennung zu sichern, die sie brauchen und verdienen. Denn schließlich muss man wissen: Jean Paul wurde direkt nach seiner selbstironischen Rede wieder aus dem Schuldienst entlassen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Demokratie gestalten

Wie kann man politisch aktiv werden?

Paul Ackermann und Ragnar Müller erklären
verständlich, wie man als Bürgerin oder Bürger
in der Demokratie mitwirken kann.

Stichworte sind hier:

Informationen beschaffen
Die Meinungsbildung beeinflussen
An die Öffentlichkeit gehen
Extremismus erkennen und bekämpfen
Von lokalen Bürgerinitiativen zu globalen NGOs

**Ein Muss für jede Schülerin,
jeden Schüler, jeden Staatsbürger und
jede Staatsbürgerin**



Hardcover, 4-farbig mit
77 Fotos und Grafiken
ISBN 978-3-7344-0107-7
312 S., € 26,80



www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

MAGAZIN

Szene

Service

DIE

3 VORSÄTZE

6

14

16

THEMA

20 Stichwort: »Lehren«
Josef Schrader

22 Daten und Fakten

24 **Was ist gute Lehre?**
Qualitätserwartungen in der
Erwachsenenbildung
Ingeborg Schüssler27 **Was müssen Lehrkräfte können?**
Kompetenzanforderungen an Lehrende
und pädagogisches Personal in der Weiter-
bildungspraxis
Sandra Fuchs30 **Was kann eine gute Lehrkraft?**
Ansichten aus Wissenschaft und Praxis32 **Ausgebildet für die Lehre?**
Lehren lernen in Studiengängen der
Erwachsenen- und Weiterbildung
Regina Egetenmeyer35 **Berufsbegleitende Qualifizierung
von Lehrkräften**
Aktuelle Ergebnisse zu Angebots- und
Teilnahmestrukturen
Anne Strauch/Claudia Pohlmann/
Steffi Robak/Christian Kühn38 **»Anerkennung der Professionalität
erwachsenenbildnerischer Praxis«**
Mit acht Verbänden im Gespräch über
Perspektiven eines trägerübergreifenden
Anerkennungsverfahrens für Kompetenzen
von Lehrenden41 **Professionalitätsentwicklung
von Lehrkräften**
Good-Practice aus Österreich und der
Schweiz
Brigitte Bosche/Stefanie Jütten/
Karin Reisinger/André Schläfli

44 Praxisumschau

49 SUMMARIES

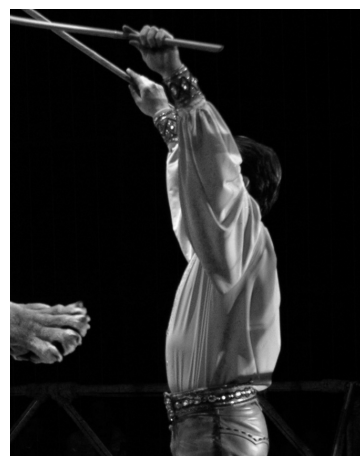
50 NACHWÖRTER

Zum Themenschwerpunkt

Lehren lernen/können: Lehrkräfte bilden die zahlenmäßig größte Gruppe der Praktiker in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie firmieren je nach Handlungsfeld als Trainerinnen, Dozenten, Teamerinnen, Lernbegleiter oder Kursleitende. Ungeachtet ihrer Bedeutung für die Qualität der Lehr-Lernprozesse und ihrer Funktion als Repräsentanten der Einrichtungen gegenüber den Teilnehmenden standen sie lange nicht im Fokus der Bemühungen um Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung. Im Zuge aktueller Projekte rücken sie in den Fokus der Diskussion – und dieses Heftes.



Alan Tuckett, Präsident des International Councils for Adult Education, sprach sich auf dem offiziellen Launch von EPALE in Brüssel für einen stärkeren Austausch unter Erwachsenenbildungspraktikern aus. Mehr dazu auf Seite 8.



Das Bildnis des Lehrers, das in den Köpfen seiner Schülerschaft verbleibt, ist ein schillerndes – wie im diesmaligen Blickpunkt changiert es zwischen verschiedenen Rollen.

»Organisation und Methode«

Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik der DGfE

Die diesjährige Tagung der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) widmete sich den methodischen und methodologischen Aspekten der organisationspädagogischen Forschung. Angeregt wurde diese Themenstellung durch das 2014 verabschiedete Forschungsmemorandum der Kommission: Um das Feld der Organisationspädagogik inhaltlich stärker zu systematisieren und zu institutionalisieren, erschien eine Methodendiskussion unumgänglich. Dieser Anspruch wurde von der Kommission in zweierlei Hinsicht eingelöst, indem neben der Jahrestagung erstmalig das Forum für pädagogische Organisationsforschung als Pre-Conference stattfand, das sich an die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Kommission richtete. Angestoßen und organisiert wurde dieses Forum von Dr. Nicolas Engel, Dörthe Herbrechter, Sascha Koch und Prof. Dr. Stefan Köngeter. Es diente dazu, laufende Forschungsvorhaben vorzustellen, die Qualität und forschungsmethodische Bearbeitbarkeit empirischer Daten zu diskutieren sowie den Austausch und die Vernetzung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im Bereich der organisationspädagogischen Forschung zu stimulieren. 35 Teilnehmende diskutierten über anderthalb

Tage zwölf eingereichte Beiträge aus aktuellen Forschungsprojekten. Auch auf der Haupttagung nahm eine Vielzahl von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern an den fünf parallel stattfindenden Foren teil. Neben qualitativen Methoden, Mixed-Methods-Designs oder triangulativen Verfahren wurden hier forschungsethische Aspekte diskutiert sowie Ansätze einer partizipativen organisationspädagogischen Forschung vorgestellt. Gastgeber der diesjährigen Kommissionstagung war Prof. Dr. Michael Schemmann, der zusammen mit seinen Mitarbeiterinnen auch die Pre-Conference organisatorisch unterstützte. Im Hinblick auf beide Veranstaltungen lässt sich ein ähnliches Resümee ziehen:

Zum einen zeigt sich, dass immer mehr erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen vertreten sind und sich im Kontext einer Organisationspädagogik verorten. Zum anderen bleibt zu bilanzieren, dass quantitative Forschungsansätze eher die Ausnahme bilden. Hierin zeigt sich, dass die Methodendiskussion wohl noch lange nicht erschöpft ist. Vor diesem Hintergrund ist es zu begrüßen, dass auch im nächsten Jahr wieder eine Pre-Conference zur pädagogischen Organisationsforschung im Vorfeld stattfinden wird (24. bis 25. Februar 2016). Die Jahrestagung selbst wird sich vom 25. bis 26. Februar 2016 an der Evangelischen Hochschule Darmstadt dem Thema »Organisation und Zivilgesellschaft« widmen.

Matthias Alke (DIE)



Foto: Privat

Teilnehmende am 1. Forum für pädagogische Organisationsforschung

Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland weiter gestiegen

Adult Education Survey stellt Ergebnisse vor

Die Weiterbildungsbeteiligung steigt in Deutschland seit 2010 stetig. Während noch im Jahr 2012 49 Prozent aller Deutschen im erwerbsfähigen Alter an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, waren es im Jahr 2014 51 Prozent. Das besagt die Weiterbildungserhebung des Adult Education Survey (AES) 2014. Über zwei Drittel der Weiterbildungsaktivitäten fanden in der betrieblichen

Weiterbildung statt, sodass die Weiterbildungsbeteiligung bei den Erwerbstätigen mit 58 Prozent am höchsten ist. Die Zahlen des AES zeigen auch, dass Frauen mittlerweile gleich häufig wie Männer an Weiterbildung teilnehmen. Bundesministerin Johanna Wanka folgert aus den Ergebnissen: »Lebenslanges Lernen liegt im Trend, und das ist richtig und wichtig. Weiterbildung bietet jedem Einzelnen die Chance, sich

persönlich und fachlich weiterzuentwickeln. So stärkt sie die Motivation der Beschäftigten ebenso wie die Fachkräftebasis der Unternehmen.«

Damit konnte das Ziel der Bundesregierung, die Weiterbildungsbeteiligung bis 2015 auf 50 Prozent zu erhöhen, bereits 2014 erreicht werden.

DIE/MS



www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf

Weiterbildung in NRW begleitet den demografischen Wandel

Projektbericht des Arbeitskreises der Bildungsstätten und Akademien NRW und der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW

Der Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien NRW und die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW haben gemeinsam das Innovationsprojekt »Weiterbildung begleitet demografischen Wandel« abgeschlossen. Das Projekt wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW gefördert.

Ermittelt wurde u.a. das derzeitige Programmangebot der Einrichtungen sowie die Identifikation von Handlungsbedarfen der Praxis mit Blick auf den demografischen Wandel.

Zum Abschluss des Projekts liegt ein Bericht vor, in dem sowohl die Projektbausteine als auch die Befunde vorgestellt werden. Diese sollen als Wegweiser für die inhaltliche und programatische Weiterbehandlung des Themas »Demografischer Wandel« durch die

gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW dienen.

Der Bericht wertet vor allem positiv, dass eine Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme in den Weiterbildungseinrichtungen herrscht. Als neutraler, öffentlicher Akteur nehme die Weiterbildung eine potenzielle Rolle für die künftige Lebensqualität in den peripherisierten Lebensräumen auf. Es mangle jedoch größtenteils an einer strategischen Programmkonzeption, die sich in Inhalten, Zielgruppen und Veranstaltungsformen abbildet. Das liege sowohl an der Komplexität des demografischen Wandels als auch an noch fehlenden Kompetenzen auf Seiten der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden. Auch fehlten pädagogische Konzepte, die in ihrer Systematik zwischen thematischen Prioritäten und Posterioritäten unterscheiden, Betrof-

fenheiten klären und echte Situationen für intergenerationelle Kommunikation eröffnen. Geklärt werden müsse nicht nur die Wahrnehmung, Stellung und die Aufgaben der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in der Begleitung des demografischen Wandels. Auch der pädagogische Ansatz des intergenerationalen Miteinanders müsse stärker unterstützt werden, um gegen die Separierung der Bevölkerungsgruppen, der sozialen Milieus sowie der Altersgruppen anzugehen. Der Bericht kann angefordert werden über info@lag-kefb-nrw.de.

Jürgen Clausius

(Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien in NRW e. V.)

Klaus Wittek

(Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW e. V.)

Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg

Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg (LN WBB) gestartet

Seit Januar 2015 haben Bürgerinnen und Bürger in Baden-Württemberg die Möglichkeit, sich bei den derzeit rund 100 Mitgliedseinrichtungen des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung (LN WBB) kostenlos und trägerneutral zu Fragen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung beraten zu lassen. Unter dem Motto »Gemeinsam gute Beratung ermöglichen« führt das vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg finanziell geförderte und vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg koordinierte LN WBB unterschiedliche Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg zu einem flächendeckenden Netzwerk zusammen. Es macht Weiterbildungsberatung für Ratsuchende wohnortnah zugänglich und bietet ihnen Orientierung auf dem so vielfältigen wie unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt, unabhängig von

den finanziellen Möglichkeiten der Interessenten und orientiert an ihren individuellen Bedürfnissen.

Den entscheidenden Impuls zum Netzwerkaufbau gab eine am 15. Dezember 2010 verabschiedete Empfehlung der Enquêtekommission des Landtags »Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung«. Zur Umsetzung dieser Empfehlung wurde im Rahmen des Bündnisses für Lebenslanges Lernen (BLLL) eine Fachgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern aller Bereiche der Weiterbildungsberatung gebildet, die über einen Zeitraum von Dezember 2012 bis Dezember 2014 die Konzeption des LN WBB erarbeitete.

Der Aufbauprozess wurde federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg gesteuert

und vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport gefördert. Außerdem wurde er vom IBW wissenschaftlich begleitet.

Ein zentrales Arbeitsergebnis des Expertengremiums ist das Qualitätsmodell des LN WBB, das auf dem Qualitätskonzept des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und des IBW basiert. Weiterbildungsberatung soll demnach insbesondere trägerneutral und interessenssensibel sein, Beratende sollen ein Kompetenzprofil vorweisen.

Mit ihrem Beitritt zum LN WBB bestätigen die Mitgliedseinrichtungen, diese Qualitätsgrundlagen sowie die Rahmenbedingungen des LN WBB anzuerkennen und zu erfüllen.

Willi Zierer/Lisa Überall

(Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.)



Show-Off! Steal! And Dance!

Offizieller Launch von EPALE in Brüssel erfolgt

Die ePlatform for Adult Learning in Europe – kurz EPALE – ist am 15. April 2015 offiziell in Brüssel mit einem großen und prominent besetzten EU-Event an den Start gegangen. Der Europäische Kommissar für Bildung, Kultur, Jugend und Sport, Tibor Navracsics, begrüßte 250 geladene Gäste aus allen 32 an EPALE beteiligten europäischen Staaten – darunter Alan Tuckett (Präsident des International Councils for Adult Education), Marcella Milana (Vorsitzende der europäischen Forschungsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, ESREA) sowie zahlreiche Verbandsvertreterinnen und -vertreter, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und natürlich Mitarbeitende in Organisationen der Erwachsenenbildung. Er gab damit den Startschuss für eine europäische ErwachsenenbildungsCommunity: Alle Interessierten sind herzlich eingeladen, Beiträge im Blog zu verfassen und zu kommentieren, Materialien aus vergangenen Projekten zugänglich zu machen, europaweit eigene News oder Veranstaltungen zu veröffentlichen sowie sich mit Kollegen aus ganz Europa zu vernetzen und sich auszutauschen. EPALE ist dabei als Reaktion auf mehrere Herausforderungen zu sehen. Die wichtigste – so betonte der EU-Kommissar – sei die weiterhin große Anzahl Erwachsener in Europa, die über unzureichende Grundfertigkeiten in Lesen und Schreiben sowie Mathematik oder ICT verfügen. Mit der Metapher »Show-Off, Steal and Dance«, die im Laufe des Tages zum Leitmotiv avancierte, verband Alan Tuckett seine Aufforderung, gute Ideen und Praktiken innerhalb einer Community von Erwachsenenbildungspraktikern zu verbreiten und zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise könne man sowohl den Herausforderungen in der Grundbildung als auch vielen anderen Herausforderungen der Erwachsenenbildung in Europa begegnen. Welche innovativen Potenzi-

ale Erwachsenenbildung durch Online Communities nutzen kann und bereits nutzt, um solche good-practices allen zugänglich zu machen, veranschaulichte Prof. Ulf-Daniel Ehlers von der Dualen Hochschule Baden Württemberg. Seine Kernthese, die er anhand von Beispielen belegte, lautet: Es sei bisher zu wenig über Lernen und zu viel über Technologie gesprochen worden. Diese Potenziale der Kooperation in



Alan Tuckett (International Council for Adult Education)

OnlineCommunities nutzt EPALE. Als mehrsprachiges und interaktives Portal mit offener Mitgliedschaft bringt EPALE europäische Erwachsenenbildungsdiskussionen unter einem Dach zusammen, ermöglicht virtuelle Diskussion und fachlichen Austausch. Die Website richtet sich vorrangig an Mitarbeitende in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch an Lehrende, Ausbilder, Forschende und politische Entscheidungsträger. Die thematische Strukturierung erfolgt durch die Themen: Unterstützung für Lernende, Lernumgebungen, Lebenskompetenzen, Qualität sowie Politik, Strategien und Finanzierung

der Erwachsenen- und Weiterbildung. Mit den Funktionen Nachrichten-Forum, Veranstaltungskalender, Blog und Ressourcen-Zentrum, können Bildungsmaterialien, Studien oder Projektergebnisse geteilt werden. Weitere Funktionen werden nach den Wünschen der Nutzer eingerichtet. Bereits in der Testphase ist u.a. eine Projekt-Partnersuche. Letztendlich soll EPALE zur Qualitätsentwicklung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Europa beitragen. Während das Brüsseler Event eine geschlossene Veranstaltung war, findet das deutsche Launching-Event als offene Konferenz vom 31. August bis zum 1. September 2015 in Berlin statt. Die nationale Fachkonferenz steht unter dem Motto »Digitales Lernen« (Arbeitstitel). Die Ausrichtenden – die deutschen Koordinierungsstellen von EPALE und der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung; beide sind angesiedelt bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BiBB) – konnten bereits Prof. Michael Kerres (Uni Duisburg-Essen) für einen wissenschaftlichen Input gewinnen. Ob EPALE nun ein Erfolg wird, hängt sehr stark von den Usern ab und davon, ob sie bereit sind, sich im Sinne von Alan Tucketts »Show-Off, Steal and Dance« für eine europäische Dimension der Erwachsenenbildung auf EPALE zu engagieren und ihre Gedanken zu teilen.

*Christian Bernhard/
Christina Norwig/Christiane Helmstedt
(NA beim BiBB)*

-  ec.europa.eu/epale/de
-  ec.europa.eu/epale/de/nss/national-support-services-germany
-  www.na-bibb.de

Open Educational Resources in Hochschule und Weiterbildung

Experten diskutieren Chancen und Auswirkungen

Die Bertelsmann Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft luden am 4. Mai 2015 zur Diskussion über Open Educational Resources (OER) nach Berlin ein. Anlass dafür war die Veröffentlichung zweier Whitepaper über OER in Hochschule und Weiterbildung, welche die Bertelsmann Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft herausgegeben haben. An der Diskussion beteiligten sich knapp 70 Vertreter aus Politik, Forschung und Praxis.

Open Educational Resources sind frei zugängliche und editierbare Materialien für den Einsatz im Bildungsbereich. In den letzten Jahren haben OER den Bildungssektor aufgerüttelt. Viele sehen in ihnen ein Mittel für eine bessere und partizipativere Bildung. Das Thema hat es auf die politische Agenda geschafft: die OECD, die UNESCO, die EU-Kom-

mission – sie alle fordern den stärkeren Einsatz von Open Educational Resources in der Bildung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert das Thema OER im Jahr 2015 mit zwei Millionen Euro, die Wikimedia Foundation hat sich auf die Fahnen geschrieben, alle bereits verfügbaren Materialien zu kartieren, um sie besser zugänglich zu machen. Aber wie sieht die konkrete Nutzung in Deutschland aus? Welche Herausforderungen stellen sich aktuell, insbesondere für den Bereich Hochschule und Weiterbildung?

Im Mittelpunkt der Veranstaltung in Berlin standen Impuls-Vorträge von Dr. Dominic Orr, OER-Experte der OECD, und Jöran Muuß-Merholz von der Transferstelle OER, der die Erstellung der beiden Whitepaper federführend koordiniert hat. Die anschließende Diskussion auf dem Podium komplettierte Sandra

Hofhues von der Zeppelin Universität Friedrichshafen. Die Teilnehmenden behandelten Fragen wie: Wie kann die Qualität von OER transparent gemacht werden? Welche urheberrechtlichen Probleme sind zu lösen? Wie lässt sich das Thema an bestehende politische Debatten anknüpfen?

Die Teilnahme hochrangiger Ministerialvertreter und Bundestagsabgeordneter sowie das ausgesprochene rege Interesse an der Veranstaltung in den sozialen Medien belegten sowohl das breite Interesse als auch die sehr unterschiedlichen Zugänge zur OER-Thematik. Per Livestream konnten auch Zuschauer teilnehmen, denen es nicht möglich war, nach Berlin zu reisen.

*Julia Behrens
(Bertelsmann Stiftung)*



www.hochschulforumdigitalisierung.de

European E-Training for adult educators

Online-Training für Fachkräfte der Erwachsenenbildung

Die Adult Education (Young) Professionals Learning Platform (AE-PRO) hat ein Projekt ins Leben gerufen, das Fachkräften der Erwachsenenbildung einen vereinfachten Zugang zu E-Training-Programmen ermöglicht. Das Fortbildungsangebot wurde im Zuge dessen ebenfalls inhaltlich erweitert.

Die Idee zum »European E-Training for Adult Educators« entstand aus dem Weiterbildungsangebot »Grundtvig in-service European training for (younger) adult education staff«, das von der European Association for the Education of Adults (EAEA) zwischen 2011 und 2013 wiederholt durchgeführt wurde.

Entwickelt wurde ein Online Training, das Kenntnisse über europäische Entwicklungen im Erwachsenenbildungsbe- reich und innovative Entwicklungen der Erwachsenenbildung in den jeweiligen Projekt-Partnerländern vermittelt. Das Training ermöglicht Einblicke in Systeme, Organisationen und Institutionen der

Erwachsenenbildung in verschiedenen Ländern. Zudem trägt das Training zur Vernetzung der europäischen Erwachsenenbildung bei und gewährt über eine Praxisphase unmittelbare Einblicke in die Erwachsenenbildung eines der Partnerländer.

Das kostenfreie Online Training richtet sich an Fachkräfte der Erwachsenenbildung in ganz Europa. Die Inhalte werden in 26 Sessions, aufgeteilt in fünf Kurskategorien, vermittelt. Die erste Kurskategorie ist obligatorisch und lautet »Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene«. Die Teilnehmenden erwarten folgende Themen: »Einführung in die Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene«, »Gesellschaft und lebenslanges Lernen«, »Bestehende Argumente zugunsten der Erwachsenenbildung«, »Erasmus+ und andere Förderprogramme« sowie eine Schlussitzung. Die restlichen vier Kurskategorien sind optional. Es müssen jedoch pro Kurskategorie

zwei Sessions belegt werden. Die Kurskategorien teilen sich in: »Erwachsenenbildungspraxis in Europa«, »Erwachsenenbildungspolitik«, »Pädagogische Konzepte und Nicht-Formale Methoden in der Erwachsenenbildung« sowie die »Arbeit mit speziellen Zielgruppen«. Neben einer Live-Session über Adobe Connect werden den Teilnehmenden Aufgaben zur Vorbereitung und zur Reflexion zur Verfügung gestellt. Die Live Sitzungen können als Aufzeichnungen auch unabhängig von dem jeweiligen Termin abgerufen werden. An der ersten Online-Session am 14. April 2015 nahmen 145 Interessierte teil. Das Online Training läuft bis zum 8. Dezember 2015. Anmeldungen sind noch möglich.

*Romina Tapia Levy
(Landesverband VHS Saarland)*



www.ae-pro.eu/en/home.html



www.ae-learning.eu/

Bildungsdienstleistungen ausklammern

Erste Reaktionen aus dem Bildungsbereich auf das Freihandelsabkommen TTIP

2013 haben die Europäische Union und die USA Verhandlungen über ein transatlantisches Freihandelsabkommen (TTIP) aufgenommen. Mögliche Folgen für den Bereich der Bildung, speziell der Erwachsenen- und Weiterbildung, sind noch nicht abgeschätzt. Zwischen den Verhandlungspartnern gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob der Bildungsbereich überhaupt Gegenstand eines Handelsabkommens sein kann und soll. Aufseiten der EU hält man Bildung für ein Feld öffentlicher Daseinsvorsorge. Setzt sich die EU in den Verhandlungen mit dieser Position durch, könnte Bildung ausgeklammert werden. Doch was genau wäre damit als schützenswert umrissen? Gerade im Bereich der Weiterbildung sind private Anbieter aktiv und politisch gewollt.

Die deutsche Hochschulrektoren-Konferenz (HRK) hat am 12. Mai 2015 die

EU-Kommission aufgefordert, Bildung insgesamt aus den Verhandlungen auszunehmen, also auch private Bildungsangebote. In der Entschließung heißt es: »Die Rahmenbedingungen für private Bildungsanbieter müssen [...] im Rahmen souveräner Entscheidungen der staatlichen Organe beschlossen werden.« Ähnliche Einlassungen aus Weiterbildungssicht erfolgten durch die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) in einem Interview von Elisabeth Vanderheiden mit dem Deutschlandfunk und in einem Positionspapier der europäischen Dachorganisation FEECA (vgl. Links).

DIE/PB



www.deutschlandfunk.de/freihandelsabkommen-erwachsenen-und-jugendbildung-durch.680.de.html?dram:article_id=310700



www.cathoyouthadult.org

»DFG bewegt«

Neue Mediathek der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat eine Mediathek online gestellt, die Interviews, Live-Mitschnitte, Filmtagebücher und historische Filme aus der Wissenschaft bündelt. Insgesamt befinden sich in der Mediathek über 800 Filme und Audio-dateien über DFG-geförderte Forschung und die DFG selbst in deutscher und englischer Sprache. Darunter sind etwa Mitschnitte der Vorträge aus der Reihe »exkurs – Einblicke in die Welt der Wissenschaft« oder Filme des Portals »DFG Science TV«. Viele der Videos sind zum Download verfügbar.

Die Seite ist im »Responsive Design« angelegt und ist daher auch auf mobilen Endgeräten, wie Tablet-PCs und Smartphones, übersichtlich und funktional.

DIE/MS



mediathek.dfg.de

Volkshochschule – Image und Weiterbildungsverhalten bei Jüngeren

Eine Studie der Hamburger Volkshochschule und des Markt- und Meinungsforschungsinstituts Ipsos

Die Hamburger Volkshochschule hat 2014 in Kooperation mit Auszubildenden des Markt- und Meinungsforschungsinstituts Ipsos ihr Image und das Weiterbildungsverhalten jüngerer Hamburgerinnen und Hamburger im Alter von 20 bis 35 Jahren untersucht. Ausgangspunkt war der bundesweite Rückgang des Interesses jüngerer Zielgruppen an VHS-Angeboten und die Sorge, dass »digital Natives« auf Bildungssuche die Angebote der VHS nicht mehr zur Kenntnis nehmen. Von den rund 150 Befragten mit Wohnsitz im Großraum Hamburg haben rund 40 Prozent ein generell positives Bild von der VHS: Sie loben das breite und vielfältige Angebot und das gute Preis-Leistungs-Verhältnis. 20 Prozent der Befragten assoziieren eher negative Attribute und bezeichnen die VHS als »altbacken« und »konservativ«. Insgesamt lässt sich ein hoher Bekanntheits-

grad der VHS erkennen: So haben 80,7 Prozent zumindest von der VHS gehört und sogar 16 Prozent davon schon einmal einen Kurs besucht. Nur 8 Prozent aller Befragten haben noch nie von der Institution gehört. In der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen sind dies sogar 10,6 Prozent.

Die Weiterbildungsbereitschaft ist bei Jüngeren generell hoch: 55 Prozent der Befragten haben sich im letzten Jahr freiwillig in ihrer Freizeit aktiv weitergebildet und fast 90 Prozent der Befragten geben an, Zeit und Geld in naher Zukunft für Weiterbildung aufwenden zu wollen. Befragte mit einer Präferenz in digitaler Weiterbildung sind überwiegend männlich und schätzen Aspekte, wie z.B. Flexibilität, schnellen Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten und geringe bis gar keine Kosten. Bei der Wahl von Informationskanälen über Weiterbildungsangebote (Mehrfachnennungen waren

möglich) geben fast 95 Prozent der Befragten die Homepage als Recherche-Quelle an.

Im Interesse am VHS-Angebotsbereich ist der thematische Spitzenreiter »Sprachen der Welt«: 31,7 Prozent der Befragten haben sich auf diesem Gebiet bisher weitergebildet und 55,9 Prozent der potenziell Weiterbildungsinteressierten würden dieses am ehesten wählen. Die Vorstellung der Befragungsergebnisse im Rahmen des Barcamps Leipzig 2015 warf weiterführende Fragen auf. So wird in Zukunft interessieren, wie die VHS als Bildungsanbieterin den Erstkontakt mit Jüngeren zukünftig gestalten kann und wie ein entsprechender Marketingmix aussehen könnte.

Antje von Rein
(Hamburger Volkshochschule)

Transferstelle politische Bildung gegründet

Leiterin Dr. Helle Becker im Gespräch mit der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Im Herbst 2014 ist die Transferstelle politische Bildung eingerichtet worden. Sie wird in Zukunft u.a. relevante Forschungsergebnisse in einer Datenbank leicht verständlich

zusammenfassen, dokumentieren und zugänglich machen. Sie ist ein Projekt des Transfer für Bildung e.V. und wird gefördert aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Leiterin Dr. Helle Becker sprach mit uns über die Situation der politischen Bildung in Deutschland und die Ziele der Transferstelle politische Bildung.

Wie kam die Idee zustande, die Transferstelle politische Bildung zu gründen?

Im Jahr 2011 habe ich für den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und den Bundesausschuss politische Bildung eine erste Bestandsaufnahme der empirischen Forschung der letzten 10 Jahre erstellt. Die Ergebnisse meiner Studie waren eindeutig: Die Forschungslage

zur politischen Bildung ist desolat, auf unterschiedliche Disziplinen verstreut, fragmentiert, häufig gibt es nur »graue« Veröffentlichungen. Daraus erwuchs die Idee, eine solche Bestandsaufnahme, zusammen mit Transferleistungen zur niedrigschwelligen Vernetzung von Forschung und Praxis, zu verstetigen und zu systematisieren.

Was möchten Sie mit der Transferstelle politische Bildung verändern?

Die Verbreitung der Erkenntnisse empirischer Wissenschaft in der Praxis ist begrenzt – denkt man vor allem an die Erkenntnisse aus vielen kleinen Praxisforschungsprojekten. Bildungsverantwortliche der schulischen und außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung könnten diese Erkenntnisse aber gut gebrauchen, um neue Konzepte zu entwickeln oder bestehende Angebote zu optimieren. Und wie bereits erwähnt, findet die für die politische Bildung relevante empirische Forschung in unterschiedlichen Disziplinen statt, die meist wenig miteinander vernetzt sind. Um nun relevante Ergebnisse an diese Zielgruppen heranzutragen, nutzen wir mehrere Kommuni-

kationskanäle, wie Internet, Fachpublikationen, Newsletter, Fachtagungen und Workshops.

Wie ist es momentan um die Wahrnehmung der politischen Bildung bestellt?

Politische Bildung arbeitet ja schon seit Jahren zwischen den Stühlen. Einerseits wird sie immer schnell zur Verantwortung gezogen, wenn gesellschaftliche Fehlentwicklungen öffentlich werden. Dann werden Sonderprogramme aufgelegt, die ganz schnell etwas ausrichten sollen. Es ist klar, dass diese Rechnung nicht aufgehen kann. Auf der anderen Seite hat politische Bildung damit zu kämpfen, dass sie – parallel zur Entpolitisierung der Gesellschaft – kaum anerkannt ist. Sie soll auch noch gegen das schlechte Image der Politik arbeiten. Und im Widerspruch zu den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, bietet ihr die öffentliche Förderung weder in Umfang noch im Zuschnitt ausreichend Ressourcen, um moderne, innovative Angebote zu machen. Wir möchten auch zeigen, dass sich das aber lohnen würde.

DIE/MS



transfer-politische-bildung.de/
www.adb.de/node/248

Besucherzahlen in Gedenk- und Erinnerungsstätten gestiegen

Baden-Württemberg zieht eine positive Bilanz

Baden-Württemberg bietet eine vielfältige Gedenk- und Erinnerungsstätten-Landschaft, von historischen Lebensorten ehemaliger jüdischer Bewohner bis hin zum Widerstand und der Demokratiegeschichte Deutschlands. 2014 haben 309.878 Menschen die Erinnerungsorte besucht. Das hat eine Erhebung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ergeben, an der sich 64 Gedenk- und Erinnerungsstätten aus

Baden-Württemberg beteiligt haben. Die Besucherzahl liegt damit knapp über

derjenigen des Vorjahres. Mit mehr als 100.000 Besuchern waren die Gedenk- und Erinnerungsstätten zu Demokratiegeschichte und Freiheitsbewegungen besonders beliebte Ziele. Insgesamt wurden mehr als 6.100 Führungen von mehrheitlich ehrenamtlich tätigen Mitarbeitern veranstaltet, 875 weitere Veranstaltungen organisiert und 2.200 Beratungs- und Informationsgespräche geführt. Dabei waren 72 Prozent der Besucher der Gedenk- und Erinnerungsstätten im Jahr 2014 Erwachsene.

DIE/MS



Foto: LpB Baden-Württemberg

Die Gedenkstätte Grafeneck informiert jährlich ca. 25.000 Besucher über NS-»Euthanasie«



www.gedenkstaetten-bw.de

Ergebnisse der BBB-Mitgliederbefragung 2014

Bundesverband der Träger beruflicher Bildung stellt Ergebnisse vor

Der Bildungsverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) ermittelt alle zwei Jahre per Fragebogen die Wünsche seiner Mitglieder an den Verband und fragt unternehmens- und arbeitsmarktpolitische Themen ab. 2014 nahmen 52 Unternehmen an der Umfrage teil. Positiv zu vermerken ist, dass die Anzahl der Beschäftigten in den Unternehmen seit 2012 gestiegen ist, sich dabei aber die Abhängigkeit des Umsatzes aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit (BA) einschließlich JobCentern und optierenden Kommunen verringert hat. Waren 2012 noch 46 Prozent aller Unternehmen im BBB zu über 70 Prozent abhängig von den Geldern, liegt der Anteil 2014 bei 37 Prozent.

Über einen Zeitraum von bis zu zwei Jahren gehen 52 Prozent der befragten Unternehmen davon aus, dass die Umsätze sowohl in den Bereichen BA,

Jobcenter sowie optierende Kommunen, als auch im Firmen- und Privatkundengeschäft zurückgehen werden, auf drei bis fünf Jahre projiziert erwarten 65 Prozent eine Umsatzzunahme im Firmen- und Privatkundenbereich. Die Größe der Unternehmen hatte dabei keinen Einfluss auf die Erwartung in Bezug auf die Entwicklung und Verteilung der unterschiedlichen Umsatzsegmente.

Auf die Frage, welche zusätzlichen Angebote des BBB wünschenswert wären, hat sich die Priorität etwas verschoben zum Vergleichszeitraum: War 2012 die Forderung nach mehr fachspezifischen Veranstaltungen im Hauptfokus der Mitglieder, ist jetzt die stärkere Positionierung der Bildungspolitik ein sehr wichtiges Thema.

Lutz Kaube (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V.)

Streaming in der Erwachsenenbildung

Katholische Akademie in Bayern stellt Veranstaltungen online

Am 1. Dezember 2014 begann die Katholische Akademie in Bayern mit Sitz in München, getragen von den sieben bayerischen katholischen Diözesen, mit einem Pilotprojekt: dem Streamen von ausgewählten Veranstaltungen. Zwar möchte die Akademie auch in Zukunft Menschen dazu bewegen, die Veranstaltungen direkt zu besuchen, doch soll es durch das Streamen auch Menschen, denen die Anreise zu aufwendig ist, möglich gemacht werden, Einzelvorträge zu hören.

Thema des ersten gestreamten Vortrags war »EINE WELT – Zur Partizipation im internationalen Kontext«. Trotz des Auftritts von Bundesminister Gerd Müller war der Publikumserfolg des ersten Streams überschaubar. Die darauf folgende gezieltere Werbung sorgte jedoch beim zweiten Streaming am 13. April 2015, einer Lesung als Auftakt des Literaturfestivals »LIT.fest

münchen 2015«, für mehr Zuschauer. Welche Veranstaltungen in Zukunft gestreamt werden, muss mit den anderen digitalen Verbreitungswegen, derer sich die Akademie bedient, abgestimmt werden: den Sendungen der Reihe »alpha-Lógos« in ARD-alpha sowie den von der Akademie produzierten Videos für die eigene Homepage, dem eigenen YouTube-Kanal und der bundesweiten Plattform »katholisch.de«. Darüber hinaus werden fast alle Tagungen in der Zeitschrift »zur debatte« dokumentiert, die die Katholische Akademie in Bayern acht Mal jährlich herausgibt.

*Robert Walser
(Katholische Akademie in Bayern)*

Abrufbar sind die Streams unter:

 www.kath-akademie-bayern.de

Das IBB im Jahr 2015

100. Weiterbildungsstandort

Das Institut für Berufliche Bildung (IBB) feiert 2015 eine 30-jährige Erfolgsgeschichte. Im Jubiläumsjahr hat das Unternehmen weitere acht Standorte errichtet das 100. Schulungszentrum in Greifswald. Teilnehmende an IBB-Programmen haben die Möglichkeit, zertifizierte Weiterbildungskurse, etwa in SAP, DATEV und Microsoft, oder auch Fortbildungen im Gesundheitsbereich wahrzunehmen, wobei ein Großteil der Schulungen in einer virtuellen Akademie stattfindet. Teilnehmende können sich im Seminarraum am PC einloggen, live auf die Dozierenden sowie auf andere Kursteilnehmende tiefen und sich per Headset mit ihnen austauschen. Daneben gibt es klassischen Präsenzunterricht und Blended-Learning-Konzepte. Außerdem unterstützt das IBB Ausbildungs- und Arbeitsuchende: Der VermittlungsCampus des Unternehmens hilft ihnen dabei, ihre beruflichen Profile zu optimieren. *DIE/MS*

 www.ibb.com

Mindestlohtarifvertrag

Lohnerhöhung für Weiterbildner

Im Frühjahr einigten sich die GEW und ver.di mit der Zweckgemeinschaft des Bildungsverbands über einen Mindestlohn für pädagogisch Beschäftigte in Weiterbildungsunternehmen. Ab Januar 2017 soll der neue Tarifvertrag die Entgelte im Osten und Westen angleichen, um faire und funktionierende Wettbewerbsbedingungen in der SGB II/III finanzierten Weiterbildung zu schaffen. So sollen die Löhne in Westdeutschland und Berlin um 9,4 Prozent und in Ostdeutschland um 16,8 Prozent erhöht werden. Die Arbeitgeber werden mit der GEW und ver.di einen Antrag auf Allgemeinverbindlichkeitserklärung des Tarifvertrags stellen, sodass auch die nicht tarifgebundenen Arbeitgeber kein Lohndumping betreiben können. Der Tarifvertrag hat eine Laufzeit bis zum 31. Dezember 2017. *DIE/MS*

Personalia

Carsten Bergstedt ist neuer Leiter der Evangelischen Familien-Bildungsstätte Emden.

Seit April ist **Alice Fleischer** neue Sprecherin der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (PbEB).

Der Trägerverein der Akademie Remscheid hat **Viola Kelb** zur neuen Studien- und Fachbereichsleiterin für Allgemeine Kulturpädagogik ernannt.

Der Vorstand des Landesverbands der Volkshochschulen hat **Ulrike Kilp** zur neuen Verbandsdirektorin gewählt. Die Berufung gilt seit dem 1. Mai 2015.

Werner Klaffke ist neues geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Weiterbildungsanbieters Haus der Technik in Essen.

Prof. Dr. Gabi Reinmann hat einen Ruf an die Universität Hamburg auf eine W3-Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule angenommen.

Ab August übernimmt **Rüdiger Paus-Burkard** aus Bielefeld die Leitung der Akademie Klausenhof.

Der **Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)** findet zum Thema »Lernräume gestalten« vom **30. August bis 1. September 2015** in der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt.

 ius.aau.at/misc/oefeb2015/pages/home

Vom **7. bis 11. September 2015** wird unter dem Motto »Education and Transition. Contributions from Educational Research« die **ECER 2015** an der Universität Budapest ausgerichtet.

 www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/

Preisträger in der Erwachsenenbildung

Deutscher Weiterbildungspreis 2014

Den mit 10.000 Euro dotierten Deutschen Weiterbildungspreis 2014 erhielt **Dr. Petra Kersten-Frisch** für Ihre Dissertation »Wie lernen lernungewohnte Erwachsene Englisch im innerbetrieblichen Kontext?« Verliehen wurde der Preis vom Haus der Technik in Essen. Zweitplatzierte wurde Dipl.-Psych. **Mara Bald** mit dem »Programm für nachhaltige Entwicklung von Menschen in Organisationen: Das Führungskulturentwicklungsprogramm: FEP«.

Hessischer Verdienstorden

»Mit Ihrem ehrenamtlichen Engagement haben Sie die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten bundesweit stark und nachhaltig geprägt«, betonte Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz während der Übergabe des Hessischen Verdienstordens an **Prof. Dr. h.c. Klaus Günther Böhme**. Gewürdigt wurde unter anderem Böhmers Engagement als Professor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und seine langjährige Tätigkeit als Seminarleiter und Dozent an der Volkshochschule Wiesbaden.

Life Achievement Award

Der Life Achievement Award der Weiterbildungsbranche wurde in diesem Jahr an den amerikanischen Verhaltenspsychologen **Robert Dilts** auf den Petersberger Trainertagen für sein Lebenswerk verliehen. Dilts widmete sich dem Neuro-Linguistischen Programmieren, welches wesentlich für die Weiterbildung geworden ist. »Robert Dilts hat grundlegende Erkenntnisse ins NLP gebracht. Dazu gehört nicht nur das systematische Denken, sondern auch eine Reihe von Modellen, die heute auf der ganzen Welt bekannt sind«, sagte Jens Tomas, Vorsitzender des Deutschen Verbandes für Neuro-Linguistisches Programmieren, in seiner Laudatio.

VHS-Förderpreis 2015

Der Verein der Freunde und Förderer der Volkshochschule Essen e.V. hat den Förderpreis für besondere Weiterbildungsleistungen an **Nina Jung** für ihr interkulturelles Projekt »Weltreise durch Essener Wohnzimmer« vergeben. Das Projekt hat sich als ein erfolgreiches Angebot im VHS-Programm etabliert.

DIE/MS

Veranstaltungstipps

Die diesjährige **DGWF-Jahrestagung** findet vom **23. bis 25. September 2015** in Freiburg i. Br. zum Thema »Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik« statt.

 [dgwf.net/tagungen/details/?tx_seminars_pi1\[showUid\]=23](http://dgwf.net/tagungen/details/?tx_seminars_pi1[showUid]=23)

An der Leibniz-Universität Hannover richtet die Abteilung Erwachsenenbildung vom **29. September bis 1. Oktober 2015** eine **Sektionstagung** zum Thema »Differente Lernkulturen: regional, national, transnational« aus.

 www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen.html

Das Bildungspolitische Forum des **Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale** mit dem Titel »Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen: Wie wir Bildungspotenziale ausschöpfen können« findet am **1. Oktober 2015** in der Landesvertretung Schleswig-Holstein in Berlin statt.

 www.leibniz-bildungspotenziale.de/lern.html?seite=37

An der TU Kaiserslautern findet am **8./9. Oktober 2015** das **Symposium Ermöglichungsdidaktik** zum Thema »Offene Fragen und Wirkungen eines Lehr-Lern-Konzeptes« statt.

 www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/symposium/

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Abromeit, Sven/Häger, Hartmut

»Der Bildungshunger ist ungestillt«.

Hartwig Kemmerer und die Hildesheimer Volkshochschule in den Jahren 1973 bis 2013

Hildesheim: Gerstenberg, 2014

Die Festschrift zeichnet Studium und Berufsleben des langjährigen Leiters der Hildesheimer Volkshochschule nach. Die Darstellung beginnt mit Kemmerers Studium an der Pädagogischen Hochschule Alfeld, später Hildesheim, und schildert seine erste Begegnung mit der ortsansässigen Volkshochschule im Jahr 1969. Anhand von Zeitungsartikeln werden die Veränderungsprozesse dieser Einrichtung, die er in vier Jahrzehnten entscheidend geprägt hat, dokumentiert.

Ruth, Albert/Heyn, Anne/Rokitzi,

Christiane/Teepker, Frauke

Alphabetisierung in der Fremdsprache

Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand

Marburg: Tectum-Verl., 2015

Die Autoren wollen Lehrpersonen dabei unterstützen, die Entwicklung der schriftsprachlichen und kommunikativen Kompetenzen Lernender gezielt zu fördern. Lehrpersonen sollen dazu ihren Methodeneinsatz im Unterricht bewusster wahrnehmen und neue Methoden in ihrem Unterricht einsetzen. Es werden verschiedene Lösungsansätze vorgestellt, darunter spezifische Methodenelemente für die Ausbildung bestimmter sprachlicher und schriftsprachlicher Fertigkeiten.

Aljets, Enno

Der Aufstieg der Empirischen Bil-

dungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie

Wiesbaden: Springer VS, 2015

Der Band analysiert die Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Politik, wie sie sich seit den 1990er Jahren etablieren konnten. Demnach gab es ein Tauschverhältnis, bei dem die Wissenschaft hohe Autonomie und umfangrei-

che Forschungsressourcen erhielt und der Politik im Gegenzug anwendbares »Steuerungswissen« für eine »evidenzbasierte Bildungspolitik« in Aussicht stellte. In der Folge entwickelten sich vielfältige Strukturdaten, die der Autor hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen in verschiedenen Akteurskonstellationen untersucht.

Denninger, Tina/Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan/Richter, Anna

Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft

Bielefeld: transcript, 2014

Die Autoren des Bandes untersuchen den Wandel des politisch-medialen Altersbildes, konfrontieren diesen mit den Erzählungen älterer Menschen zu ihrem Leben im Ruhestand und entwickeln aus den Befunden eine Zeitdiagnose der alternden Gesellschaft.

Eisengräber, Hartmut

Gegen Rassismus! Ein Trainingsbuch für Jugendliche, Erwachsene und Multiplikatoren, für Unterricht, Projekte und politische Bildung

Kerpen: Kohl-Verl., 2015

Vorgestellt werden handlungs- und erfahrungsorientierte Übungen für den Unterricht in den Klassenstufen 8 bis 10, für die Jugendarbeit und die politische Erwachsenenbildung. Die erprobten handlungs- und erfahrungsorientierten Übungsformen zielen darauf, die Teilnehmenden emotional anzusprechen und wollen Empathie fördern sowie einen Perspektivwechsel ermöglichen.

Ferraresi, Gisella/Liebner, Sarah (Hg.)

SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013

Göttingen: Univ.-Verl., 2014

Der Tagungsband widmet sich der Entwicklung von Sprachbewusstsein als Brücke zur eigenen Sprache bzw. zu einer Zweit- oder Fremdsprache (Lan-

guage Awareness), diskutiert zwei wichtige Pfeiler des Sprachunterrichts, die im Laufe der Didaktik-Geschichte immer wieder unterschiedlich stark akzentuiert werden (Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht), stellt Ansätze vor, Sprachbarrieren in der fachlichen und beruflichen Handlungskompetenz zu überwinden (Fach- und berufsbezogene Kommunikation) und thematisiert die Rolle der Sprache als Zugang zu einer fremden Wissenschaftskultur (Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit).

Gregson, Margeret/Pollard, Andrew/Nixon, Lawrence/Spedding, Trish (Hg.)

Readings for reflective teaching in further, adult and vocational training

London: Bloomsbury, 2015

Das Einführungs- und Übersichtsbuch zu historischen Positionen und aktuellen Entwicklung von Professionalität in der praktischen Erwachsenenbildung steht in der Tradition des reflektierten Praktikers. Es ist wegen seines internationalen Zuschnitts, insbesondere für die vergleichende Diskussion von Interesse. Vorgestellt werden die sog. Klassiker, wie z.B. Vygotsky, Dewey, Stenhouse und Bruner, aber auch Vertreter der aktuellen Theorieentwicklung, wie z.B. Coffield, Biesta und Kress. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Darstellung aktueller Programme der Professionalitätsförderung.

Huber, Stephan Gerhard (Hg.)

Kooperative Bildungslandschaften.

Netzwerke(n) im und mit System

Neuwied: Carl Link 2014

In den Grundlagen- und Praxistexten des Herausgeberbandes wird die kooperative Bildungslandschaft als an der Perspektive des lebenslangen Lernens ausgerichteteter Ansatz der vernetzten regional verantwortlichen Bildungspartner im Sinne einer Bildungsallianz betrachtet.

Hustedter Beiträge zur politischen Bildung (Hg.)

50 Jahre »Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen«. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt. Norderstedt: Book on Demand, 2014
Der Tagungsband gibt einen Rückblick beteiligter Akteure auf Entstehung und Weiterwirken dieses ehemaligen Standardwerks emanzipativer Erwachsenenbildung. Es führt auch in Adaptionen in der aktuellen wissenschaftlichen Weiterbildung ein und betont den anhaltenden Bedarf an einer emanzipativen Erwachsenenbildung.

Kensinger, Elizabeth A.

Emotional memory across the adult lifespan

New York: Psychology Press, 2015
Die Untersuchung beginnt mit einer forschungsbasierten kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Einführung in das komplexe Zusammenspiel von Emotion und Erinnerung. Die Autorin erörtert, wie Emotionen die Fähigkeit junger Menschen beeinflussen, Informationen kurzzeitig oder über eine längere Zeit zu speichern. Sie erklärt auch, wie sich die Einflüsse von Emotionen im Alterungsprozess und durch altersbedingte Krankheiten verändern und zeigt so eine lebensumfassende Perspektive der emotionalen Erinnerung auf.

Konrad, Klaus

Lernen lernen – allein und mit anderen.

Konzepte, Lösungen, Beispiele
Wiesbaden: Springer VS, 2014
Die praxisorientierte Abhandlung unterstreicht die Bedeutung, die gezielten Lernanregungen beigemessen wird, und will diese Haltung unterstützen. Lernen wird als komplexes Geschehen angesehen, das lebenslang angelegt und vielfältigen Faktoren ausgesetzt ist. Lehrer, Dozenten und Erwachsenenbildner erhalten aufgrund der vielfältigen Beispiele, Projekte und Materialien Anregungen, die sie an ihre Zielgruppen anpassen können.

Kukovetz, Brigitte/Sadje, Ariane/Sprung, Annette

(K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung

Wien: Löcker, 2014

Die vorliegende Studie untersucht Zugangswege von Erwachsenenbildnern mit Migrationsgeschichte, in erster und zweiter Generation, zu Beschäftigung in österreichischen Weiterbildungsinstitutionen. Sie arbeitet die Mechanismen institutioneller Diskriminierung und die Bedeutung sozialen Kapitals heraus und stellt ebenso förderliche Praxen in Institutionen vor. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit Konzeptionen des Diversity Management, der interkulturellen Öffnung sowie des Abbaus institutioneller Diskriminierung werden Leitlinien und Empfehlungen für antidiskriminatorische Reformen in der Erwachsenenbildung abgeleitet.

Lattke, Susanne/Jütte, Wolfgang (Hg.)

Professionalisation of adult educators.
International and comparative perspectives

Frankfurt a.M.: Lang, 2015

Der Sammelband skizziert das Spektrum der aktuellen internationalen Professionalitätsentwicklungen in der Erwachsenenbildung. Vorgestellt werden vergleichbare und divergierende Ansätze, die Professionalitätsstandards zu erhöhen, aktuelle Theorieansätze und -debatten sowie Forschungsergebnisse. Damit soll der internationale Austausch und die vergleichende Forschung in diesem Themengebiet gefördert werden.

Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen

Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen.
Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte
Münster: Waxmann, 2015

Einführend wird das im Rahmen des Projekts Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung an der Universität Leipzig entwickelte und erprobte Beratungskonzept vorgestellt. Im Anschluss werden diagnostische

Materialien, Hilfen zur individuellen Lernzielbestimmung und Lernstrategieplakate sowie zahlreiche weitere Beratungsinstrumente als Kopiervorlagen bereitgestellt.

Müller, Claudia/Groeneveld, Maïke

Food Literacy. Essen als Thema in der Erwachsenenbildung

Bonn: aid infodienst, 2015

Das Begleitbuch des Projekts »Food Literacy« enthält 31 praxiserprobte Übungen, die den Teilnehmenden helfen können, ihren Lernerfolg zu verbessern. Gleichzeitig fördern die Übungen die Kompetenzen zur Bewältigung des Ernährungsalltags, auch bei sozial benachteiligten und bildungsfernen Gruppen.

Naumann, Werner

Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Frankfurt a.M.: Lang, 2015

Im Zentrum des Buches steht der wissenschaftliche Beitrag von Herbert Schaller (1899-1966) zur Entwicklung der Erwachsenen- und Hochschulpädagogik in der DDR. Dabei wird sein in der Herbert-Tradition stehender Systemansatz für eine transdisziplinäre dialektisch-materialistische Pädagogik und dessen Weiterführung durch seine Schüler vorgestellt. Abschließend folgt eine Darstellung politisch-ideologischer Entwicklungsschwierigkeiten der DDR-Pädagogik und Probleme ihrer Aufarbeitung nach 1991 aus der Perspektive eines Wissenschaftlers aus der DDR.

Siebert, Horst

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet.

Bad Schwalbach: Wochenschau-Verl., 2015

Der Band beschreibt eine Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus, erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor.

Klaus Heuer (DIE)

Nachwuchsförderung in der GEBF

Junge Wissenschaftler der empirischen Bildungsforschung tagten

Im März fand die Nachwuchstagung »Zwischen empirischen Daten und unterrichtspraktischer Relevanz – Publizieren in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften« der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) an der Ruhr Universität Bochum statt. Die Nachwuchstagung bot Doktorandinnen und Postdoktoranden ein Forum für Austausch, Vernetzung, Information, Diskussion und Reflexion.

Der Eröffnungsvortrag »Empirische Bildungsforschung und Schule heute« von Prof. Olaf Köller leitete über zur Podiumsdiskussion. Das Thema »Zwischen empirischen Daten und unterrichtspraktischer Relevanz« machte die unterschiedlichen Wissensbedarfe der theoretisch orientierten Bildungsfor-

schung und der pädagogischen Praxis deutlich. Trotz der zum Teil zutage tretenden Skepsis wurde für mehr Zusammenarbeit und Austausch plädiert. Zudem hatten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die Möglichkeit, im Rahmen einer Posterpräsentation ihr Qualifikationsprojekt vorzustellen und mit anderen Nachwuchsforscherinnen und -forschern zu diskutieren. Dies ermöglichte anregende Fachgespräche über Inhalte und Methodik sowie einen anschließenden »Junior meets Senior«-Austausch. Wie man in unterschiedlichen Darstellungsformaten der Praxis oder der Wissenschaft publizieren kann, wurde in Publikations- und Methodenworkshops vermittelt.

Sonja Muders (DIE)

Wie wählen Weiterbildungsanbieter ihre Lehrkräfte aus?

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2014

Im Mittelpunkt der Befragung von Weiterbildungsanbietern stand das Thema »Personalgewinnung«: Die Bedeutung der Lehrkräfte für die Qualität von Weiterbildung ist groß, dennoch fehlen anerkannte Qualifizierungswege. Deshalb interessierten dieses Mal vor allem die Kriterien der Anbieter für die Auswahl ihres Lehrpersonals. Das Ergebnis: Soft Skills und die Passung zur Einrichtung haben höheres Gewicht als fachliche Qualifikationen und Erfahrungen, die noch vor pädagogischen Kompetenzen rangieren.

Unterschieden nach Angestellten und Honorarkräften, die etwa im Verhältnis ein Drittel zu zwei Dritteln das Personal in der Weiterbildung stellen, wurde auch den Rekrutierungswegen der Anbieter nachgegangen: Zur Gewinnung von Angestellten dominieren Instrumente, mit denen anfangs ein größerer und in weiten Teilen unbekannter Bewerberkreis angesprochen wird. Demgegenüber werden Honorarkräfte verstärkt

über individuelle, nicht standardisierte Wege gesucht, bei denen persönliche Kontakte wichtig sind.

Der regelmäßig ermittelte wbmonitor-Klimawert verweist für 2014 auf eine insgesamt weiterhin positive wirtschaftliche Stimmung in der Branche. Im Unterschied zu den Vorjahren berichteten Anbieter aus verschiedenen Bereichen der Weiterbildung von einer Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage und Erwartung.

Der wbmonitor ist ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Er will zu mehr Übersicht über die Weiterbildungslandschaft und die Anbieterstrukturen beitragen und führt die größte jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland durch.

Ingrid Ambros (DIE)

Politikberatung

Leibniz im Bundestag 2015

Am 21./22. April fand in Berlin zum achten Mal die Veranstaltung »Leibniz im Bundestag« statt. Bundestagsabgeordnete haben die Möglichkeit, Gespräche mit Forschern der Leibniz-Einrichtungen zu vereinbaren. Bei persönlichen Terminen kommt es so zum Austausch zwischen Forschenden und politischen Entscheidungsträgern über aktuelle Fragestellungen in der Gesellschaft. Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) fuhren Ewelina Mania und Carolin Knauber nach Berlin und trafen die Bundestagsabgeordneten Ulrike Bahr (SPD), Rosemarie Hein (Die Linke), Bernd Rützel (SPD) und Marianne Schieder (SPD). Zwei Themen waren im Gepäck: Alphabetisierung und (finanzielle) Grundbildung als gesellschaftliche Herausforderung, veranschaulicht anhand des aktuellen Forschungsprojekts »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge« (CurVe) sowie »Weiterbildung im demografischen Wandel« basierend auf den Ergebnissen der Studie »Competencies in Later Life« (CiLL). In CiLL wurden Kompetenzen, Lebensumstände und Aktivitäten Älterer erfasst und verknüpft. Hier interessierten insbesondere zwei Befunde: das Stadt-Land-Gefälle, das besagt, dass die Kompetenzen der in größeren Städten wohnenden älteren Menschen höher sind als die der ländlichen Bevölkerung, sowie die Qualifikationsabhängigkeit von Grundkompetenzen: Kompetenzen hängen sehr stark mit Bildungserfahrungen und der beruflichen Qualifikation zusammen. Über die reinen Fachthemen hinaus wiesen Diskussionen darüber, wie Forschung nützlich werden kann und wie Forschungsergebnisse über »Leibniz im Bundestag« hinaus an Politik und Praxis kommuniziert werden können.

Carolin Knauber (DIE)



Rundum erneuert

www.die-bonn.de

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat seine Website neu gestaltet. Das moderne Layout bietet eine intuitive Navigation mit hoher Benutzerfreundlichkeit. Zudem sind die Seiten für alle gängigen Bildschirme, Smartphones und Tablets optimiert. www.die-bonn.de ist nun übersichtlicher und leserfreundlicher: Die aufgeräumte und klare Struktur weist dem User einen schnellen Weg zu zentralen Themen des DIE. Die neue Startseite bietet einen

schnelleren Einstieg und verweist direkt auf Veranstaltungen, Neuigkeiten und DIE-Publikationen. Auch die bewährten Serviceleistungen des DIE sind durch die verbesserte Navigationsstruktur leichter zugänglich.

Ein besonderer Fokus wurde auf die Volltextsuche gelegt: Der Nutzer kann in einer Suchmaske nun den Großteil der Datenbestände des DIE durchsuchen. Die Ergebnisse werden nach Publikationen, Forschungsprojekten,

Website-Inhalten sowie Pressemitteilungen sortiert angezeigt. Für interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind alle Publikationen des Instituts weiterhin unter den bekannten URLs zu erreichen. Zudem sichert das DIE die langfristige Zitierweise über die Uniform Resource Identifier (URI).

Beate Beyer-Paulick (DIE)



DEUTSCH ▾


SUCHE

ÜBER UNS
FORSCHUNG
SERVICE FÜR FORSCHUNG
FACHINFORMATIONEN
PUBLIKATIONEN

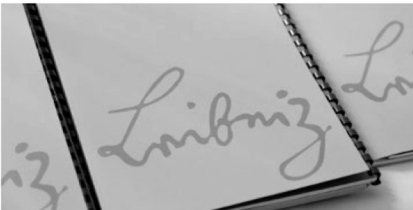


Forschung unterstützen

Wie können wir mit wissenschaftlichen Dienstleistungen Forschung bestmöglich unterstützen und ermöglichen? Das DIE leistet Wissenstransfer und hält Infrastrukturen für die Forschung bereit.

○ ● ○

THEMEN



Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft



wb-web
Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

VERANSTALTUNGEN

JUNI 2015

03 JUN

Internationaler Workshop "Transformative Learning: Promises and Challenges"
Universität Würzburg am Campus Hubland Nord
Würzburg
DETAILS >

19 JUN

16. Kolloquium "Forschungsberatung" der DGfE

DIE-Forum 2015

Validierung informellen Lernens

Das »DIE-Forum Weiterbildung« 2015 wird sich auch in diesem Jahr einer zukunftsweisenden Frage zur Weiterbildung widmen: Das Thema »Validierung informellen Lernens – Aktuelle Beispiele, Erfahrungen und Herausforderungen« fühlt am Puls der nationalen und europäischen Bildungsdiskussion und thematisiert zwei aktuelle Entwicklungen: die Modellierung von Lernprozessen und die Sichtbarmachung von Lernergebnissen.

Das DIE-Forum findet am 7./8. Dezember im Bonner Universitätsclub statt. Informationen zu Programm, Referenten und Anmeldung sind ab 15. August zu finden unter www.die-forum.de.

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Personalia intern

Stephanie Heid unterstützt seit dem 1. März die DIE-Projekte »GRETA« und »KELLE« im Forschungs- und Entwicklungszentrum als Sachbearbeiterin.

Goran Jordanoski ist seit dem 1. Juni als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum im Bereich »Servicestelle Kompetenzermittlung« sowie im Forschungs- und Entwicklungszentrum im Programm »Lehren, Lernen, Beraten« tätig.

Moritz Sahlender ist seit dem 1. April wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums im Projekt »Videographie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung«.

Julia Sangmeister verstärkt seit dem 1. Juni das Programm »Organisation und Management« des Forschungs- und Entwicklungszentrums als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

DIE-Neuerscheinungen

Christian Bernhard/Katrin Kraus/Silke Schreiber-Barsch/Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015
235 S., 34,90 €, Best.-Nr. 14/1126

ISBN 978-3-7639-5584-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-5585-5 (E-Book)

Subjekte handeln in räumlichen Kontexten und konstituieren mit ihrem Handeln Räume. Dies gilt auch für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. Dennoch blieb der Einbezug von Raumaspekten in die Erwachsenenbildungsforschung bisher eine Randerscheinung. Der Band bündelt relevante Theoriediskurse, fasst aktuelle Forschungsergebnisse zusammen und liefert theoretische Fundierungen. Die Auseinandersetzung mit der Kategorie Raum erfolgt nicht nur im Hinblick auf den physischen Lernort, sondern auch bezogen auf den Sozialraum, den digitalen Raum und den regionalen Kontext.

neu und online

Marion Fleige/Sabrina Thom/Veronika Zimmer

Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten

DIE Aktuell

»Interkulturelle Öffnung« zielt darauf ab, die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund am Weiterbildungsangebot zu erhöhen. Eine exemplarische regionale Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven liefert Einsichten in die Beteiligung, Angebote und die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund sowie in die Planung von Angeboten in Weiterbildungseinrichtungen.

Marion Fleige/Monika Kil/Bettina Thöne-Geyer u.a.

Der vielfältige und weite Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung

Ergebnisse der europäischen Studie »Benefits of Lifelong Learning«

DIE Aktuell

Der Forschungsbericht stellt die Ergebnisse der BeLL-Studie vor, die zwischen 2011 und 2014 in zehn Europäischen Ländern durchgeführt wurde.

 www.die-bonn.de/id/31432

Magdalena Skorupa

Ältere im Rampenlicht. Lebenslanges Lernen auf der Bühne

Zusammenfassung der Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in Nordrhein-Westfalen

DIE Aktuell

Die Bestandsaufnahme von kubia – dem Kompetenzzentrum für Bildung und Kultur im Alter im Institut für Kultur und Bildung e.V. zeigt, dass es zwar eine Vielzahl von spielbegeisterten Seniorentheatergruppen in NRW gibt, diese aber nur wenig Beachtung und Anerkennung im öffentlichen Bewusstsein finden.

 www.die-bonn.de/id/31430

Peter Stoppacher

Selbstorganisationen und migrantische Communities als Brücke zur Erwachsenenbildung

DIE Aktuell

Die Untersuchung setzt sich mit Zugängen zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Migrationshintergrund auseinander, dabei insbesondere mit Tätigkeiten von migrantischen Vereinen und Selbstorganisationen. Sie stellt in diesem Zusammenhang das Projekt »I-Connect – Selbstorganisation und lebensweltorientierte Einrichtungen als Brücke zwischen Migrantinnen und Erwachsenenbildung« vor.

 www.die-bonn.de/id/31341

 www.die-bonn.de/id/31340



Planung und Implementierung von E-Learning

Erfolgreicher Einsatz in der Bildung

Warum sind Großunternehmen beim Einsatz von E-Learning bisher deutlich erfolgreicher als Schulen, Hochschulen und mittelständische Unternehmen? Der Autor geht der Frage nach, welche Vorgehensweisen in Bildung und Weiterbildung notwendig sind, um E-Learning als integralen Bestandteil von Bildungsprozessen zu etablieren.



Hartmut Barthelmeß

E-Learning – bejubelt und verteufelt

**Lernen mit digitalen Medien,
eine Orientierungshilfe**

2015, 144 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5504-6

Als E-Book bei wbv.de

Versandkostenfrei
bestellen im [wbv Shop](http://wbv.de)
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Stichwort:

»Lehren«

Josef Schrader



Prof. Dr. Josef Schrader ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: schrader@die-bonn.de

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn. Abgerufen von www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7599 (26.05.2015)

Arnold, R. (2015). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 14-36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Breloer, G., Dauber, H., & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. Braunschweig: Westermann.

Digel, S., Goeze, A., & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen: Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: wbv.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Wer die Forschung zu **Lehrkräften** in der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtet, dem begegnen Unbestimmtheit und Unsicherheit häufiger als Eindeutigkeit und Entschiedenheit. Die Unbestimmtheit der Lehrtätigkeit wird bereits an der **Vielfalt von Fremd- und Selbstbeschreibungen** sichtbar. Je nach Kontext und Themenfeld gibt es Kursleiterinnen, Trainer, Teamer, Dozentinnen und Referenten. Erst in jüngeren Arbeiten wird der Begriff der »**Lehrkräfte**« verwendet; meist verbunden mit dem Ziel, das Gemeinsame in der offenkundigen Vielfalt der Lehrtätigkeiten zu betonen (z.B. Schrader, 2010). Die **Beschäftigungsverhältnisse** reichen von der frei- über die haupt- und nebenberufliche bis zur ehrenamtlichen Tätigkeit. Die Vielfalt der Berufsbezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse stellt bereits die Beschreibung der sozialen und beruflichen Situation vor große Herausforderungen – ganz zu schweigen von der Beschreibung der Formen, in denen das Lehrhandeln gestaltet wird (vgl. Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005; Martin & Langemeyer, 2014). Gibt es aber überhaupt etwas Gemeinsames angesichts der Vielfalt der Berufsbezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse? Die Geschichte der Erwachsenenbildung kennt (wie die Geschichte der allgemeinen Didaktik) einen nicht enden wollenden Streit um die Frage, ob Lehrkräfte Menschen oder Sachen unterrichten (kurzer Überblick bei Tietgens, 1992, S. 38ff.). Für das eine scheinen der **Dozent** und die **Referentin** zu stehen, für das andere die **Lernbegleiterin** oder der **Trainer**. Die grundlegende didaktische Einsicht, wonach Lehrende immer *anderen* etwas zeigen, sich also sowohl an der Sache als auch an den Lernenden orientieren müssen, genügt offensichtlich (noch) nicht für die Ausbildung eines einheitlichen Berufsbildes. Eher schon wird erwachsenenpädagogischen Prinzipien wie dem der Teilnehmerorientierung (vgl. Breloer, Dauber & Tietgens, 1976) eine identitätsstiftende Kraft zugeschrieben. Unbestimmt erscheint in der Erwachsenen- und Weiterbildung auch die Antwort auf die ganz grundlegende Frage, ob Lehren überhaupt möglich ist oder ob Erwachsene – so das vielzitierte, oft überinterpretierte Diktum von Siebert (1996) – zwar **lernfähig, aber unbelehrbar** seien. Dies ist insofern überraschend, als in der didaktischen Reflexion eine fundamentale (auch von Siebert geteilte) Einsicht gilt, dass Lehrende immer nur auf das ihnen selbst verfügbare (und/oder bei den Lernenden vorhandene) Wissen zeigen können, damit (andere) Lernende es sich auf ihre je besondere Weise aneignen können. Empirisch interessant wird

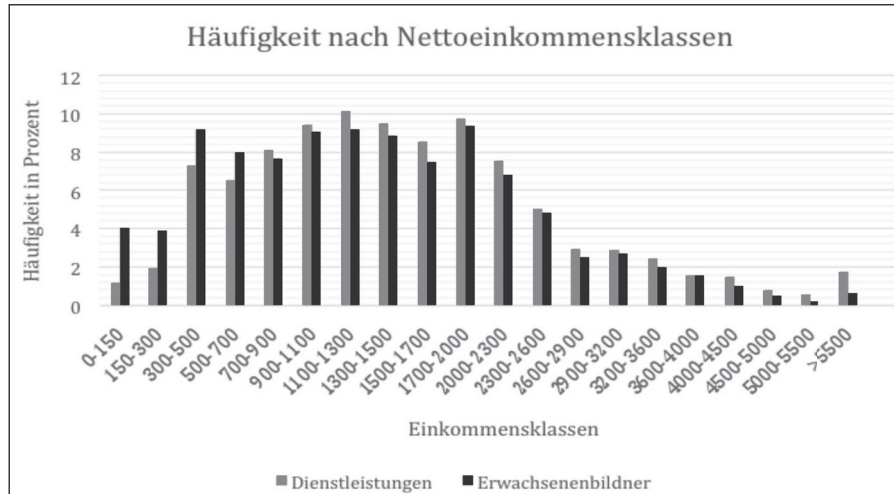
die Frage nach dem **Verhältnis von Lehren und Lernen** erst dann, wenn man das Technologiedefizit (vgl. Luhmann & Schorr, 1979) als eine Variable und nicht als eine Konstante betrachtet, wenn man also fragt, wie das Lehren gestaltet werden sollte, damit Lernen wahrscheinlicher wird. Unbestimmt bleibt auch, was eine »gute« **Lehrkraft** auszeichnet. Im Schulbereich ist man sich einig, dass gute Lehrkräfte jene sind, deren Lerngruppen ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau bei gleichzeitig geringen Leistungsunterschieden erreichen (vgl. Helmke, 2014). Und eine reiche Forschung zeigt, dass die Art des Lehrens »einen Unterschied macht« (Hattie, 2015). Demgegenüber sind die **Erfolgskriterien** in der Weiterbildung vielfältiger und stärker durch die Interessen der Lernenden und der Auftraggeber bestimmt. In der Forschung gibt es kaum empirische Studien zur Bedeutung des Wissens und Könnens von Lehrkräften für den Lernzuwachs der Teilnehmenden. Stattdessen wird auf **Persönlichkeitsmerkmale** wie Irrtumsoffenheit verwiesen (vgl. Arnold, 2014). Laut der jüngsten Umfrage des wbmonitor achten Weiterbildungseinrichtungen bei der Auswahl der Lehrkräfte dagegen eher auf Loyalität gegenüber der beschäftigenden Einrichtung denn auf **pädagogisch-didaktische Qualifikationen** (vgl. Ambos, Koschek & Martin, 2015). Nicht zuletzt bleibt unbestimmt, ob bzw. unter welchen Bedingungen man das Lehren lernen kann. Während noch Weniger (1952) von Erwachsenenbildung als einer **Berufung** (und eben nicht als einem erlernbaren Beruf) sprach und Pöggeler (1957) dem Beruf des Erwachsenenbildners auf Dauer Merkmale des »Irregulären« zuschrieb, nehmen neuerdings Beiträge zu, die differenzierte Qualifizierungswege für den Aufbau von **Professionalität** vorschlagen (vgl. Kraft, Seitter & Kollwe, 2009). Gezeigt werden konnte inzwischen auch, dass sich Teil-Kompetenzen gezielt fördern lassen (vgl. Digel, Goeze & Schrader, 2012). Da bis heute kein **einheitliches Berufsbild** existiert, ist es nicht verwunderlich, dass die **soziale Anerkennung** der Lehrkräfte fragil ist. Diese Fragilität wird vermutlich das berufliche Selbstbewusstsein einer großen Zahl von Lehrkräften belasten. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtungen bleibt die Offenheit für unterschiedliche Qualifizierungswege eine wichtige Bedingung für Flexibilität in der Angebotsentwicklung. Die zentrale Herausforderung besteht also darin, dass sich interdisziplinäre Vielfalt nicht in innerdisziplinäre Beliebigkeit verkehrt (Nittel, 2000). Denn wo es keine Professionen gibt, da bleiben am Ende nur noch Konfessionen (so Prange, 1989). Den Lehrkräften die notwendige und verdiente gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen, wird nur möglich sein, wenn es der Wissenschaft gelingt, die **Anforderungen des Lehrens** in der Erwachsenen- und Weiterbildung und die dazu **notigen Kompetenzen** ebenso zu bestimmen wie die Möglichkeiten ihrer **Förderung** – und wenn Berufs- und Trägerverbände (mit Unterstützung der Politik) durchsetzen, was ihnen (davon) sinnvoll und notwendig erscheint.

Literatur zum Thema

- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«* (Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollwe, L. M. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (24), 345-365.
- Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung: Das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2014* (S. 43-67). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: wbv.
- Pöggeler, F. (1957). *Einführung in die Andragogik – Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Henn.
- Prange, K. (1989). Zillers Schule. Wissenschaftliche Pädagogik am Beispiel des »Leipziger Seminarbesuchs«. In P. Zedler & E. König (Hrsg.). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 21-41). Weinheim: Beltz.
- Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? In J. Schrader, R. Hohmann, & S. Hartz (Hrsg.). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. (S. 25-68). Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weniger, E. (1952). Volksbildung als Beruf. In E. Weniger (Hrsg.). *Die Eigenständigkeit in Theorie und Praxis* (S. 511-520). Weinheim: Beltz.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. Kerpen. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (26.05.2015)

Aktuelle Daten zu Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Abb. 1: Häufigkeit der Erwachsenenbildner und der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor nach Nettoeinkommensklassen in Prozent



Quelle: Statistisches Bundesamt; Mikrozensus 2012; hochgerechnet und gewichtet; eigene Berechnung. Erwachsenenbildner: n=2339; Dienstleistungen: n=228194

Noch immer ist unklar, wie viele Menschen eigentlich in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung tätig sind, zumal als »Lehrende«, also Aufgaben in der Gestaltung und Durchführung von Lehr-Lernangeboten übernehmend. Allein die Volkshochschulen geben die Zahl ihrer Kursleitenden mit 180.000 an. Mit Daten des Mikrozensus kann immerhin hochgerechnet werden, wie viele Personen in erster Erwerbstätigkeit in einer Einrichtung der Weiterbildung oder selbstständig in der Branche tätig sind. Für 2012 sind dies 286.739. Eingerechnet sind hier neben hauptberuflich Lehrenden (z.B. selbstständige Trainer) Personen, die Planungs- und Leitungsaufgaben übernehmen ebenso wie Verwaltungskräfte. Nicht erfasst werden Erwachsenenbildner im Zweitjob und im Ehrenamt. Schätzungen zufolge dürfte die Zahl der Lehrenden insgesamt (also inkl. Nebenerwerb und Ehrenamt) über 500.000 liegen. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf alle Personen, die über den Mikrozensus 2012 erfasst sind, also für die ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung den Haupterwerb darstellt.

Beschäftigungsformen

Ein markantes Kennzeichen der Erwachsenenbildung ist die mit 36 Prozent sehr hohe Zahl an Selbstständigen – sie dominiert auch den im Mikrozensus abgebildeten professionellen Kern der Weiterbildung. In kaum einer anderen Branche ist diese Form der Arbeitsorganisation so präsent. Auch die abhängig Beschäftigten (in erster Erwerbstätigkeit) zeichnen sich durch untypische Beschäftigungsverhältnisse aus. Etwa 23 Prozent der Angestellten und sonstigen abhängig Beschäftigten in der Erwachsenenbildung haben befristete Verträge. Zum Vergleich: im Dienstleistungssektor insgesamt sind es nur 15 Prozent.

Einkommen im Vergleich

Die Höhe der Einkommen von Erwachsenenbildnern weicht besonders im Bereich der unteren Einkommen deutlich von dem im Dienstleistungsbereich Üblichen ab (Abb. 1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Großteil

der Tätigkeiten in Teilzeit ausgeübt wird (knapp 51 Prozent). Obwohl es sich ausnahmslos um die jeweilige Haupteinwerbstätigkeit handelt, findet diese dennoch häufig in Form geringfügiger Beschäftigung statt. Höhere Einkommen sind auch in der Erwachsenenbildung nicht seltener als im Dienstleistungsbereich insgesamt. Unter Berücksichtigung der hohen Qualifikationsniveaus und der überdurchschnittlichen Anforderungen im Job sind die Einkommen in der Erwachsenenbildung jedoch relativ gering, auch im Vergleich zu anderen, semiprofessionellen Berufsgruppen (vgl. Martin & Lange-meyer, 2014, S. 59).

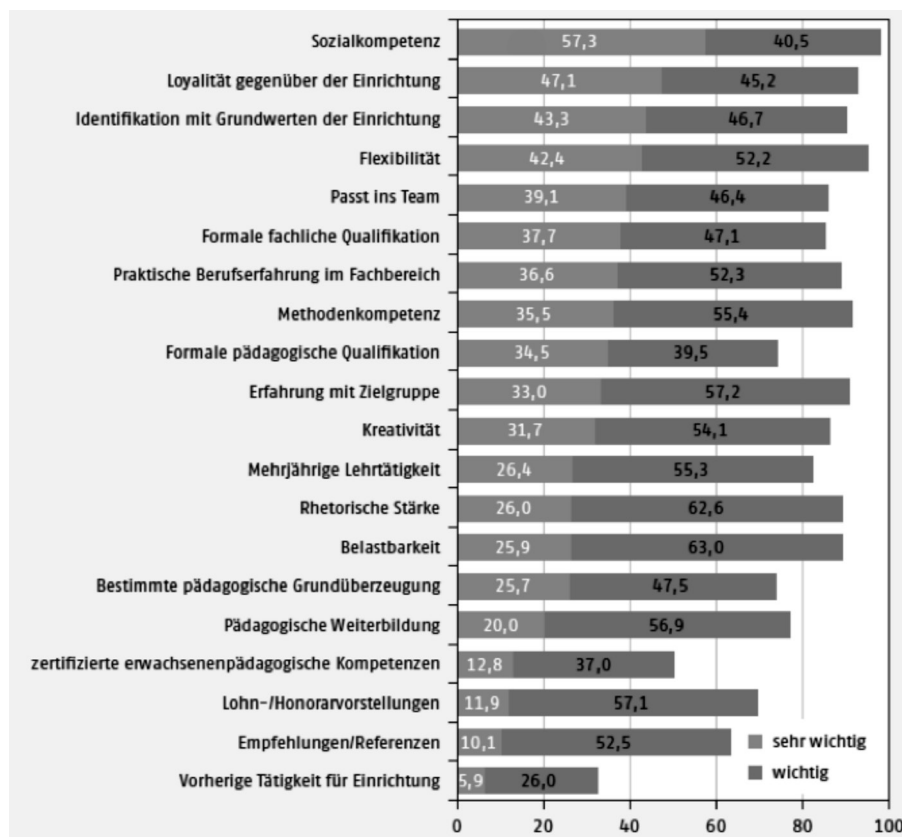
Bildungsstand – Professionalität

Der wichtigste Gradmesser professioneller Berufsausübung ist das dafür notwendige Qualifikationsniveau. Im Vergleich zu allen Dienstleistungen ist dieses in der Erwachsenenbildung relativ hoch. Knapp 50 Prozent aller Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung verfügen über einen akademischen Grad. Etwas über 14 Prozent hingegen haben überhaupt keinen Berufsabschluss. Der größte Teil der Personen ohne Berufsausbildung ist dabei nicht in Ausbildung. Ein wichtiger Bezugspunkt für den professionssoziologischen Status des Tätigkeitsfeldes ist die Homogenität der Berufsabschlüsse der Erwerbstätigen. Die Erwachsenenbildung weist im Gegensatz zu anderen pädagogischen Berufen eine relativ hohe Heterogenität und eine geringe »berufsfachliche Dichte« auf (Lange-meyer & Martin, 2014, S. 22). Die am häufigsten genannte Fachrichtung der Berufsausbildung (2012) ist die Erziehungswissenschaft mit 6,8 Prozent.

Arbeitszeitdefizit

Ein wichtiges, häufig jedoch völlig unberücksichtigtes Problem sowohl für die

Abb. 2: Relevanz von Auswahlkriterien bei der Rekrutierung von Lehrenden (Anteile in Prozent)



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2014. Hochgerechnete Werte auf Basis von n = 1.895 bis n = 1.979; nicht abgebildet sind Werte für die Antwortvorgaben »eher unwichtig« und »unwichtig«.

Einkommen der Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung als auch für die Professionalität des Tätigkeitsfeldes ist der systematische Mangel an Arbeitszeitvolumen.

Die Einkommensfrage wird häufig aus gewerkschaftlicher Sicht entlang von Stunden- und Mindestlöhnen diskutiert. Für die Lebenslage einer Person ist jedoch nicht nur der Stundenlohn zentral, sondern das tatsächlich zur Verfügung stehende Einkommen. Dies hängt stark von der Arbeitszeit ab. Auch höhere Stundenlöhne können zu kurze Arbeitszeiten nicht kompensieren. Zudem stellen zu kurze Arbeitszeiten für die Entwicklung der Professionalität in der Erwachsenenbildung ein Problem dar. Investitionen in die eigene Qualifikation und das eigene Arbeitsvermögen

rentieren sich umso mehr, je umfangreicher diese dann tatsächlich auch in Arbeit umgesetzt werden können. Während die durchschnittliche Arbeitszeit aller Erwerbstätigen in allen Branchen bei ca. 35,5 Stunden liegt, beträgt sie bei den Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung nur 28,5 Stunden. Dass dies häufig nicht gewollt, sondern dem Mangel an Arbeitszeitvolumen geschuldet ist, zeigt sich in dem Wunsch nach mehr Arbeitszeit, den 16,4 Prozent aller Erwachsenenbildner äußern. Unter allen Erwerbstätigen sind es nur 10,4 Prozent. Noch eindringlicher stellt sich die Situation bei den Soloselbstständigen (Honorarkräften) dar. Obwohl insgesamt und auch im Bereich der Dienstleistungen die Arbeitszeiten von Soloselbst-

ständigen etwas höher sind als die aller Erwerbstätigen, sind sie bei den Honorarkräften in der Erwachsenenbildung deutlich geringer. Entsprechend stark ist der Wunsch nach mehr Arbeitszeit ausgeprägt. Er liegt mit 22,2 Prozent deutlich über dem Wert für die Soloselbstständigen im Dienstleistungsbereich insgesamt (12,4%). Die hier als Soloselbstständige identifizierte Teilgruppe dürfte sich mit der Gruppe der im Haupterwerb als Lehrkräfte Tätigen recht gut decken.

Rekrutierungskriterien

Abschließend soll noch der Blick gerichtet werden auf die Perspektive derjenigen, die Lehrkräfte in den Weiterbildungseinrichtungen rekrutieren. Welche Kompetenzen sind ihnen wichtig? Kriterien der Personalgewinnung hat der wbmonitor in seiner Befragung 2014 bei Einrichtungen aller Trägerbereiche erhoben. Danach dominieren Schlüsselkompetenzen und überfachliche Einstellungen das Erwartungsspektrum – vor fachlichen und methodisch-didaktischen, also im engeren Sinne erwachsenenpädagogischen Kompetenzen und praktischer Berufserfahrung (Abb. 2). Es zeigt sich, dass das Anforderungsprofil an Lehrende sehr umfassend ist – und damit im Gegensatz steht zur oben skizzierten unterdurchschnittlichen Einkommenssituation.

DIE/PB; Andreas Martin (DIE)

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Abgerufen von wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20150331.pdf

Langemeyer, I. & Martin, A. (2014): Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede nach Bildungs- und Dienstleistungssektor. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 17-28.

Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. (S. 43-68). Bielefeld: wbv.

Qualitätserwartungen in der Erwachsenenbildung

WAS IST GUTE LEHRE?

Ingeborg Schüßler

In der Erwachsenenbildung existiert eine Fülle von Vorstellungen davon, was Veranstaltungen qualitativ auszeichnet. Die meisten dieser Vorstellungen finden sich verborgen in Aktivitäten und Strategien – etwa zur Qualitäts- oder Professionalitätsentwicklung. Nur selten wird das Thema unter dem Begriff »Qualität der Lehre« explizit aufgearbeitet. Der folgende Beitrag identifiziert solche Qualitätserwartungen und informiert, wer sie jeweils formuliert, was sie umfassen und welche Strategien zur Einlösung der Erwartungen genutzt werden.

Die Frage nach der Qualität von Lehre in der Erwachsenenbildung wird von mehreren Seiten her bearbeitet. Da ist zum einen die eher deskriptive und explorative Seite der Forschung sowie der Disziplin der Erwachsenenpädagogik zu nennen, die Qualität der Lehre unter dem Fokus pädagogischer Professionalität und Professionsentwicklung analysiert und unter bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive nach der Ermöglichung von Bildung und Lernen von Erwachsenen fragt; zum anderen gibt es die normative und programmatische Seite von Bildungspolitik und Trägern der Erwachsenenbildung. Aus deren Perspektive interessiert die Qualität der Lehre vor allem im Hinblick auf Teilnehmerschutz, Kundenorientierung sowie Standardisierung (z.B. über Qualifizierung und Zertifizierung). Eingefasst sind diese beiden Zugänge in einen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmen, innerhalb dessen sich Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen ereignen. Betrachtet man die Vielzahl an daraus hervorgegangenen Initiativen und Entwicklungen, die im Folgenden kurz skizziert werden, so lassen sich diese grob zwischen der eher professionellen oder eher organisationalen Logik verorten.

Ich beginne die Darstellung mit Schlaglichtern auf die eher impliziten

Qualitätserwartungen, die sich bei Einrichtungen, Trägern und in der Politik finden. In einem längeren zweiten Teil soll anhand der wissenschaftlichen Diskussion nachgezeichnet werden, wie sehr die Frage nach der Lehrqualität von Theoriekonjunkturen geprägt war und ist. Insgesamt zeigt sich, dass Qualität der Lehre ein Konstrukt ist, dessen Bestimmung von den jeweiligen Beobachtungsstandpunkten abhängt.

Einrichtungen und Träger

Aus Sicht der Einrichtungen und Träger dürfte die Qualität der Lehre gemessen werden an der Einhaltung trägerspezifischer normativer Vorgaben, also der Passung etwa zu Leitbildern oder in Qualitätshandbüchern kodifizierten Grundsätzen. Daneben dürften nicht zuletzt auch der wirtschaftliche Erfolg oder die gelingende Legitimation einer Maßnahme gegenüber Fördergebern relevante Maßstäbe sein.

Solche eher wertbezogenen Vorgaben, wie sie z.B. im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) aus dem Leitbild zu gelungenem Lernen abgeleitet werden, liefern Kriterien, an denen sich bspw. Trainerauswahl oder auch die Evaluation von Maßnahmen orientieren können (vgl. Zech 2006). Diese können z.T. sehr konkrete Hand-

lungsanweisungen implizieren, wie das folgende Beispiel zeigt.

Ausgehend von dem Leitbild, dass die Einrichtung u.a. die nachhaltige Kompetenzentwicklung der Lernenden ermöglichen möchte, können dann an diesem Punkt weitere, für den vorliegenden Kontext relevante Prinzipien abgeleitet werden, wie z.B.

- Transferorientierung: Die Handlungsproblematiken und Erfahrungen aus dem Arbeitsalltag der Lernenden in die Gestaltung der Lernarrangements integrieren oder
- Handlungsorientierung: Vollständige Handlungsabläufe planen und initiieren, deren Ergebnisse im Austausch unter den Lernenden reflektiert und bewertet werden.

Diese Prinzipien werden dann schließlich auf die konkrete Handlungsebene heruntergebrochen und quasi als »Selbstverpflichtungen« formuliert, z.B. »Ich unterstütze die Lernenden beim Planen ihrer konkreten Umsetzungsschritte in der Praxis und stelle ihnen dazu geeignete Instrumente (z.B. Leitfäden, Planungsraster) zur Verfügung«.

Bildungspolitische Akteure

Ganz andere Maßstäbe für die Qualität der Lehre dürften die Akteure der Bildungspolitik anlegen. Aus der Systemlogik von Bildungspolitik muss sich der Weiterbildungssektor daran messen lassen, wie gut es gelingt, politisch formulierten Funktionsanforderungen zu entsprechen. Stichworte sind z.B. lebenslange Lernbereitschaft, Employability, Inklusion, internationale Wettbewerbsfähigkeit. Die Vielfalt der Stakeholder unterschiedlicher Ebenen und Ressorts sorgt hier auch für eine Überlagerung von Erwartungen. In diese Erwartungen eingeschlossen sind implizit Vorstellungen von guter Lehre, die nur selten explizit werden. Beispiele sind Vorgaben für die Qualifikation von DaF-/DaZ-Dozentinnen und -Dozenten oder Anforderungsstrukturen an Träger (z.B. AZAV), die indirekt Einfluss auf die Qualifizierung des pädagogischen Personals nehmen.

Welche weitreichenden Auswirkungen eine entsprechende Weiterbildungs- politik und auch staatliche Vorgaben haben können, zeigen z.B. die Entwicklungen in Österreich oder der Schweiz. Hier wird der Zugang für Lehrende zum Weiterbildungssektor durch ein träger- übergreifendes Qualifizierungs-, Aner- kennungs- und Zertifizierungssystem reglementiert. Wenn allerdings daraus abgeleitete Kompetenzstandards zu komplex formuliert werden, hat dies eher restriktive, weil einengende Wir- kungen auf die Qualitätsentwicklung, wie das Beispiel England zeigt. Hier sind im letzten Jahr die sehr differen- ziert formulierten über 150-LLUK-Stan- dards für Lehrende in der Weiterbildung durch 20 eher die Breite abbildende allgemeine Standards ersetzt worden (www.et-foundation.co.uk).

Der wissenschaftliche Diskurs

Im Folgenden soll es nun um pädago- gische Qualität im Spiegel von Theorie und Forschung der Erwachsenenbil- dung gehen. Im Professionalisierungs- und Theoriediskurs der letzten Jahre wird die Frage, was gute Lehre ist, entlang der unterschiedlichen »Theo- riewellen« beantwortet. Ging es in den 1960er Jahren noch vor allem um eine möglichst effiziente Qualifizierung der Bevölkerung im klassischen Vermitt- lungsstil und um Aufklärungsarbeit, so galt nach der reflexiven Wende in den 1970er Jahren die Teilnehmerori- entierung als zentrales Merkmal guter Lehre. In den 1980er Jahren wurde dies weiter differenziert im Hinblick auf Zielgruppen und später Milieus. In den 1990er Jahren wurde dann durch die Konstruktivismusdebatte und die neurobiologische Forschung der Schwerpunkt vor allem auf das selbst- gesteuerte, situationsorientierte Lernen gelegt sowie ein Wandel der Lernkul- turen propagiert. In diesem Kontext zeigte sich gute Lehre darin, inwieweit das Lernen Erwachsener als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situ- ativer und sozialer Prozess arrangiert

werden kann. Ab 2000 fanden dann die Neuen Medien zunehmend Eingang in die Lehre. Themen wie Inklusion oder Interkulturalität führten zu weiteren Kompetenzanforderungen an die Leh- renden. Die Liste ließe sich fortsetzen. Aber nicht alle diese Themen sind auch in der Praxis angekommen oder für alle Praxen gleich relevant. Erforderlich ist hierfür eine Übersetzungsarbeit in die eigene pädagogische Arbeit, was von einem Dozenten ein »Relationsbe- wusstsein« erfordert, um »aus einem abstrahierten Wissensfundus je aufs Neue aufgabengerechte Konsequenzen zu ziehen« (Tietgens, 1981, S. 170). Für Tietgens drückt sich darin ein grundlegendes Kennzeichen erwach- senenpädagogischer Professionalität aus, nämlich »die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaft- lich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissens- fundus relevant sein können« (Tietgens, 1988, S. 37).

Die Theoriedebatten der 1990er Jahre wiesen zudem darauf hin, dass Lehren vom pädagogisch Handelnden einen Umgang mit Ungewissheiten und Kon- tingenz verlangt und somit eine immer wieder aufs Neue hergestellte Annähe- rung an die Aneignungsaktivitäten der Teilnehmenden verlangt. Erforderlich ist dafür ein »Lehren und Lernen im Modus der Auslegung« (Arnold et al., 1998), sprich eine Didaktik, die an die Deu- tungs- und Emotionsmuster der Teil- nehmenden anknüpft und bezogen auf die jeweilige Situation fallspezifisches Handeln erforderlich macht (vgl. Schüß- ler, 2000). Entsprechend hat sich in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren das Konzept der Ermöglichungs- didaktik etabliert, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass Lehrende die indi- viduelle Aneignung von Neuem sowie eine Weiterentwicklung von Kognition und Kompetenz bei den Teilnehmenden lediglich anregen und ermöglichen aber nicht gewährleisten können. Wichtig

war in diesem Kontext das veränderte Rollenverständnis vom Lehrenden.

Strategien zur Verbesserung von Lehre

Im Zuge des kleinen historischen Abris- ses der theoretischen Bezüge zum Thema kam nur an wenigen Stellen zum Ausdruck, wie denn Qualität der Lehre verbessert werden kann. Daher soll abschließend exemplarisch gezeigt werden, welche Strategien seitens der Wissenschaft hierzu vorgeschlagen wurden.

Wenn pädagogische Professionalität gefasst wird als Umgang mit Kontin- genz und Ambivalenz, hermeneutisches Fallverstehen, Situations- und Prozess- orientierung etc., dann können unter dem Autonomieanspruch pädagogi- schen Handelns dem Lehrenden keine normativen Vorgaben gemacht werden. Aus diesem Grunde haben sich für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit vor allem Supervisionsangebote oder Maßnahmen der kollegialen Beratung als adäquat erwiesen. Um das Lehr- handeln noch stärker zu orientieren, sind zusätzlich Selbstevaluationsinstru- mente entwickelt worden, die indirekt Qualitätsansprüche an die lehrende Tätigkeit implizieren. Allerdings werden hier nur Gütekriterien für das Lehr- handeln formuliert, die Tauglichkeit für die je konkrete Lehr-Lernsituation lässt sich daran nicht bemessen (vgl. Beywl & Schmid, 2014, S. 14). Diese Instrumente, verknüpft mit den Ergebnissen einer Fremdevaluation, können im Rahmen eines dialogischen Verfahrens im günstigsten Falle die Reflexionskompetenz des Lehrenden fördern. Ob dies dann zu einer Ver- besserung des Lehrverhaltens führt, ist letztlich davon abhängig, ob durch das hermeneutische Fallverstehen ein situationsadäquates Handeln gelingt, sprich Kompetenz auch in Performanz umgewandelt werden kann. Beispielf- haft seien hier die Validierungsinstru- mente »Flexi-Path« ([www.flexi-path.eu/ tools/C.3.5.2_Toolkit_German.pdf](http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.2_Toolkit_German.pdf)) und

»Validpack« (DIE, 2008) zu nennen. Der Selbstreflexionsprozess (professionelle Logik) wird hier verknüpft mit Personal- und Qualitätsentwicklungsprozessen der Einrichtung (organisationale Logik). Fallspezifisches Handeln wurde auch zum Gegenstand videografischer Forschung (z.B. Digel, Goeze & Schrader, 2012), verbunden mit der Perspektive einer entsprechenden Kompetenzentwicklung von Lehrkräften.

Schließlich werden im Rahmen empirischer Forschung auch Kompetenzkataloge generiert, in denen die wichtigsten Handlungsprofile zur adäquaten Bewältigung der pädagogischen Anforderungen zusammengefasst werden und die eine gezielte Entwicklung der Lehrkompetenz begründen und rahmen können. Aus der europäischen Qualifizierungsdebatte heraus sind hier z.B. das im Rahmen einer Delphi-Befragung entwickelte Konzept für einen transnationalen Qualifikationsrahmen zu nennen, in dem die Kernkompetenzen von Lehrenden abgebildet sind (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2012). Ein weiteres Projekt ist der im Rahmen der ALPINE-Studie, entwickelte Referenzrahmen für die Kernkompetenzen des Erwachsenenbildungspersonals (Research voor Beleid, 2008). Diese Aufzählungen sind – obwohl outputorientiert – einem curriculumtheoretischen Ansatz verpflichtet, der das Ziel verfolgt, über die Identifikation grundlegender pädagogischer Kompetenzen Bausteine für die berufliche Qualifizierung und schließlich Zertifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ermitteln.

Fazit

Die Diskussion um Qualität der Lehre wird in der Erwachsenenbildung vielschichtiger geführt als z.B. in der Schule. Offen bleibt damit auch die Frage, woran sich die Qualität der Lehre bzw. »guter Unterricht« dann eigentlich bemisst: an der Zufriedenheit der Teilnehmer, am zertifizierbaren Lernerfolg am Ende eines Kurses, am Lerntransfer

im späteren Alltag der Lernenden, an der Transformation von Einstellungsmustern, an der geweckten Begeisterung für ein Thema, am Erwerb von Selbstlernkompetenz? Die Aufzählung ließe sich unendlich fortsetzen, zeigt aber, dass Qualität der Lehre nur relational zu denken ist, d.h. in Beziehung zu Teilnehmerinteressen und -voraussetzungen, eigenen Lehrzielen, der Lerngruppe, dem Lernsetting, dem Profil der Einrichtung, bildungspolitischen Vorgaben etc. Wiedemair (2014, S. 26) vergleicht denn auch die Bemühungen, die Unterrichtsqualität zu kategorisieren, mit dem Versuch, »den sprichwörtlichen Pudding an die Wand zu nageln«. Es braucht daher einen von allen Seiten gestützten Rahmen, um diesen »Pudding« stabil zu halten. Man darf daher gespannt sein, welche Ergebnisse dazu das vom DIE 2014 initiierte Projekt GRETA (»Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung«) liefern wird. Und welche Antworten auf die Frage gefunden werden, wie sich diese Kompetenzen unter den restriktiven Beschäftigungsbedingungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung vor allem im öffentlich geförderten Sektor entwickeln lassen.

Literatur

Arnold, R. (2014). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüller (Hrsg.). *Ermöglichungsdidaktik*. (2. Aufl.) (S. 14-36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Arnold, R. et al. (Hrsg.) (1998). *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. (S. 109-125). Bielefeld: wbv.

Beywl, W. & Schmid, P. (2014). Lehren als Profession. Kriterien guten Unterrichts – eine Synopse. *Weiterbildung* (6), 10-14.

DIE (Hrsg.) (2008): »Validpack« – Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (IV), 34-35.

Digel, S., Goeze, A. & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: wbv.

Research voor Beleid (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report*. Abgerufen von www.ginconet.eu/sites/default/files/library/ALPINE.pdf

Tietgens, H. (1988). Professionalität in der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke et al. (Hrsg.). *Professionalität und Professionalisierung*. (S. 11-27). Frankfurt a.M.: Klinkhardt.

Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.

Wiedemair, M. (2014): Unterricht ist Teil des Lebens. *Weiterbildung* (6), 26-28.

Zech, R. (Hrsg.) (2006). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. Bielefeld: wbv.

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Maßstäbe, die zwischen professioneller und organisationaler Logik liegend, an erwachsenenpädagogische Lehre angelegt werden – und zwar aus Sicht der Träger und Weiterbildungseinrichtungen, der Bildungspolitik und der Wissenschaft. Darüber hinaus fasst er verschiedene Strategien zur Verbesserung der Lehre zusammen, identifiziert offene Fragen und zeigt auf, dass Lehre ein Konstrukt ist, das von der Perspektive des Betrachters abhängt.



Dr. Ingeborg Schüller ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg.

Kontakt: schuessler@ph-ludwigsburg.de

Der Pater und das tote Reh

Als es passierte, war ich noch sehr jung, elf oder zwölf Jahre alt. Wir übernachteten auf einer großen Holzhütte, die zu unserem Internat gehörte. Die Hütte war auf einem Berg, vier Stunden zu Fuß entfernt, aber dort oben war eine andere Welt, es gab nur die Bäume und die Wiesen und den Himmel und nichts sonst.

Es hatte die ganze Nacht geschneit. Am Morgen trat ich vor die Tür, ich sollte Holz für den Kamin holen. Das Reh lag hinter dem Holzstapel. Es lebte noch, sein linker Hinterlauf war in der Eisenfalle eingeklemmt, der Knochen war gesplittert, und es hatte zu viel Blut verloren. Wir hatten die Falle auf dem Dachboden gefunden. Wir hatten sie aufgeklappt und Sonnenblumenkerne und Haferflocken davorgelegt, wir hatten uns vorgestellt, dass wir einen Wolf fangen würden oder einen Bären. Eigentlich hatte keiner daran geglaubt, dass wir überhaupt etwas fangen würden, weil solche Dinge ja nie funktionieren. Aber jetzt lag dort das Reh, und wir waren schuld. Ich rief den Pater und die anderen.

Der Pater war ein alter Mann. Er war im Krieg gewesen und erst danach zu den Jesuiten gegangen. Er sagte nichts. Er nahm einen Stein, kniete sich in den Schnee und schlug den Schädel des Rehs ein. Dann ging er in die Hütte, holte Schaufeln und gab sie uns. Wir gruben den ganzen Tag, der Boden war hart gefroren, aber es war gut, etwas für das Reh zu tun, das wir getötet hatten. Schließlich standen wir vor dem Erdhaufen, in dem das Reh jetzt lag. Wir waren müde, und wir schämten uns. Der Pater sagte nichts von einem Geschöpf Gottes, er stellte auch kein Kreuz auf, und er sprach kein Gebet. Er hatte noch Blut an seiner Soutane und an seinen Händen. Er sagte nur einen einzigen Satz an diesem Tag. »Wir alle«, sagte der Pater, »haben nur dieses eine Leben.« Ich habe das nie wieder vergessen.

Ferdinand von Schirach, Schriftsteller

DIE ZEIT (Hrsg.) (2013). Sie haben es mir beigebracht. In DIE ZEIT N° 29.
Abgerufen unter: www.zeit.de/2013/29/lehrer-praegung-einzelbeispiele



Im blütenweißen Kittel

Warum erinnert man sich noch jenseits der 50 an bestimmte Lehrer? Weil sie besonders fies, streng oder unfähig waren? Nichts davon trifft auf Elfriede Profft zu, meine Chemie- und Biologielehrerin. Was war es dann, das ihre nachhaltige Wirkung erklärt?

Nie betrat sie den Chemiesaal ohne ihren blütenweißen Kittel. Allein diese Uniform – und sie trug diesen Kittel wie eine Uniform! – hob sie ab von anderen Lehrern und Lehrerinnen dieser Schule vor den Toren Heidelbergs. Der Kittel bedeutete: Hier bist du im Labor, hier betreiben wir strukturiertes Denken. Diese leidenschaftliche Naturwissenschaftlerin brachte uns bei, dass Chemie die Welt zusammenhält. Uns pubertierend-phlegmatischen Girlies! Wie schaffte sie das? Sie machte keine Mätzchen, sie biederte sich nicht an. Sie teilte komplexe Themen in begreifbare Module. Spannende Module. Wir verketteten also Polypeptide. Wir bauten Laugen zu Salzen (oder war es umgekehrt?) um. Wir spazierten durch das Periodensystem der Elemente, als sei es die Heidelberger Altstadt.

Erschien sie ohne Kittel, war Biologie dran. Mendel, Ernst Haeckel, Crick & Watson, alles gute Bekannte. Als Christiane Nüsslein-Volhard 1995 den Nobelpreis erhielt, fiel mir sofort Frau Profft ein: dass sich Genetik mit dieser Fruchtfliege *Drosophila melanogaster* besonders gut erforschen lässt – na, logisch. Heute wird viel darüber gegrübelt, wie Mädchen für technische und naturwissenschaftliche Fächer zu begeistern seien. Profft war nicht nur der festen Überzeugung, dass jeder darin gut sein kann. Sie ermutigte uns Mädchen auch dranzubleiben. Immer hat das nicht geklappt. Im mündlichen Abitur hätte ich mich auf eine bessere Note prüfen lassen können. Ich habe gekniffen. Sie nahm es zur Kenntnis, schweigend. Tut mir leid, Frau Profft.

Anna von Münchhausen, Textchefin der ZEIT

DIE ZEIT (Hrsg.) (2013). Sie haben es mir beigebracht. In DIE ZEIT N° 29.
Abgerufen unter: www.zeit.de/2013/29/lehrer-praegung-einzelbeispiele

Kompetenzanforderungen an Lehrende und
pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis

WAS MÜSSEN LEHRKRÄFTE KÖNNEN?

Sandra Fuchs

Das Gesicht der Erwachsenen- und Weiterbildung nach außen sind ihre Lehrkräfte. Umso wichtiger ist, dass sie als fähige und professionell Handelnde wahrgenommen werden. Welche Kompetenzen aber benötigen sie dafür? Und welche Fähigkeiten braucht das pädagogische Personal von Weiterbildungseinrichtungen für die Auswahl geeigneter und kompetenter Lehrender?

Das professionelle Handeln von Lehrenden ist für die Qualität von Weiterbildungsangeboten und damit auch das Image der Anbieter von zentraler Bedeutung (vgl. Kraft, 2011). Immerhin ist insbesondere der Lehrende dafür entscheidend, ob eine Veranstaltung vonseiten der Teilnehmenden als qualitativ gut wahrgenommen wird (vgl. Tippelt et al., 2007). Lehrende sind letztlich das »Gesicht« von Weiterbildungsanbietern – ihre Kompetenzen spielen bei Qualitätsüberlegungen dementsprechend eine bedeutende Rolle (vgl. Fuchs, 2011). Dem Auswahlprozess von qualifizierten und professionellen Lehrenden kommt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Kompetenzanforderungen an Lehrende und an pädagogisches Personal – die diese auswählen – gestellt werden, um aktuellen Herausforderungen der Weiterbildungspraxis gerecht zu werden und damit Qualität sicherzustellen.

Der Dozententätigkeit liegt keine gesetzlich geregelte Ausbildung zugrunde, welche die erforderlichen Kompetenzen identifiziert; allerdings existieren Studien, die Kompetenzprofile von Lehrenden in der Weiterbildung thematisieren (u.a. Fuchs, 2011; Nieke,

2000; Sorg-Barth, 2000). Die folgende Darstellung nimmt Bezug auf diese Kompetenzprofile und verschränkt sie mit einer Perspektive der Weiterbildungspraxis, generiert aus schriftlichen und mündlichen Kursevaluationen. Demnach sind die nachfolgend beschriebenen Kompetenzen zentral für die professionelle und gute Ausübung einer Tätigkeit als Lehrkraft in der Erwachsenenbildung.

Kompetenzanforderungen an Lehrende

Fachliche Kompetenz

Die Basis für professionelle Lehre ist die fachliche Kompetenz des Lehrenden, welche domänenspezifisches, psychologisches und pädagogisches Wissen umfasst (vgl. Fuchs, 2011). Sowohl eine theoretisch fundierte formale Qualifikation in der jeweiligen Domäne als auch ein praktischer Zugang zum Thema sind Voraussetzungen, um von den Teilnehmenden als glaubhaft und authentisch wahrgenommen zu werden. Lehrende »müssen den praktischen Nutzen des Fachwissens und die Übertragbarkeit sichtbar machen können« (Frey, 2014, S. 6). Dieser Aspekt ist gemäß zahlreicher schriftlicher Kursevaluationen zentral für die

Teilnehmenden. Der Lehrende wird als professionell wahrgenommen, wenn in den Kursen an realistischen und kontextbezogenen Beispielen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden gearbeitet wird, was ganz im Sinne problemorientierten Lernens den Transfer in die berufliche Praxis fördert (vgl. Pietraß, 2014).

Didaktisch-methodische Kompetenz

Neben der fachliche Kompetenz und dem domänenspezifischen Wissen ist die didaktisch-methodische Kompetenz des Lehrenden von gleichbedeutender Wichtigkeit. Komplexe Sachverhalte müssen zielgruppengerecht aufbereitet und verständlich vermittelt werden können. Diese Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Inhalte zu strukturieren, Ziele zu bestimmen, Konzepte zu entwickeln sowie eine didaktische (Lehrkompetenz), eine methodische (Methodenrepertoire) und eine Medienkompetenz (vgl. Fuchs, 2011).

Die Auswahl von inhaltsadäquaten Methoden ist auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abzustimmen, was durch zu Beginn einer Veranstaltung geäußerte Erwartungen flexibel gesteuert werden kann. Das setzt sowohl Methodenvielfalt, Flexibilität in deren Einsatz sowie eine gewisse Souveränität und Erfahrung des Lehrenden voraus, ist jedoch gleichzeitig mit einem allgemeinen Wissen über die jeweilige Zielgruppe verknüpft. Über welche Erfahrungen und Vorkenntnisse die Teilnehmenden verfügen und welche Erwartungen sie an eine Veranstaltung haben, kann meist vorab nicht umfassend erhoben werden. Umso wichtiger ist die Erfahrung des Lehrenden aus vergleichbaren Lehr-Lernsettings. Präsentationstechniken, die ansprechende und lernförderliche Visualisierung von Inhalten, aber auch die Fähigkeit, Feedbackprozesse zu gestalten, sind in diesem Zusammenhang zentrale methodische Kompetenzen. Die wesentlichen und aktuellen Inhalte müssen recherchiert, ausgewählt und in einen sinnvollen Ablauf gebracht werden. Anhand von schrift-

lichen Teilnehmerevaluationen wird beispielsweise sichtbar, ob der Umfang der Kursinhalte als angemessen, die Inhalte als interessant, abwechslungsreich und verständlich vermittelt bewertet werden.

Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz umfasst die Fähigkeit des Lehrenden, sich empathisch auf die Teilnehmenden einzustellen, deren Bedürfnisse und Erwartungen zu erkennen und entsprechend im Kurs aufzugreifen. Im Zusammenspiel mit häufig beruflich und (lern-)biografisch sehr heterogenen Teilnehmergruppen müssen gruppendynamische Prozesse aktiv gestaltet sowie gegebenenfalls Konflikte erkannt, analysiert und gelöst werden.

Persönliche Kompetenzen

Die persönliche Kompetenz des Lehrenden, nämlich ob dieser als sympathisch, offen, begeisterungsfähig, selbstbewusst, wertorientiert und charismatisch wahrgenommen wird, beeinflusst die wahrgenommene Qualität des Kurses durch die Teilnehmenden in einem hohen Maße. Die Fähigkeit, anhand von Feedbackprozessen das eigene Handeln konstruktiv reflektieren zu können, ermöglicht außerdem die kontinuierliche eigene Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus sind aus Sicht der Weiterbildungseinrichtungen persönliche Kompetenzen, wie Zeitmanagement, Organisationskompetenz und unternehmerische bzw. ökonomische Kompetenzen wichtig, um als freiberuflicher Lehrender auf einem von Konkurrenz geprägten Beschäftigungsmarkt längerfristig bestehen zu können.

Herausforderungen für Erwachsenenbildung und ihre Lehrkräfte

Neue Herausforderungen ergeben sich aus der zunehmenden Anzahl von Drittmittelprojekten in der Erwachsenenbildung. Wird beispielsweise die Entwicklung innovativer Kurse geför-

dert, ist auch im Rahmen der Berichterstattung eine enge Zusammenarbeit von pädagogischem Personal und den Lehrenden erforderlich. Diese muss Dokumentationsstandards genügen, die Lehrende beispielsweise bei der Konzeptentwicklung von Veranstaltungen berücksichtigen müssen. Dies stellt entsprechende Anforderung an die Lehrenden im Hinblick auf wissenschaftlich orientiertes Arbeiten und ihre methodische Kompetenz.

Eine weitere Herausforderung innerhalb der Erwachsenenbildung besteht in den zahlreichen Kooperationen der Weiterbildungseinrichtungen untereinander, aber auch mit Einrichtungen angrenzender Bildungssegmente erkennbar. Verstärkt wird an bildungsbiografischen Übergängen kooperiert, beispielsweise von Schule zur Ausbildung, von Ausbildung in den Beruf, von beruflicher Weiterbildung in die Hochschule. Dies ist auch mit neuen Herausforderungen für Lehrende der Erwachsenenbildung verbunden. Wenn Volkshochschulen etwa zum Zweck der Studienvorbereitung mit Hochschulen zusammenarbeiten, wird – zusätzlich zur fachlichen und der didaktischen Kompetenz – ein wissenschaftlicher Hintergrund des Lehrenden bzw. die Kenntnis von bereichsspezifischen Studienvoraussetzungen erwartet.

Darüber hinaus ergibt sich für die Weiterbildungspraxis eine Herausforderung durch den Paradigmenwechsel weg von einer Inputorientierung hin zu einer stärkeren Outcome- oder Lernergebnisorientierung. An für die Weiterbildung relevanten Übergängen, wo Anerkennungen von Lernleistungen eine Rolle spielen, werden in Zukunft zunehmend konkrete Lernergebnisse von Weiterbildung beschrieben werden müssen. Dies stellt neue Anforderungen an Lehrende im Zusammenspiel mit pädagogischem Personal auf der Institutionenebene, wenn Weiterbildungsveranstaltungen lernergebnisorientiert geplant, durchgeführt und in Kursprogrammen beschrieben werden müssen. Dazu ist insbesondere das Wissen erforderlich, wie Lernergebnisse defi-

niert und ausformuliert werden können sowie welche Auswirkungen z.B. hinsichtlich der methodischen bzw. didaktischen Gestaltung eines Kurses damit verbunden sind.

Mit dem starken Bedürfnis der Teilnehmenden von beruflicher Weiterbildung nach aussagekräftigen Zertifikaten ist die Herausforderung verbunden, adäquate Prüfungsformate zu entwickeln, um Lernergebnisse der Teilnehmenden angemessen bewerten und transparent für Dritte – etwa potenzielle Arbeitgeber – darstellen zu können. Die professionelle und zielgruppenadäquate Auswahl und Umsetzung dieser Prüfungsformate ist dementsprechend eine zunehmend wichtige Kompetenz der Lehrenden. Neben schriftlichen Klausuren können beispielsweise Fallstudien, Referate und Präsentationen eingesetzt werden.

Erforderliche Kompetenzen des pädagogischen Personals

Der Aufgabenbereich des planenden pädagogischen Personals ist, im Gegensatz zur mikrodidaktischen Durchführung von Veranstaltungen durch die Lehrenden, auf der makro- und mesodidaktischen Handlungsebene einzuordnen (vgl. Reich & v. Hippel, 2009). Neben anderen Kernaufgaben sind die professionelle Auswahl und Betreuung von Kursleitenden zentrale Aufgabenfelder des pädagogischen Personals (vgl. Schöll, 2006).

Um geeignete Lehrende professionell auswählen zu können, muss pädagogisches Personal in der Lage sein, Lebensläufe und Bewerbungsschreiben entsprechend den Anforderungen, die mit dem jeweiligen Kurs verbunden sind, systematisch zu bewerten: Verfügt der Lehrende über die »richtige« formale Qualifikation? Sind aus den bisherigen beruflichen Tätigkeiten Kompetenzen ersichtlich, die ggf. nicht durch formale Qualifikationen deutlich werden? Wird eine gewisse methodische und didaktische Kompetenz, beispiels-

weise durch Referenten-, Moderations- oder Vortragstätigkeiten, sichtbar? Hinsichtlich der fachlichen Eignung der Lehrkräfte besteht die Herausforderung für das pädagogische Personal darin, sich einen Überblick über Trainerqualifikationen und -zertifikate eines unregelmäßig und äußerst heterogenen Weiterbildungsmarktes zu verschaffen: Welche Anbieter von Traineraus- und -fortbildungen oder welche Qualifizierungssysteme erfüllen die im Einzelfall anzulegenden Qualitätsmaßstäbe? Da die zu planenden Fortbildungsthemen inhaltlich häufig breit gefächert sind, benötigt pädagogisches Personal zwingend interdisziplinäre Fachkompetenz, um anhand von Ansätzen, Denkweisen oder Methoden verschiedener Fachrichtungen eine professionelle Programmplanung vornehmen zu können. In persönlichen Bewerbungsgesprächen mit potenziellen Lehrkräften sind gesprächsleitende Fähigkeiten eines Interviewers gefragt, um mit zielführenden Fragestellungen eine den Anforderungen gerechte Auswahl zu treffen. Darüber hinaus sind didaktische und methodische Kompetenzen erforderlich, um gemeinsam mit dem Lehrenden Konzepte erarbeiten zu können. Im Zusammenspiel von meist freiberuflichen Lehrenden und angestelltem pädagogischen Personal sind darüber hinaus im Rahmen von Honorarverhandlungen auch kommunikative und rhetorische Kompetenzen erforderlich. Pädagogisches Personal auf der Auftraggeberseite ist im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise zugleich Führungspersonal, das teilweise eine Großzahl von Lehrenden koordinieren und betreuen muss. Aufgabe des pädagogischen Personals ist es dabei insbesondere, in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich Konflikte zeitnah zu erkennen und zu lösen.

Herausforderungen für die Professionalisierung

Der Auswahlprozess professionell handelnder Lehrender ist als zentrales und

qualitätssicherndes Aufgabenfeld von programmplanenden pädagogischen Beschäftigten zu sehen, dem in ihrer Ausbildung nicht ausreichend Rechnung getragen wird. Entsprechende Fortbildungen, beispielsweise zur Führung von Bewerbungsgesprächen, sollten aus diesem Grund systematischer in grundständigen und weiterbildenden Studiengängen berücksichtigt werden. Darüber hinaus stellt der Paradigmenwechsel zur Lernergebnis- oder Kompetenzorientierung, der auch in aktuellen Debatten zum Deutschen Qualifikationsrahmen deutlich wird, eine zentrale Herausforderung für die Professionalisierung des pädagogischen Personals und der Lehrenden dar. Was unter Lernergebnisorientierung zu verstehen ist, welche bildungspolitische Relevanz damit verbunden ist und wie diese in der Weiterbildung umgesetzt werden kann, sind dabei zentrale Fragen, auf welche die Akteure der Weiterbildungspraxis Antworten finden müssen.

Derzeit erarbeiten das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und acht Bundesverbände im Rahmen des Projektes »GRETA« einen trägerübergreifenden Referenzrahmen für die Anerkennung der Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies ist als lange notwendiger Schritt zur Sicherung von Transparenz und Qualität auf dem heterogenen Weiterbildungsmarkt einzuordnen.

In einem von Intransparenz gekennzeichneten Markt von Trainerfortbildungen kommt ferner den Hochschulen als anerkannte Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung eine bedeutende Rolle zu. In Kooperation mit Trägern und Verbänden der Erwachsenenbildung bietet sich hier ein erhebliches Potenzial, anerkannte Qualifizierungen zu entwickeln und damit bedarfsgerecht die Professionalisierung des Lehrpersonals zu fördern.

Literatur

- Frey, A. (2014). Gute Lehre durch gezielte Personalentwicklung. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (6), 6-8.
- Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals – Aufgaben, Kompetenzen und Fortbildung selbstständiger Trainer in der beruflich/betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Kovač.
- Kraft, S. (2011). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 405-426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieke, W. (2000). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. (S. 13-27) Opladen: Leske & Budrich.
- Pietraß, M. (2014): Welches Lernen wollen wir? *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (6), 16-19.
- Sorg-Barth, C. (2000): *Professionalität betrieblicher Weiterbildung: Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung*. Bd. 11. Hamburg: Kovač.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.). *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke*. (S. 118-129). Münster: Waxmann.

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Kompetenzanforderungen an Lehrende und an pädagogisches Personal – die diese auswählen – gestellt werden, um aktuellen Herausforderungen der Weiterbildungspraxis gerecht zu werden und damit Qualität sicherzustellen.



Dr. Sandra Fuchs ist Fachgebietsleiterin des Bereichs Beruf & Karriere an der Münchner Volkshochschule

Kontakt: Sandra.Fuchs@mvh.de

Was kann eine gute Lehrkraft? Ansichten aus Wissenschaft und Praxis

Fachkompetenz, Teamfähigkeit und diagnostische Kompetenz auf der einen Seite, Empathie, Humor und Ausdauer auf der anderen Seite – diese Doppelseite bringt die Ansichten von Wissenschaft (links) und Praxis (rechts) bzgl. der erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen.

»Das heißt, Lehrende müssen folgende Kompetenzen mitbringen:

- Methodenkompetenz zur Gestaltung interaktiver Lehr-/Lernumgebungen,
- Kompetenz zur Entwicklung von Curricula mit hohen Selbststeuerungsanteilen,
- diagnostische Kompetenzen, um Lernschwächen und Lernpotenziale zu erkennen und zu beurteilen,
- Beratungskompetenz, um die Lernenden zum Selbstmanagement zu befähigen und um Selbstkontrolle anzuleiten sowie Lernhilfen zu bieten,
- Medienkompetenz zur sinnvollen Einbeziehung der Medien in Lernprozesse,
- Teamfähigkeit und
- Fähigkeit zum interdisziplinären Lernen und Arbeiten.«

Stauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden.* (S. 21). Bielefeld: wbv.

»Diejenigen Lehrpersonen, die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen, haben mit hoher Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen. (...) Es ist schwierig, empirische Belege dafür zu finden, dass die Fachkompetenz wichtig ist. Das scheint ein Rätsel zu sein (...) und wir müssen uns fragen: Was ist das Minimum an Fachwissen, das eine gute Lehrperson benötigt und wie können wir die Lehrstrategien derjenigen Lehrpersonen optimieren, die über ein größeres Fachwissen verfügen?«

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. (S. 151f.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

»Von erzieherischer Anlage kann man im Grunde nur hypothetisch sprechen und nur nachträglich. Gewiss gibt es geborene Erzieher und begabte Pädagogen, aber man kann das nicht exakt auf Anlagen zurückführen. Gewisse Anlagen begrenzen die erzieherischen Möglichkeiten – etwa Willensschwäche, Jähzorn oder (...) Unfähigkeit, sich auszudrücken –, andere fördern sie, wieder andere machen sie vielleicht ganz unmöglich. Aber es handelt sich dabei um Neigung als das Primäre. Solche Neigung bildet sich auf der Basis komplexer Anlagen im Laufe des Lebens und unter seinen Eindrücken. Letzen Endes ist die Erziehung ein geistiges Verhalten, das

freilich nicht mechanisch lehrbar, wohl aber anschaulich darstellbar ist, auf das man im Leben treffen kann, dessen Sinn einem aufgeht (...). Wie alles Geistige kann auch das erzieherische Verhalten in den Willen aufgenommen und Bestandteil der eigenen geistigen Existenz werden. Es ist gefordert durch die Aufgabe und die Gegebenheiten der Erziehung; es wird Voraussetzung dafür, daß man diesen gerecht wird, daß man die Aufgabe löst. Es ist gefordert auch gegen die Neigung, auch von dem unbegabten Erzieher. Und weil es geistiges Verhalten ist, kann es erweckt werden.«

Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* (S. 41). Weinheim: Beltz.

Klaus-Dieter Ziep unterscheidet 17 Teilkompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung, die vier Ebenen zuzuordnen sind.

Prozessebene: Kompetenzen zur kriterienorientierten Bewältigung des erwachsenenpädagogischen Handlungsprozesses

Modalebene: Grundqualifikationen zur modalen Bewältigung erwachsenenpädagogischen Handelns

Strukturebene: Grundqualifikationen der einzelnen erwachsenenpädagogischen Handlungsbereiche

Funktionsebene: spezifische Lehrfertigkeiten verschiedener Handlungsfelder, z.B. mediendidaktisches Handeln

Kompetenzen der Prozessebene

- Wahrnehmungs-Selektions-Kompetenz
- Analyse-Urteils-Kompetenz
- Entscheidungskompetenz
- Bereitstellungskompetenz
- professionelle Ausführungskompetenz

Kompetenzen der Modalebene

- Kommunikations-/Interaktions-Kompetenz
- Reflexionskompetenz

Kompetenzen der Strukturebene

- Fachkompetenz
- didaktische Kompetenz
- soziale Kompetenz
- organisatorische Kompetenz
- überfachliche Kompetenz

Kompetenzen der Funktionsebene

- struktur-didaktische Planungskompetenz
- mediale Auswahlkompetenz
- mediale Abstimmungskompetenz
- mediale Einsatzkompetenz
- Kompetenz, medienspezifische Verarbeitung und Kommunikation zu initiieren und aufzubauen

Ziep, K.-D. (1990). *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen.* (S. 204ff.) Weinheim: Deutscher Studienverlag.

	»Gut lehren können heißt für mich, ...«	»Als gute/r Erwachsenenbildner/in kann ich ...«	»Um einen Kurs erfolgreich durchzuführen, brauche ich Fähigkeiten, wie ...«	»Ich fühle mich als Erwachsenenbildner/in kompetent, wenn ...«
Sascha Beselt  Dozent für Gitarre, Ukulele, Schach und Modellbau an der VHS Bonn	... dem Schüler vermitteln zu können, dass Spaß beim Lernen und anspruchsvolle Lehrinhalte sich nicht ausschließen müssen.	... vermitteln, dass es nie zu spät oder sinnlos ist, dazulernen und dabei die Balance aus Fachkompetenz, Humor und Menschlichkeit wahren.	... Fachkompetenz gepaart mit Humor und Verständnis sowie die Fähigkeit, anschaulich darstellen zu können, dass auch ich selbst bei null angefangen habe.	... ich bemerke, dass meine Schüler dazugelernt und Spaß dabei haben sowie weitere meiner Kurse wahrnehmen.
Dr. Ulrike Buschmeier  Pädagogische Referentin am Katholisch-Sozialen Institut Bad Honnef	... auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden in den Dialog zu treten.	... mich flexibel auf die Wünsche der Teilnehmenden einstellen.	... sehr gutes, flexibles Kommunikationsverhalten und überzeugende Präsentationsfähigkeiten.	... ich auf Wissen und Erfahrung zurückgreifen kann, und zwar fachlich und methodisch.
Angelika Gundermann  VHS-Dozentin Italienisch und »PC für Kinder«	... zu sehen, dass meine Kursteilnehmer ihre Potenziale erfolgreich nutzen.	... alle Kursteilnehmer dort abholen, wo sie stehen und in den Lernprozess einbinden.	... Empathie, Humor, Flexibilität – um nur die für mich wichtigsten zu nennen.	... ich sehe, dass meine Teilnehmer zufrieden den Kurs verlassen.
Annette Predeek  Dozentin für experimentelle Acrylarbeit	... zu motivieren, aufzurütteln, Mut zu machen und am Ende ein Stück hinterlassen zu haben, was nicht so schnell in Vergessenheit gerät.	... mich auf unterschiedliche Altersgruppen, Geschlechter oder Typen einstellen, die vom Engagement, Temperament oder Bildungsstand sehr unterschiedlich sein können.	... Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, Geduld, Ruhe, Ausdauer und Authentizität.	... ich am Ende eines Kurses sehe, dass ich nicht nur Interesse geweckt habe, sondern Mut für das Experiment gemacht habe und wenn ich offene Fragen beantworten kann, sie am Beispiel zeige und Zeit für jeden Einzelnen finde.
Kathrin Quilling  Dozentin für Schlüsselqualifikationen und berufliche Bildung sowie Taijquan Kursleiterin Foto: Eric Lichtenscheidt	... auf meine Teilnehmenden einzugehen und das Thema so zu gestalten, dass alle für sich einen Anknüpfungspunkt finden.	... auch in unerwarteten Situationen mit den Beteiligten eine befriedigende Lösung finden.	... wie Empathie, Freude an der Arbeit mit Menschen, Ausdrucksfähigkeit, professionelle Distanz und eine gute Prise Humor.	... ich gut vorbereitet bin, das Thema durchdrungen habe, meine Teilnehmenden mich verstehen und mit Spaß lernen.
Bettina Vogel  Referentin für Erwachsenenbildung, Musik-Dozentin und Chorleiterin Foto: Britta Schüßling	... gute Rahmenbedingungen zu haben, souverän zu sein, in dem was ich tue, mit den Unterrichtsinhalten verbunden zu sein, frische Ideen entwickeln zu können, was Methodik und Didaktik angeht.	... mich gut auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einstellen, meinen Unterricht entsprechend gestalten und die richtige Ansprache für jeden Lernenden finden.	... Präsenz, gute Zeiteinteilung, Struktur schaffen zu können, Gelassenheit, wenn es mal nicht so rund läuft, wie ich es mir wünsche, Einfallsreichtum und Phantasie sowie Humor.	... die Teilnehmenden das, was ich vermittele, so verstehen, dass sie es selbst umsetzen und anwenden können und wenn ich positives Feedback erhalte.

Lehren lernen in Studiengängen
der Erwachsenen- und Weiterbildung

AUSGEBILDET FÜR DIE LEHRE?

Regina Egetenmeyer

Lehren lernen – man sollte meinen, dass ein Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung diesen Bereich als zentrales Lernfeld berücksichtigt. Inwieweit ein Hochschulstudium Studierende tatsächlich auf eine Tätigkeit als erwachsenenpädagogische Lehrkraft vorbereitet, ist indes immer wieder Gegenstand von Diskussionen in Wissenschaft und Praxis. Daran anknüpfend geht der Beitrag nicht nur der Frage nach der Berücksichtigung des »Lehren lernens« nach, sondern diskutiert auch, inwiefern eine solche Vorbereitung durch ein Studium sinnvoll ist.

Es scheint, als wecke ein Studium mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung nicht unmittelbar das Interesse von Weiterbildungseinrichtungen im Zuge ihrer Personaleinstellung. Darauf deuten die Zahlen des aktuellen wbmonitor hin: Pädagogische Qualifikationen werden bei der Personalgewinnung der Weiterbildungsanbieter eher gering geschätzt (vgl. Ambos, Koscheck & Martin, 2015). Gleichzeitig wird in Wissenschaft und Praxis immer wieder diskutiert, ob und inwieweit Absolventinnen und Absolventen erwachsenenpädagogischer Studiengänge auf Lehr-tätigkeiten vorbereitet werden.

Dieser Frage geht auch dieser Beitrag nach, und zwar anhand einer Analyse der Kerncurricula Erwachsenen- und Weiterbildung für Bachelor- und Masterstudiengänge sowie der dazugehörigen Modulhandbücher. Abschließend wird die Notwendigkeit einer Vorbereitung von Studierenden auf Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung diskutiert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Weiterbildungseinrichtungen ein erwachsenenpädagogisches

Hochschulstudium nicht als vorrangiges Einstellungskriterium von Lehrpersonal ansehen.

Ein Blick in das Kerncurriculum

In den aktuellen Kerncurricula Erwachsenenbildung/Weiterbildung für Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. DGfE, 2010) sind keine direkten Ausführungen zu den Tätigkeitsfeldern der Absolventinnen und Absolventen zu finden, wie dies im Rahmencurriculum für den Studiengang Diplom-Erziehungswissenschaft zu finden war. In beiden Kerncurricula findet sich neben fünf bzw. vier Studieneinheiten zu Grundlagen der Bildungswissenschaft und Bildungsforschung, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie theoretischen und historischen Grundlagen der Erwachsenenbildung die Studieneinheit »Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung«. Der Themenkomplex Didaktik und Methodik – und damit das Lehren und Lernen Erwachsener – bildet eine Untereinheit dieser

Studieneinheit. Festgestellt werden kann also, dass »Lehren lernen« in den Rahmencurricula nur eines unter vielen Themen in erwachsenenpädagogischen Studiengängen darstellt.

Ein Blick in die Modulhandbücher

Die einzelnen Hochschulen verfügen über einigen Gestaltungsspielraum in der Umsetzung der Kerncurricula. Faulstich, Graeßner & Walber (2012) verweisen darauf, dass Erwachsenen- und Weiterbildung meist in Form einzelner Module in den dreijährigen Bachelorstudiengängen zu finden ist, die »Erziehungswissenschaft«, »Bildungswissenschaft« oder »Pädagogik« lauten. In den Masterstudiengängen gibt es neben den allgemein ausgerichteten Studiengängen auch solche mit dem Schwerpunkt »Erwachsenenbildung« und/oder »Weiterbildung«.

Um herauszufinden, ob und wie Studierende dieser Studiengänge auf Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildungen vorbereitet werden, wurden Module und Einzelveranstaltungen mit dem Schwerpunkt »Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung« analysiert, und zwar mithilfe des Studienführers¹ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Dabei wurden die Module berücksichtigt, die von Professuren angeboten werden, welche in ihrer Denomination entweder der Begriff »Erwachsenenbildung« und/oder »Weiterbildung« führen. Recherchiert wurde nach Modulen, die Fragen der Didaktik und des Lehrens implizieren. Es zeigte sich, dass Module und Seminare häufig weit gefasste Titel haben, hinter denen sich eine breite Palette an Inhalten verbergen kann, beispielsweise »Felder und Formen pädagogischen Handelns« oder »Lernkulturentwicklung«. Je nach Modulhandbuch stellen diese Inhalte verbindlich zu lehrende Themen oder eher die Band-

¹ Der Studienführer ist online verfügbar unter: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Studienfuehrer/default.aspx (Stand: März 2015)

breite möglicher Themen dar. Der Blick in die Modulhandbücher erlaubt deshalb nur einen groben Überblick über den Umfang, in welchem Fragen des Lehren Lernens thematisiert werden. In den Bachelor-Studiengängen lassen sich vier Formen der Integration von Fragen zur erwachsenenpädagogischen Lehre finden:

1. Module mit dem Schwerpunkt Didaktik, Methodik, Lehre und/oder Unterricht in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
2. Module mit dem Schwerpunkt Handlungskompetenz, pädagogische Professionalität und/oder pädagogisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. (Diese Module können je nach Ausgestaltung eine oder mehrere Veranstaltungen zur Frage des Lehrens in der Erwachsenenbildung beinhalten. Zu finden sind hier jedoch auch ausschließlich Veranstaltungen zu anderen pädagogischen Handlungskompetenzen, wie Beratung, Programmplanung oder Personalentwicklung.)
3. Module mit dem Schwerpunkt Didaktik und Methodik in breiteren pädagogischen Kontexten. (Dies ist häufig dann der Fall, wenn Module von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, z.B. Elementarbildung, Jugendbildung etc., angeboten werden.)
4. Praxismodul Didaktik

Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen werden also mit hoher Wahrscheinlichkeit, aber nicht unbedingt, auf Lehraktivitäten vorbereitet werden. Insbesondere in der dritten Variante können sich Fragen der Didaktik und Methodik auch auf andere pädagogische Felder beziehen (z.B. Berufsbildung, Elementarbildung etc.). Darüber hinaus sagen die Module meist wenig über den Anteil von praktischen Übungssequenzen aus. Zudem kann das Themenfeld als Wahlmodul studiert werden; so bleibt es den Studierenden offen, andere thematische Schwerpunkte zu setzen.

In den zweijährigen Master-Studiengängen, die zum Teil spezifischere erwachsenenpädagogische Profile beinhalten, sind Fragen des Lehren Lernens häufiger in Seminartiteln zu finden, weniger oft in Modultiteln. Damit nehmen sie einen geringeren Umfang im Studium ein, da Seminare kürzere Lehreinheiten darstellen als Module. In den Masterstudiengängen lassen sich fünf Formen der Integration finden:

1. Module mit dem Schwerpunkt Didaktik und Methodik oder Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung
2. Module mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernarrangements in breiteren pädagogischen Kontexten
3. Module mit dem Schwerpunkt professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die in Masterstudiengängen häufig Themen wie Bildungsmanagement, Bildungsorganisation und Bildungsberatung integrieren. (Fragen des Lehren Lernens stehen hier häufig eher am Rande oder in Ergänzung zu Themen der Bildungsplanung)
4. Projektmodule mit einem Schwerpunkt auf Fragen des Lehren Lernens

Der Unterschied zu den Modulen in den Bachelor-Studiengängen besteht vor allem darin, dass in den Modulen der Masterstudiengänge ein engerer Fokus auf Fragen des Bildungsmanagements und der -organisation gelegt wird und Fragen der Lehre diesen Themen eher untergeordnet sind. Darüber hinaus zeigt die Analyse der Modultitel in den Masterstudiengängen eine stärkere Forschungsorientierung, sodass sich die oben dargelegten Module (insbesondere in den ersten beiden Varianten) möglicherweise ausschließlich auf die Beschäftigung mit Forschungsergebnissen konzentrieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die einzelnen Modulhandbücher der verschiedenen Hochschulen erheblich voneinander unterscheiden. Nur ein genauer Blick in das sogenannte Transcript of Records, also die Liste

aller absolvierten Module und Veranstaltungen, kann tatsächlich Aufschluss über den Umfang des Studiums von Fragen des Lehrens in der Erwachsenen- und Weiterbildung jedes einzelnen Absolventen und jeder einzelnen Absolventin geben.

Lehre konkret: Drei Lehrprojekte

Eine intensive Vorbereitung auf Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgt dementsprechend eher nicht im Rahmen des Hochschulstudiums. Eine Ausnahme bilden die Studiengänge der pädagogischen Hochschulen. In Freiburg und Ludwigsburg gibt es hier neben den pädagogischen Fächern auch Studienfächer wie z.B. Englisch oder Deutsch als Fremdsprache.

Daneben wurden an einigen Universitäten Lehrprojekte initiiert, die zur Innovationsentwicklung in den Studiengängen beitragen. Viele davon streben eine engere Verzahnung von Studium und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung oder von Studium und Forschung an (vgl. Egetenmeyer & Schüßler, 2014).

Neben vielen innovativen Ansätzen, die sich gegenwärtig an deutschen Hochschulen finden, sollen hier drei Projekte erwähnt werden, die einen Schwerpunkt auf die Förderung des Lehren Lernens legen:

- Mentoring-To-Teach an den Universitäten Würzburg und Mainz,
- das Video-Fall-Laboratorium der Universität Tübingen und
- das Praxismodul Didaktisches Handeln der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (siehe Infobox S. 34).

Fazit

Erziehungswissenschaftliche Studiengänge bereiten Studierende auch auf Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor. Dies erfolgt jedoch nicht in allen Studiengängen

Lehrprojekte mit Fokus auf Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung:

Bei *Mentoring-to-Teach*, das für den Bachelor-Studiengang an den Universitäten Würzburg und Mainz entwickelt wurde, steht die kritische Reflexion von didaktischen Prinzipien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Vordergrund. Studierende werden mit erfahrenen Lehrkräften (Mentoren) vernetzt. Sie begleiten die Mentorinnen und Mentoren in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Weiterbildungsveranstaltung.

 www.erwachsenenbildung.uni-wuerzburg.de/studium/mentoring_to_teach/

Das *Video-Fall-Laboratorium* der Universität Tübingen stellt auf einer Online-Plattform Videofälle zur Verfügung. Es unterstützt erwachsenenpädagogisches Personal mit verschiedenen Serviceleistungen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen.

 www.videofallarbeit.de/index.php

Die PH Ludwigsburg bietet ein *Praxismodul Didaktisches Handeln* an, in dem Studierende neben Fragen der Didaktik und Methodik in einem Praxisblock erste eigene Lehrerfahrungen erwerben.

 www.ph-ludwigsburg.de/11648.html

und wenn, dann auf unterschiedliche Weise. Zudem stellt die Vorbereitung auf Lehrtätigkeiten meist keinen Schwerpunkt in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung dar, sondern ist nur ein Themenfeld neben anderen.

Die thematische Breite erwachsenenpädagogischer Studiengänge ist sowohl in professionstheoretischer als auch berufspraktischer Weise angebracht. In professionstheoretischer Hinsicht ist zu konstatieren, dass ein Hochschulstudium die Basis für verschiedene Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung schaffen und keine Verengung auf Einzeltätigkeiten haben sollte – zumal ein erwachsenenpädagogisches Hochschulstudium augenscheinlich nicht zu den zentralen Kriterien von Weiterbildungseinrichtungen gehört, was die Einstellung ihrer Lehrkräfte angeht. Würde ein Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung sich eng auf Lehrtätigkeiten beziehen, so würde es auch des Studiums mehrerer zu lehrenden Fächer bedürfen. Das ist aber angesichts der großen Dynamik

des Weiterbildungsmarktes nicht zu empfehlen. Darüber hinaus – argumentiert man berufspraktisch – bildet eine breit gefächerte Ausbildung eine gute Ausgangslage für Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenen- und Weiterbildung, denen eine große berufliche Flexibilität abverlangt wird: Sich in neue Themenfelder einzuarbeiten, neue Inhalte und Aufgaben zu erschließen, gehört heute zu den zentralen Anforderungen an wissenschaftlich ausgebildete Berufstätige. Qualifiziert sind Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit Schwerpunkten in der Erwachsenen- und Weiterbildung dementsprechend nicht verengt für die Lehre, sondern vielmehr in breiter Weise für die Analyse von gesellschaftlichen Bildungsbedürfnissen, die Entwicklung von Bildungsprogrammen, die kritische Reflexion und Beobachtung von mikrodidaktischen Settings sowie für Managementaufgaben rund um die Schaffung von Bildungs- und Lernmöglichkeiten für Erwachsene.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn. Abgerufen von www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_ergebnisbericht_umfrage_2014.pdf
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Egetenmeyer, R. & Schübler, I. (2014). Empirische Befunde zur Akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 29-42.
- Faulstich P., Graeßner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In R. Egetenmeyer & I. Schübler (Hrsg.). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hippel, A. v. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Abstract

Studiengänge der Erwachsenen- und Weiterbildung bereiten Studierende auf die Breite erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten vor: Lehre ist nur ein erwachsenenpädagogisches Thema unter vielen. Diese Schwerpunktsetzung empfiehlt sich sowohl in professionstheoretischer als auch in berufspraktischer Hinsicht.



Dr. Regina Egetenmeyer ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Kontakt: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Aktuelle Ergebnisse zu Angebots- und Teilnahmestrukturen

BERUFSBEGLEITENDE QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN

Anne Strauch/Claudia Pohlmann/Steffi Robak/Christian Kühn

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind nur selten grundständig erwachsenenpädagogisch ausgebildet. Daher hat die berufsbegleitende Fortbildung gerade dieser Gruppe eine wichtige Funktion für die Sicherung der Veranstaltungsqualität. Insbesondere die erwachsenenpädagogischen Verbände halten ein entsprechendes Angebot vor. Empirische Forschung zu Angebot und Nachfrage berufsbegleitender Qualifizierung gibt es indes nur wenig. Der vorliegende Beitrag informiert über zwei Studien, die unabhängig voneinander aus Angebots- und Nachfragesicht die Datenlage zum Thema verbessert haben.

Obwohl es sich bei den Lehrenden mit rund einer halben Million Beschäftigten um die größte Beschäftigungsgruppe in der Erwachsenen- und Weiterbildung handelt (WSF-Studie 2005, S. 32), ist diese Gruppe von Professionalisierungsbemühungen bisher kaum erreicht worden. Ohne dass es allgemein gültige Qualifizierungsanforderungen gibt, besteht doch Konsens darüber, dass Lehrende eine Schlüsselfunktion für die Qualität der Kursangebote haben und neben einer fachlichen Spezialisierung über mindestens basale fachdidaktische und – vom Unterrichtsgegenstand unabhängige – erwachsenenpädagogische Kompetenzen verfügen sollten. Viele Lehrende haben diese auf das Gelingen von Lehr-Lernprozessen gerichteten Kompetenzen durch praktische Erfahrung, auf informellem Weg oder durch die Teilnahme an non-formaler Fortbildung erworben. Dennoch haben im Jahr 2008 47 Prozent der Weiterbildungsanbieter in Deutschland

bei ihren Mitarbeitenden Weiterbildungsbedarf im Bereich »erfolgreich lehren« ausgemacht (vgl. Ambos, Egetenmeyer & Scheller, 2008, S. 3). Da Lehrende aufgrund ihrer oft nebenberuflichen Beschäftigung nur selten in eine systematische Personalentwicklung der Träger eingebunden sind, stellt sich die Frage, welche Qualifizierungsangebote ihnen zum Ausbau ihrer pädagogischen Kompetenzen offen stehen und wie sie diese nutzen. In diesem Beitrag sollen Ergebnisse zweier jüngst durchgeführter Erhebungen vorgestellt werden. Im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wurde untersucht, welche berufsbegleitenden Qualifizierungsangebote den Lehrenden überhaupt zur Verfügung stehen. Auf Grundlage einer Befragung des Weiterbildungspersonals in Niedersachsen (vgl. Bosche, Jütten & Strauch, 2014) kann die Teilnahmestruktur Lehrender an non-formalen und informellen Weiterbildungsangeboten exemplarisch für

das Bundesland analysiert werden (vgl. Kühn, Brandt, Robak, Pohlmann & Dust (i.E.). Die Befunde erlauben vorsichtige Rückschlüsse für die Konzipierung künftiger Qualifizierungsangebote.

Angebotsseite: Qualifizierungsangebote für Lehrende

Die Bandbreite von berufsbegleitenden Qualifizierungsangeboten für Lehrende reicht von (erwachsenen-)pädagogischen Studiengängen bis hin zu trägerspezifischen Einzelfortbildungen und Gesamtqualifizierungen. Darüber hinaus gibt es eine große Zahl an Selbststudienmaterialien zum Kompetenzaufbau, wie diverse Dozenten-Leitfäden, Methodenmaterial, und strukturiertere Selbststudienplattformen, wie das Tübinger Online-Fall-Laboratorium (vgl. Digel, Goeze & Schrader, 2012 und www.videofallarbeit.de). Einen ersten Überblick über Fortbildungsangebote und Konzepte für Weiterbilderinnen und Weiterbildner verschafft die Datenbank QUALIDAT des DIE, in der diese gezielt nach Qualifizierungsangeboten suchen und Weiterbildungsanbieter entsprechende Angebote eintragen können. Aktuell sind dort 1.212 Angebote von 401 Anbietern aufgeführt, die sich auf das gesamte Tätigkeitspektrum der Weiterbildung beziehen und nicht speziell auf die Lehrtätigkeit ausgerichtet sind. Dabei sind 16 Landesverbände der Volkshochschulen mit ihren Angeboten vertreten, 36 einzelne Volkshochschulen, 70 Universitäten und universitäre Einrichtungen/Institute, zwölf kirchliche Anbieter und 267 andere Anbieter (Stand: März 2015). Bezogen auf den gesamten Fortbildungsmarkt für das Weiterbildungspersonal bildet QUALIDAT allerdings nur einen Ausschnitt ab. Im Rahmen einer Recherche zu Angeboten speziell für die Lehrtätigkeit wurden Qualifizierungsangebote in den Blick genommen, die sich auf das gesamte Tätigkeitsspektrum Lehrender richten und die es sich zum Ziel setzen, Erwachsenenbildnerinnen und -bildner

in ihrer Rolle als Lehrende darauf vorzubereiten, Veranstaltungen nach theoretischen Grundsätzen und modernen Standards zu entwickeln und durchzuführen und nach diesen Standards zu bewerten und zu verbessern. Es wurden 44 Angebote identifiziert, die ohne Zugangsvoraussetzung frei zugänglich, curricularisiert und zum Teil modular aufgebaut sind und die in einem Zertifikat münden.

Das umfangreichste Angebot ist im Bereich der Angebote privater Anbieter (inkl. Fernakademien) zu verzeichnen, wobei Train-the-Trainer-Angebote dominieren. Qualifizierungsangebote privater Anbieter zielen besonders häufig auf ein IHK-Zertifikat ab, aber auch eigene, unabhängige Zertifikate sind häufig zu finden. Die Angebote richten sich überwiegend an Teilnehmende mit Wirkungsfeldern in Unternehmen oder an Selbstständige.

Die zweitgrößte Gruppe stellen offen zugängliche Weiterbildungsangebote der Universitäten dar, die den in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen ohne Zugangsbeschränkungen zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus gibt es Angebote der Landesverbände der Volkshochschulen, die vor allem für Kursleitende der Volkshochschulen von Bedeutung sind und sich am Lehrgangssystem des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) zur »Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation« orientieren.

Auch die Angebote konfessioneller Weiterbildungsträger zur Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden zählen zu den bekannten und nennenswerten, vor allem auch, weil es in den Berufseinführungen der kirchlich getragenen Erwachsenenbildung ebenso wie in den Landesverbänden der Volkshochschulen Versuche gibt, bundesweit gültige Standards für die Qualifikation der Mitarbeitenden und der Lehrpersonen einzuführen.

Weiterhin gibt es Angebote der Berufsverbände und Gewerkschaften zur Qualifizierung der Lehrenden. Die hier vorzufindenden Angebote orientieren sich ähnlich wie die Angebote der Volks-

hochschulverbände an der Grundqualifikation für Kursleitende des DVV. Insgesamt existiert über die Teilbereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung hinweg ein breites Angebot. Die Veranstaltungsformate reichen von Angeboten in Blockform, halbtägigen Seminaren, Wochenend- und Abendveranstaltungen bis hin zu Web-Seminaren und E-Learning-Angeboten. Es gibt jedoch keine Transparenz hinsichtlich der Relevanz der vermittelten Inhalte und hinsichtlich der verschiedenen, zu erwerbenden Zertifikate. Zwar weisen die Angebote eine große inhaltliche Schnittmenge auf und zielen vor allem auf methodisch-didaktisches Rüstzeug zur Gestaltung erwachsenengerechter Lehr-Lernprozesse, einheitliche Kompetenzstandards für Lehrende bzw. Beschreibungen, was eine Lehrkraft wissen und können sollte, sucht man bisher vergeblich. Dies dürfte die Lehrenden vor die Schwierigkeit der Auswahl eines geeigneten Angebots stellen und erschwert die Vergleichbarkeit der Angebote untereinander.

Nachfrageseite: Teilnahmestrukturen

Was wissen wir über die Nachfrage nach berufsbegleitender Fortbildung Lehrender? Die WSF-Studie aus dem Jahr 2005 zeigte auf, dass Lehrende in einem hohen Maße pädagogische Vorerfahrungen und Qualifikationen in die Arbeit einbringen und dass 21 Prozent der Lehrenden auch trägerspezifische Fortbildungen durchlaufen haben. Nur 34 Prozent der Lehrenden verfügen über keine nachweisbare pädagogische Qualifikation (WSF 2005, S. 49). Das Weiterbildungsinteresse seitens der Lehrenden wird in früheren Studien als hoch eingeschätzt, besonders groß ist der Wunsch nach grundlegendem erwachsenenpädagogischem Wissen (vgl. Gieseke, 2005, S. 37). Gleichzeitig verweisen mehrere Studien auf Fortbildungsbarrieren insbesondere für selbstständig und freiberuflich tätige Lehrende in der öffentlich geförderten

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (u.a. Kosubek et al., 2009; Langemeyer & Martin, 2014).

Aktuelle Erkenntnisse über das Weiterbildungsverhalten der Lehrenden liefert eine empirische Studie, die im Jahr 2014 in Niedersachsen durchgeführt wurde. Mittels quantitativer Onlinebefragung wurden insgesamt 337 Personen befragt, die in der öffentlich verantworteten niedersächsischen Weiterbildung tätig sind und von denen 126 Personen angegeben haben, als Kursleitende tätig zu sein. Die Befunde können somit nicht repräsentativ für das niedersächsische Lehrpersonal sein, sondern haben explorativen, hypothesengenerierenden Charakter. Was den Weiterbildungsbedarf betrifft, so konnte die Studie einen hohen Bedarf an erwachsenenpädagogischem Wissen begründen: Nur 18 Prozent der Lehrenden weisen einen spezifisch erwachsenenpädagogischen Studienabschluss auf. 79 Prozent der Befragten gaben an, die Lehrtätigkeit auf selbstständiger Basis auszuüben, sodass davon auszugehen ist, dass die Lehrenden aufgrund ihres beruflichen Status meist nicht in die Personalentwicklung der Träger eingebunden sind.

Hinsichtlich der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung zeigte sich, dass 93 Prozent der Befragten in den letzten fünf Jahren mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben. Die Hälfte der Lehrenden hat an ein bis vier Veranstaltungen teilgenommen, 31 Prozent haben an fünf bis zehn und zwölf Prozent der Lehrenden haben an mehr als zehn Weiterbildungsveranstaltungen in den vergangenen fünf Jahren partizipiert. Als Weiterbildungsanbieter geben die Lehrenden hauptsächlich die VHS an (48%), gefolgt von den privaten wirtschaftlichen Anbietern (33%), den freien Trainern/Coachs (23%), der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen (22%), sonstigen Verbänden/Vereinen (21%) und den Hochschulen (20%). Ein Abschluss-Zertifikat haben 67 Prozent der Lehrenden erhalten. Bevorzugt werden (hypothetisch) kurze Weiterbildungsveranstaltungen

wie halb- bis eintägige Seminare (87%), eintägige Vortragsreihen (74%) und Abendveranstaltungen (70%). Außerdem würden 72 Prozent der Lehrenden an Kleingruppen-Workshops und 68 Prozent an Wochenendseminaren teilnehmen. Etwas weniger beliebt sind mehrtägige Seminare (60%), Web-Seminare/E-Learning (45%) sowie mehrtägige Kongresse (35%). Die Weiterbildungsdatenbank QUALIDAT ist 35 Prozent der befragten Lehrenden bekannt und wird von vier Prozent der Befragten genutzt. Darüber hinaus spielt auch die Teilnahme an informeller Weiterbildung für die Lehrenden eine große Rolle; mehr als die Hälfte der Lehrenden gibt an, in den letzten zwölf Monaten pädagogische Fachbücher gelesen zu haben, 39 Prozent haben pädagogische Fachzeitschriften gelesen. Insgesamt betrachtet ist die Weiterbildungsteilnahme der Lehrenden im Vergleich zur Weiterbildungsteilnahme der Einrichtungsleitenden und der hauptamtlich beschäftigten pädagogischen Mitarbeitenden deutlich geringer.

Perspektiven für die Qualifizierung

Die Ergebnisse der beiden Studien lassen sich nicht unmittelbar aufeinander beziehen, da die untersuchten Gegenstände nicht deckungsgleich sind. Gleichwohl ergeben sich in der Zusammenschau Aussagen zur künftigen Konzipierung von Qualifizierungsangeboten und Herausforderungen für die Professionalisierung der Lehrenden. Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte ist zwar eindeutig zu erkennen, die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten fällt bei den Lehrenden jedoch deutlich geringer aus als bei anderen Beschäftigungsgruppen. Vor allem die prekäre Beschäftigungssituation der Lehrenden stellt ein wesentliches Hemmnis der Weiterbildungsteilnahme dar (vgl. Langemeyer & Martin, 2014). Die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten steht in zeitlicher Konkurrenz zu Erwerbszeiten, muss meist

selbst finanziert und organisiert werden und rückt neben vielfältigen Anforderungen des Arbeitsalltags in den Hintergrund. Die Konzipierung von Angeboten sollte dieser Tatsache Rechnung tragen. Hinsichtlich der Angebotsform werden seitens der Lehrenden kurze Formate, d.h. eintägige Seminare/Workshops/Vortragsreihen, Abendveranstaltungen und Wochenendseminare präferiert. Darüber hinaus spielt informelle Weiterbildung eine große Rolle. Bemerkenswert ist zudem, dass Lehrkräfte oft bereits über mannigfaltige pädagogische Erfahrungen verfügen, an die organisierte Fortbildungen anschließen sollten. Was die Inhalte der Qualifizierungsangebote betrifft, so machte die Niedersachsenstudie deutlich, dass die Lehrenden zunehmend auch projektbezogene Aufgaben wie Projektarbeit/-akquise/-management (22,3%) und Beratung (21%) übernehmen, was auf der Angebotsseite berücksichtigt werden sollte.

Literatur

- Ambos, I., Egetenmeyer, R. & Scheller, F. (2008): *wbmonitor 2008. Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern*. Bonn: BiBB/DIE.
- Bosche, B., Jütten, S. & Strauch, A. (2014). *Machbarkeitsstudie. Anerkennungssystem Erwachsenenbildung/Weiterbildung Deutschland*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Digel, S., Goeze, A. & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen – Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. *REPORT* (4), 37-46.
- Kasubek, T., Schwickerath, A., Kollmannsberger, M. & Hippel, A. v. (2009). Fortbildungsmotive und -barrieren. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. (S. 114-142). Weinheim: Beltz.
- Kühn, C., Brandt, P., Robak, S., Pohlmann, C. & Dust, M. (2015). *Befragung des niedersächsischen Weiterbildungspersonals: Erwachsenenpädagogische Funktionsprofile, Nutzung ausgewählter Weiterbildungsformate und Einstellung zur Kompetenzzertifizierung*. DIE Aktuell (i.E.).

Langemeyer, I. & Martin, A. (2014). Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 17-28.

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

Abstract

Berufsbegleitende Fortbildungen sind ein wichtiges Instrument für die Kompetenzentwicklung erwachsenenpädagogischer Lehrkräfte. Der Beitrag stellt Ergebnisse von Studien vor, die hierzu jüngst aus Angebots- und Nachfragesicht erstellt wurden: (1) Anhand der Datenbasis von QUALIDAT wurden Angebote systematisiert. (2) In Niedersachsen ist das Weiterbildungsverhalten von u.a. von Lehrkräften erhoben worden.



Dr. Anne Strauch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE.

Kontakt: strauch@die-bonn.de



Dr. Steffi Robak ist Professorin am Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de



Claudia Pohlmann und Christian Kühn sind wissenschaftliche Mitarbeitende am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: claudia.pohlmann@ifbe.uni-hannover.de
christian.kuehn5@web.de

Mit acht Verbänden im Gespräch über Perspektiven eines
trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für Kompetenzen von Lehrenden

»ANERKENNUNG DER PROFESSIONALITÄT ERWACHSENENBILDNERISCHER PRAXIS«

Ende 2014 hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) das dreijährige BMBF-Projekt GRETA begonnen, bei dem das Institut mit acht Bundes- und Dachverbänden aus Handlungsfeldern der beruflichen, betrieblichen und allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung zusammenarbeitet. In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt sollen Grundlagen erarbeitet werden für eine bundesweite und trägerübergreifende Zertifizierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen von Lehrenden – also den vielen oft neben- und freiberuflich beschäftigten Personen, die Veranstaltungen durchführen: Kursleitende, Trainer, Dozentinnen, Teamer, Lernbegleiterinnen. Im folgenden Gespräch tauschen sich die Vertreterinnen und Vertreter der

GRETA



acht Verbände über Chancen und Herausforderungen des Projekts aus: **Ina Bielenberg** für den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), **Andreas Fischer** für die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF), **Gundula Frieling** für den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), **Barbara Menke** für den Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL), **Renate Richter** für den Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO), **Dietmar Schlömp** für den Verband deutscher Privatschulverbände (VdP), **Andreas Seiverth** für die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und **Walter Würfel** für den Verband der Träger beruflicher Bildung (BBB). Fragen und Redaktion: **Dr. Peter Brandt** (DIE).

DIE: Warum setzt GRETA bei den Lehrkräften an?

Menke: Die Lehrenden sind das »Gesicht« der Weiterbildung. Sie haben direkten Kontakt zu den Teilnehmenden. Sie gestalten mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen die ganz konkreten Bildungsprozesse; sie nehmen unmittelbar die Ideen, Lebenswirklichkeiten und Probleme wahr, die Teilnehmende äußern. Nicht zuletzt entwickeln sie auch Konzeptionen und die didaktisch-methodische Umsetzung weiter. Gleichzeitig wird diese Gruppe aber für das, was sie leistet, nicht angemessen honoriert. Der Qualität und der Bedeutung ihrer Arbeit fehlt die allgemeine und finanzielle Wertschätzung – gerade auch in der öffentlichen Förderung. Insofern ist es nur richtig, sich dieser wichtigen Gruppe zu zuwenden, die häufig unter prekären Bedingungen ihren beruflichen Alltag gestalten muss.

Fischer: Das Projekt weist den Lehrenden den ihnen gebührenden Stellenwert zu. Es bringt mehr Klarheit bezüglich der erwachsenenpädagogischen Anforderungen, die sich an sie stellen. Dies ist sowohl für die Anstellung als

auch für die Weiterqualifizierung dieser Personen nützlich.

Würfel: ... und notwendig, weil die erforderlichen methodischen und didaktischen Kompetenzen nirgendwo kodifiziert sind. Wie überhaupt die Weiterbildung im Gegensatz zu den anderen Bildungssektoren völlig unzureichend gesetzlich geregelt ist. Deshalb sind die Lehrenden dauerhaft unsicheren Rahmenbedingungen ausgesetzt.

Schlömp: Und die bisherigen Qualitätsmanagement-Systeme beschreiben Personalqualität ganz unterschiedlich. Deshalb ist es das Ziel unseres Projekts, Grundlagen für ein einheitliches Anerkennungssystem zu schaffen, das Standards beschreibt und dadurch die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen steigert.

Richter: Die unzähligen Aus- und Weiterbildungen für Trainer sind ein sehr unübersichtlicher Markt. Ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren macht es für Trainer leichter, Auftragnehmer ihre formal und informell erworbenen Kompetenzen transparent und umfassend darzulegen. Die Auftraggeber können damit die Personalqualität

verschiedener Bewerber vergleichbar einschätzen.

Schlömp: Ein einheitliches Anerkennungssystem schafft einen strukturellen Anforderungsrahmen für Lehrkräfte. Dies wertet Qualifikationen auf und wird sich auch auf die Vergütung auswirken.

Würfel: Ja, wenn die Kompetenzen der Lehrkräfte deutlich sichtbar werden, kann dies eine Voraussetzung sein, die Rahmenbedingungen der Beschäftigungsverhältnisse zu verbessern.

Bielenberg: Die leider oft prekäre Beschäftigungslage ist aber doch nicht Ausdruck mangelnder Anerkennung oder Wertschätzung seitens der Bildungswerke und Bildungsstätten, bei denen die Lehrenden tätig sind, sondern Ausdruck eines bildungs- bzw. förderpolitischen Problems. Die finanzielle Förderung ermöglicht den Einrichtungen keinen größeren Spielraum für Honorare bzw. Entlohnung.

DIE: Welche Chance sehen Sie in der Mitwirkung im Projekt?

Bielenberg: Die besonderen Chancen des Projektes sehe ich darin, dass die

unterschiedlichsten Träger der Weiterbildung wertschätzend in das Projekt eingebunden wurden und werden und damit auch die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung abgebildet werden, auch die politische Bildung, ein hoch professionelles Arbeitsfeld.

Frieling: Der DVV möchte seine Erfahrungen einbringen, nicht zuletzt um die Interessen der 180.000 Kursleitenden an Volkshochschulen zu vertreten. Uns liegt viel an der kontinuierlichen Fortbildung der Lehrkräfte und ihrem möglichst hohen, vergleichbaren Qualitätsniveau. Mit GRETA kann die Fortbildungsmotivation von Dozentinnen und Dozenten erhöht werden.

Seiverth: Im Praxisfeld Evangelischer Erwachsenenbildung haben wir ein Interesse daran, die Wertschätzung erwachsenenbildnerischer Praxis unabhängig von den wechselnden institutionellen Tätigkeitsbedingungen durch Formen der Selbst- und Fremdanerkennung weiter zu entwickeln. Mit der Ausarbeitung eines kompetenzorientierten Referenzmodells und eines Verfahrens der Validierung und Akkreditierung vorhandener oder zu erwerbender Kompetenzen stünden – so hoffen wir – wirk-same Instrumente dafür zur Verfügung.

»Bedingungen mitgestalten«

Richter: Der DVWO sieht die Mitwirkung im Projekt als Chance für seine Mitgliedsverbände und deren Mitglieder: Hier geht es ja um berufsentscheidende Bedingungen der Weiterbildenden. Sie können ihren ureigensten Beschäftigungsbereich mitgestalten. Damit verbunden ist die Perspektive, neben dem bestehenden DVWO-Qualitäts-Siegel eine Kompetenzanerkennung erhalten zu können, die bundesweit eine gesicherte Darstellung der Professionalität bietet. Das Projekt nimmt dabei Bezug auf Zielsetzungen europäischer Bildungspolitik und bereits realisierter Projekte in Europa. Das stärkt die Position der Weiterbildung »made in Germany«.

DIE: Welche strategische Option steht für Sie und Ihr Handlungsfeld dahinter?

Menke: Für AuL geht es darum, die Weiterbildung – und für uns insbesondere die Politische Bildung – im Gesamtkontext der Bildungsbereiche aufzuwerten. Die non-formale Bildung erreicht Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen. Sie muss mittelfristig die gleiche Bedeutung wie die formalen Bildungsbereiche Schule und Hochschule erhalten. Deshalb wollen wir die Bedeutung der non-formalen Bildung in die öffentliche Diskussion bringen.

Würfel: Ja, hier würde ich auch die zentrale strategische Funktion sehen: Bedeutung und Wert der Weiterbildung sichtbar zu machen.

Seiverth: Sicher ist es eine wichtige Option des Vorhabens, durch ein trägerübergreifendes Vorgehen Erwachsenenbildung als eigenständiges Handlungsfeld zu stärken. Wir geben ihr die Chance, sich unter den Bedingungen einer »Auditgesellschaft« zu bewähren und den bei den Teilnehmenden wachsenden Erwartungen nach akkreditierten (»glaubwürdig gemachten«) Praxiskompetenzen ihrer Akteure zu entsprechen. Daneben sehe ich noch weitere Perspektiven: Kirchenintern gesehen sollte das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildner gegenüber anderen kirchlich anerkannten und durch Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen geregelten Berufen (z.B. Religionspädagogen, Diakone, Erzieherinnen) erkennbarer und in seiner professionellen Qualität sichtbar werden. Daneben geht es auch um die Funktion und Rolle des Verbandes: Mit ihrer Beteiligung knüpft die DEAE an ein Kernelement ihrer Gründung und Funktionsbestimmung vor mehr als fünfzig Jahren an: Dass sie die Trägerin und Organisatorin einer praktikablen Professionalisierungsstrategie für die Evangelische Erwachsenenbildung sein soll und will. Diese Funktionsbestimmung ist für lange Zeit auf landeskirchlicher Ebene und in den Mitgliedseinrichtungen realisiert, zuletzt aber brüchig geworden und heute faktisch aufgelöst.

Mit GRETA erhält die DEAE historische und systematische Anknüpfungspunkte für ihre Funktion als »Professionalisierungsinstantz« der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Schlömp: Meine Perspektive sind eher die bestehenden Qualitätsmanagement-Systeme: Strategisch gesehen besteht die Herausforderung darin, einheitliche Vorstellungen von Personalqualität dort zu implementieren.

»Zweiklassengesellschaft«

DIE: Welche besonderen Herausforderungen sehen Sie?

Richter: Eine besondere Herausforderung im Projekt wird die gleichberechtigte Moderation der Verbandsinteressen aller Projektpartner sein. Wenn das gelingt, dann gibt es keine Grenzen innerhalb des Projektauftrags.

Fischer: Die Erarbeitung eines Kompetenzprofils für Lehrende ist von großem Nutzen und kaum bestritten, ebenso die Erprobung von Anerkennungsverfahren. Problematischer werden die weiteren Implementierungsschritte für die Akkreditierung von Qualifizierungsangeboten und die Validierung vorhandener Kompetenzen. Die Gefahr besteht, dass dies zu einer Zweiklassengesellschaft der Lehrenden sowie zu einem impliziten Zwang zur Beteiligung am System führt – mit allen finanziellen Konsequenzen für die Lehrenden selber oder deren Organisationen. Das System muss deshalb so offen gehalten werden, dass es unterschiedliche Bildungskulturen erträgt. Auch sind allfällige Koppelungen mit der Qualitätssicherung (vor allem im Rahmen einer Akkreditierung) sowie die Kosten und deren Finanzierung sorgfältig zu bedenken.

Frieling: Die Herausforderung besteht m.E. darin, für das disparate Feld der Weiterbildung gleiche oder vergleichbare Standards zu formulieren. Schon die unterschiedlichen Bezeichnungen für Lehrkräfte bei den beteiligten Verbänden zeigen, welche Spannweite berücksichtigt werden muss. Grenzen werden sicher vor allem dann auszu-

ten sein, wenn es – in der Nachfolge des aktuellen Projektes – um die Umsetzung gehen wird, um die Frage, wer bietet die Leistung der Anerkennung an, wer entscheidet über das Erreichen eines Kompetenzniveaus und schließlich: wer zertifiziert zu welchen – auch finanziellen – Konditionen.

Bielenberg: Vor diesem Hintergrund begrüßen wir es, dass GRETA als Forschungs- und Entwicklungsprojekt konzipiert ist. Denn es muss zunächst einmal darum gehen, weiterbildungsweit in den Austausch darüber zu kommen, über welche Kompetenzen wir überhaupt sprechen und den Kompetenzbegriff zu klären, den wir zugrunde legen. Eine bildungspolitische Folgenabschätzung gehört ebenfalls unbedingt dazu.

»Keine Zertifizierungsmaschinerie«

Menke: Wenn wir über den dreijährigen Projektzeitraum hinausdenken, heißt das: Nicht »das Kind mit dem Bade ausschütten« und durch ein Anerkennungsverfahren keine neue Hürde für die Lehrenden aufbauen. Wir sollten vielmehr Sorge tragen, dass es im Rahmen der öffentlich verantworteten Weiterbildung möglich wird, die Neben- und Freiberuflichen adäquat für ihre Leistung und Kompetenzen zu bezahlen. Es geht nicht darum, eine neue oder weitere »Zertifizierungsmaschinerie« aufzubauen. Insofern ist es für uns wichtig, dass im Projektansatz intendiert ist, dass die bereits erbrachte berufliche Leistung der Lehrkräfte validiert wird. Damit könnte im besten Fall der langjährigen Tätigkeit von vielen Lehrenden auf unkomplizierte Weise eine schriftliche Anerkennung ihrer Berufsqualifikation und Berufsleistung zu teil werden. Eine weitere Herausforderung besteht sicherlich darin, einen Weg zu finden, bei dem die jeweiligen »Kulturen« der Weiterbildungsbereiche und ihr Selbstverständnis erhalten bleiben.

Schlömp: Die größte Herausforderung besteht darin, einheitliche Standards zu definieren und eine Bewertung der nicht-formalen Qualifikationen zu errei-

chen, die sich mit den bestehenden Vorgaben (z.B. DQR) deckt.

Würfel: Dabei muss vermieden werden, zusätzlich zu bereits bestehenden Anforderungen (AZAV bei Arbeitsmarktdienstleistungen) aufwendige und kostenintensive Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. Gleichzeitig muss natürlich deutlich gemacht werden, dass bestimmte Anforderungen zu erfüllen sind, wenn man hinreichende Qualität gewährleisten möchte.

Seiverth: Wir müssen der Sorge Rechnung tragen, dass die Mitwirkungs- und Zugangsbedingungen der ehrenamtlichen und der auf Honorarbasis Mitarbeitenden so normiert werden, dass dies eine selektive Wirkung entfaltet, was die personellen Voraussetzungen der Evangelischen Erwachsenenbildung negativ beeinflussen könnte. Soweit mit diesem Projekt mittelfristig eine stärkere Anerkennung der Professionalität erwachsenbildnerischer Praxis und das Bewusstsein der Beruflichkeit unterstützt wird, hätte dies auch zur Folge, Honorierungsmaßstäbe dem gewachsenen Selbstbewusstsein und gesellschaftlichen Wert erwachsenbildnerischer Praxis anzupassen.

DIE: Wo sehen Sie die spezifische Rolle Ihres Verbandes in dem Vorhaben?

Richter: Der DVWO ist der einzige Dachverband in Deutschland, der die Trainer, Dozenten und Erwachsenenbildner eint und ihre Professionalität sowohl mit einem Berufskodex als auch mit einem Qualitätsmanagement-System unterstützt. Zudem verfügt der DVWO über Konzepte für ein skalierbares Anerkennungssystem. Diese Konzepte bringt der DVWO ein.

Fischer: Wir werden darauf achten, dass unsere Zugehörigkeit sowohl zum Hochschul- wie auch zum Weiterbildungssystem nicht zu Doppelspurigkeiten führt.

Würfel: Seitens des BBB können wir umfangreiche Erfahrungen mit QM-Systemen einbringen und damit verbunden Know-how in einer qualitätsbezogenen Gestaltung von Vermittlungsprozessen.

Menke: AuL ist wichtig, die Perspek-

tiven der in der Praxis Tätigen einzubringen. Sie sollen definieren, welche Kompetenzen sie haben und welche Vorstellung sie von einem Anerkennungssystem für ihre Tätigkeiten einbringen möchten. Um die Sicht der Betroffenen einzuholen, veranstaltet das Projekt in den verschiedenen Handlungsfeldern, die durch die Verbände vertreten werden, Workshops, in denen Lehrende und die, die diese rekrutieren, gemeinsam Konzepte erarbeiten.

Bielenberg: Als AdB vertreten wir besonders die Perspektive der Einrichtungen, also der Bildungsstätten, Akademien und Bildungswerke.

Frieling: Innerhalb der Landesverbände der Volkshochschulen und im DVV sind zahlreiche Fortbildungskonzepte entstanden, die wir im Anerkennungssystem gut aufgehoben sehen wollen. In der Vertretung der Kursleitenden ist es uns wichtig, ein Anerkennungssystem mit zu entwickeln, das Rücksicht nimmt auf die Begrenztheit ihrer Ressourcen und ihre Positionen stärkt. Und schließlich wollen wir den Entwicklungsprozess konstruktiv-kritisch begleiten, d.h. wir wollen stets auch Folgenabschätzung betreiben. Dabei geht es um die Einschätzung von Praktikabilität, aber auch um Fragen von Zuständigkeiten und nicht zuletzt um die Sicherung von Entscheidungskompetenzen.

Seiverth: In der DEAE bestand mit dem »Fernstudium Grundkurs Erwachsenenbildung« ein Instrument, an das angeknüpft werden könnte. Wir möchten den Anspruch einer »werteorientierten und ethisch reflektierten Erwachsenenbildung« in der Ausarbeitung des Referenzmodells artikulieren und eine auch religiös fundierte Bildungspraxis als Teil einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung vertreten. Dazu würde auch eine kritische Reflexion der Kompetenzsemantik gehören und der Versuch, den Bildungsbegriff als Bezugs- und Differenzsemantik zu artikulieren.

DIE: Vielen Dank für Ihre Einschätzungen, die dem Projekt Mut machen.

Good-Practice aus Österreich und der Schweiz

PROFESSIONALITÄTS- ENTWICKLUNG VON LEHRKRÄFTEN

Brigitte Bosche/Stefanie Jütten/Karin Reisinger/André Schläfli

In den beiden Alpenrepubliken Schweiz und Österreich haben sich in den vergangenen Jahren Qualifizierungssysteme für Erwachsenenbildner etablieren können, die immer wieder auch als Vorbild für Weiterentwicklungen in Deutschland ins Spiel gebracht werden. Ein Autorenteam aus allen drei Ländern arbeitet im folgenden Beitrag heraus, welche Aspekte für eine Rezeption in Deutschland von Bedeutung sein können. Der Beitrag entspringt einer Begegnung der Personen im Kontext einer Studie, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zur Machbarkeit eines Anerkennungsverfahrens in Deutschland durchgeführt hat.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung Europas hat lange Zeit darum gekämpft, überhaupt als Teil des Bildungssektors wahrgenommen zu werden. Dabei standen zunächst die Strukturen und die Finanzierung sowie die Angebote der organisierten Weiterbildung im Fokus. Erst in den letzten zehn Jahren wurde verstärkt auf den Zusammenhang zwischen gut ausgebildetem Personal und der Qualität des Lernangebots verwiesen (vgl. Europäische Kommission, 2006, S. 7f.). Im Zuge dieser bildungspolitischen Ausrichtung entstanden viele Projekte, wie z.B. die vom DIE koordinierten EU-Projekte »QF2teach«, »Vinepac«, »CAPIVAL«, »Flexi-Path« und das aktuell laufende Projekt »Curriculum globALE« (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2012; Jütten, 2012; Jütten & Strauch, 2010; Lattke, 2014). Sie alle haben wichtige Impulse für die Professionalisierung und die Kompetenzanerkennung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung geliefert. Dennoch konnte bislang u.a. aufgrund

der Begrenztheit der Ressourcen in den Projekten und der Heterogenität in den Erwachsenenbildungssystemen Europas kein europaweit gültiges System zur Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen Lehrender etabliert werden. Nur wenige Länder haben überhaupt Kompetenzstandards für Lehrende definiert oder bieten Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende an (vgl. UNESCO, 2013, S. 143ff.).

Ein gemeinsames System zur Anerkennung von Kompetenzen

Aktuell wird am DIE das Projekt GRETA koordiniert, das sich in Zusammenarbeit mit acht namhaften Dachverbänden das Ziel gesetzt hat, ein gemeinsam getragenes System zur Qualifizierung und Anerkennung zu entwickeln (vgl. Bosche, Brandt, Jütten & Strauch, 2015). Das Kürzel steht für »Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens

für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung«. Bei der Umsetzung des Projektes sollen Beispiele guter Praxis aus Österreich und der Schweiz berücksichtigt werden, damit das berühmte Rad nicht neu erfunden werden muss. Diese beiden Länder sind deshalb interessant, weil sie nicht nur Kompetenzstandards für das Personal in der Weiterbildung gesetzt haben, sondern auch Möglichkeiten bieten, die geforderten Kompetenzen in Fortbildungen zu erwerben oder sie durch ein Validierungsverfahren zertifizieren zu lassen.

Beispiele guter Praxis aus Österreich und der Schweiz

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) hat für die Schweiz ein modulares Baukastensystem namens »Ausbildung der Auszubildenden« (AdA) etabliert, welches seit 1995 besteht und sich seitdem weiter ausdifferenziert (vgl. Schläfli, 2014). Das System zur praxisnahen Ausbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sowie Personen, die managend in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, ermöglicht den Erwerb von Qualifikationen auf drei verschiedenen Niveaus.

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) vergibt seit 2007 die beiden gestuften Abschlüsse wba-Zertifikat und wba-Diplom. Ersteres ist eine breite Basisqualifizierung für alle Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, nicht nur für jene, die lehrend und trainierend arbeiten. Das Diplom ist eine darauf aufbauende Qualifizierung in vier verschiedenen erwachsenenbildnerischen Schwerpunkten (vgl. Reisinger & Steiner, 2014).

In den vergangenen Jahren haben sich beide Systeme damit zu einer gestaltenden Kraft in der Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung entwickelt, wie sich an den hohen Zahlen nach vergebenen Zertifikaten ablesen lässt, die beide auf ihren Webseiten

verbreiten (<http://wba.or.at/> und www.alice.ch/de/ada/).

Erfolgsfaktoren für die Etablierung der Systeme in der Schweiz und Österreich

Im Folgenden werden aus Sicht des Autorenteam's Faktoren von AdA und wba identifiziert, die zu einer Etablierung von Anerkennungssystemen beigetragen haben. Diese können helfen, in Deutschland ein Anerkennungssystem für Kompetenzen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgreich aufzubauen und nachhaltig zu etablieren.

Einbeziehung zentraler Akteure von Beginn an

Träger der wba ist das sogenannte »Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung« (KEBÖ), bestehend aus den zehn großen Verbänden der Erwachsenenbildung, sowie dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Diese und weitere wichtige Stakeholder der Erwachsenenbildung waren bereits in der Projektphase zur Konzeption der wba eingebunden. Obwohl die wba das Wort Akademie in ihrem Namen trägt, agiert sie nicht als Anbieter von Weiterbildungen, sondern zertifiziert auf vielfältige Weise erworbene Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen. Für das Erreichen eines Zertifikats oder Diploms müssen verschiedene Kompetenzen nachgewiesen werden, die in einem Curriculum definiert sind. Auch der SVEB hat den Aufbau von AdA von Beginn an gemeinsam mit unterschiedlichen Anbietern und Dachorganisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung geplant. So wird das AdA-Baukastensystem neben dem SVEB strategisch geleitet und verantwortet von zwei weiteren Dachverbänden der Weiterbildung. Die Verbände wirken auch mit, wenn es z.B. um die Revision von Kompetenzstandards geht. Die Geschäftsstelle von AdA versteht sich,

ähnlich wie die wba, als Zertifizierungsstelle.

Die Erkenntnis, möglichst viele verschiedene Dach- und Trägerverbände aus der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Aufbau eines ähnlichen Systems von Beginn an einzubeziehen, ist auch für Deutschland ein empfehlenswertes Vorgehen. Denn nur durch die Unterstützung relevanter Akteure in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung kann gewährleistet werden, dass die Entwicklungen den Bedarf der Praxis berücksichtigen und die Ergebnisse direkt nutzbar wären.

Zwei Wege zur Zertifizierung von Kompetenzen

Beide Systeme sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Nachfragern des Systems zwei Wege bieten, um zu einem anerkannten Zertifikat in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu gelangen. Das Fundament des Systems bilden festgelegte Kompetenzstandards. Auf diese Kompetenzstandards beziehen sich diese beiden Wege zum Erwerb eines Zertifikats:

- Weg A bietet die Möglichkeit, die geforderten Kompetenzen über modular aufgebaute und von AdA oder wba akkreditierte Fortbildungen externer Bildungsträger zu erwerben.
- Weg B ermöglicht in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen, ihre bereits auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen über ein Validierungsverfahren anerkennen zu lassen. In der Schweiz geschieht dies über eine Gleichwertigkeitsprüfung, in der wba erfolgt dies anhand eines Portfolios.

Damit werden die Forderungen der EU, Validierungsverfahren zur Anerkennung von informellen und non-formalen Kompetenzen zu etablieren, in diesen beiden Systemen schon seit Jahren erfüllt. Denkt man an die Entwicklung eines Anerkennungssystems von Kompetenzen Lehrender in Deutschland, wäre ein »Zwei-Wege-System« ebenfalls eine aussichtsreiche Option – einerseits, um die Vielzahl bestehender Train-the-

Trainer-Seminare über Akkreditierung zu integrieren, und andererseits, um non-formal und informell erworbene Kompetenzen Lehrender anerkennen zu können.

Verknüpfung mit Qualitätsmanagement
Weiterbildungsanbieter, die ihre Module von der wba oder von AdA anerkennen lassen wollen, müssen ein zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem vorhalten, wie z.B. Ö-Cert in Österreich und eduQa in der Schweiz. EduQa trägt durch seine Konstruktion wiederum zur Verbreitung der AdA-Zertifikate bei, indem es von den Anbietern verlangt, dass ein bestimmter Prozentsatz der Lehrenden ein Zertifikat aus dem AdA-System oder gleichwertige Abschlüsse nachweisen müssen. Beim Ö-Cert wird eine pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung und eine zweijährige einschlägige Berufspraxis für die Leitung bzw. für einen Mitarbeitenden verlangt. Auch hier können die wba-Zertifikate als Nachweis gelten.

Da in Deutschland in den letzten zehn Jahren sehr viele Zertifikate und Siegel, die die Qualität einer Bildungseinrichtung belegen, auf dem Markt erschienen sind, ist es sicher angezeigt, Anschlüsse an bereits bestehende Qualitätszertifikate herzustellen.

Bezüge zu europäischen oder nationalen Verfahren herstellen

Die wba hat sich bereits in der Projektplanung an europäischen Entwicklungen orientiert. So sind alle Kompetenzen mit ECTS-Punkten (European Credit Transfer and Accumulation System) hinterlegt. Damit wurde die Anrechenbarkeit der durch das Zertifikat und Diplom nachgewiesenen Kompetenzen für ein Studium mitgedacht. Seit Oktober 2011 gibt es einen berufsbegleitenden zweijährigen Universitätslehrgang, für den sich wba-Absolventinnen und -Absolventen erbrachte Leistungen gemäß den wba-Qualifikationsprofilen anrechnen lassen können. Auch die Angebote des AdA-Systems sind mit ECTS-Punkten versehen. Dem SVEB ist es darüber hinaus gelungen,

dass zwei Abschlüsse, nämlich der Eidgenössische Fachausweis Ausbilder/ in (Stufe 2) und das Eidgenössische Diplom (Stufe 3), eidgenössisch vom Staat anerkannt sind und zur höheren Berufsbildung zählen.

Das ECTS-System bietet den großen Vorteil, dass es europaweit eingeführt ist und damit Durchlässigkeit in Europa und ggf. darüber hinaus bietet. Mit Modulen, die mit ECTS-Punkten belegt sind und die im non-formalen Bildungsbereich erworben wurden, ließen sich möglicherweise Übergänge in den tertiären Bildungsbereich einfacher gestalten. Hiervon würde auch ein Anerkennungssystem Kompetenzen Lehrender in Deutschland profitieren.

Fazit

Erfahrungen in Österreich und der Schweiz zeigen, dass eine trägerübergreifende Zusammenarbeit zu Fragen der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgreiche Strukturen hervorbringen kann. Für eine Umsetzung in Deutschland erscheint es zentral zu sein, auf mehreren Stufen Zertifikatsabschlüsse anzubieten, Fortbildungen akkreditierter Anbieter als Module einzubinden und die Möglichkeit bereitzustellen, auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen anzuerkennen.

Die internationale Kooperation der Akteure, wie sie sich nicht zuletzt in der Zusammensetzung unseres Autorenteams zeigt, kann helfen, gute Praxis über nationale Grenzen hinweg zu verbreiten. Damit werden Schritt für Schritt auch die Zielvorstellungen bearbeitet, die auf europäischer Ebene im Hinblick auf die Professionalisierung und die Kompetenzvalidierung formuliert sind.

Literatur

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. (S. 109-125). Bielefeld: wbv.

Bosche, B., Brandt, P., Jütten, S. & Strauch, A. (2015). Vor einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung. Einschätzungen der Zielgruppe. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 54-56.

Europäische Kommission (2006). *Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus*. Abgerufen von [www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2006\)0614_/com_com\(2006\)0614_de.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2006)0614_/com_com(2006)0614_de.pdf)

Jütten, S. (2012): Anerkennung psychologisch-pädagogischer Kompetenzen von Weiterbildner/-innen. Das EU-Projekt CAPIVAL: Capitalizing on Validpack - Going Europe wide. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* (1), 50-53.

Jütten, S. & Strauch, A. (2010): Ergebnisse des Projekts Flexi-Path – Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educator between the 6th and the 7th level of EQF. *Forum Erwachsenenbildung*. (4), 61-62.

Lattke, S. (2014): An international core curriculum for the training of adult educators: Curriculum globALE. Professionalisation between convergence and diversity. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.): *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives*. (S. 129-144). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reisinger, K. & Steiner, P. (2014): Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. (21). Wien. Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf

Schläfli, A. (2014): Abschluss ohne Schulbank. Beispiel: Anerkennung und Validierung von informellem Lernen in der Schweiz. *Weiterbildung* (5), 23-25.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *2nd Global report on adult learning and education. Rethinking literacy*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>

Abstract

Die Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung ist eine oft formulierte Forderung, die nur in wenigen Ländern praktisch umgesetzt werden konnte. In Österreich und der Schweiz wurden in den letzten Jahren mit Unterstützung der relevanten Stakeholder Systeme etabliert, die diese geforderte Professionalisierung vorantreiben. Im Austausch mit den Experten der beiden Systeme und durch Analysen von Materialien und Literatur werden in diesem Beitrag die zentralen Faktoren identifiziert, die in den beiden Ländern zum Erfolg bei der Etablierung der jeweiligen Systeme beigetragen haben.



Stefanie Jütten ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE.

Kontakt: juetten@die-bonn.de



Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE.

Kontakt: bosche@die-bonn.de



Karin Reisinger leitet die Weiterbildungsakademie Österreich.

Kontakt: karin.reisinger@wba.or.at



André Schläfli ist Direktor des SVEB.

Kontakt: andre.schlaefli@alice.ch

Ein Wegweiser durch den Methoden-Dschungel in der Erwachsenenbildung

Es gibt in der Weiterbildung heute eine große Vielfalt an kreativen und teilnehmeraktivierenden Methoden – und laufend kommen neue hinzu. Wer Seminare plant, verfügt somit über ein großes Angebot, steht damit aber auch vor der Qual der Wahl: Wie kann man die jeweils passende Methode finden? Letztlich geht es doch in Seminaren nicht darum, ein »Methodenfeuerwerk« abzubrennen und dem jeweils neuesten Trend hinterher zu laufen. Weiterbildung soll und will Lernen ermöglichen. Daher steht im Vordergrund, die für die Vermittlung bestimmter Ziele und Inhalte am besten geeigneten Methoden einzusetzen. Dafür gibt es keine festen Algorithmen. Seminare zu planen ist ein kreatives Jonglieren mit vielfältigen methodischen Gestaltungsmöglichkeiten. Dennoch kann man den Prozess mit systematischen Hilfsmitteln unterstützen.

Hier setzt unser »Wegweiser durch den Methoden-Dschungel« an, der dem vorliegenden Heft als Handlungshilfe beiliegt: Er ermöglicht einen gezielten Zugriff auf Methoden nach zentralen didaktisch-methodischen Kriterien. Methodische Entscheidungen beziehen sich auf ein ganzes Bündel von Aspek-

ten. Wir differenzieren diese verschiedenen Aspekte und führen sie in einer umfangreichen Tabelle wieder zusammen, wie die unten stehende Abbildung zeigt.

Aktionsformen: Diese werden gemeinhin auch als »Methoden« bezeichnet. Wir verstehen darunter bestimmte Grundmuster, nach denen Lehrende und Teilnehmende in Seminaren (inter-)agieren, wie z.B. »Aquarium«, »Fallbesprechung«, »Impulsmethode« oder »Vortrag«. Wir haben eine Bestandsaufnahme von vielen bewährten und innovativen Aktionsformen gemacht und sie hinsichtlich verschiedener Merkmale analysiert. In der breiten Spalte links im Wegweiser finden Sie eine alphabetisch geordnete Liste von über 100 Aktionsformen. Die Markierungspunkte in den folgenden Spalten zeigen, welche Kriterien eine Aktionsform jeweils erfüllt.

Lernziel: Ausgangspunkt für methodische Entscheidungen sind die angestrebten Ziele einer Veranstaltung bzw. einer Lehreinheit. Aktionsformen eignen sich mehr oder weniger stark für bestimmte Lernziele. Wir greifen auf eine bewährte Einteilung in kogni-

tive (= »Kopf«), affektive (= »Herz«) und psycho-motorische (= »Hand«) Lernziele zurück, und haben die Aktionsformen hinsichtlich ihrer Eignung für diese drei Dimensionen eingeschätzt.

Lernphase: Jeder Lehr-Lernprozess muss in einzelne Lernschritte gegliedert werden, die sinnvoll aufeinander aufbauen. Für diese Gliederung sind in der Didaktik verschiedene Modelle entwickelt worden, sogenannte Artikulationsschemata. Wir haben unserer Systematik mit den Phasen »Einsteigen«, »Erarbeiten«, »Integrieren« und »Auswerten« ein einfaches Schema zugrunde gelegt. Die beiden ersten Phasen und die letzte sprechen für sich; die dritte Phase »Integrieren« bedarf sicherlich der Erläuterung. Neues Wissen muss, um dauerhaft behalten zu werden, in die vorhandenen Wissensstrukturen eingearbeitet und mit dem Bekannten verknüpft werden; neues Können muss geübt werden. Die dafür nötigen Lernschritte bezeichnen wir mit dem Begriff »Integrieren«. Im Wegweiser haben wir markiert, für welche der vier Lernphasen sich eine spezifische Aktionsform jeweils eignet.

A AKTIONSFORMEN	LERNZIEL	LERNPHASE	SOZIALFORM	AKTIVIERUNG	KONKRETISIERUNG	TEILNEHMERZAHL	ZEIT
	  	   	   	  	  		
Aasgeier und Trüffelschwein	• •			•	•	bis 30 TN	5–10 Min
Agenda	•	• • •		•	• •	unbegrenzt	5–10 Min
Aktive Textarbeit	•	• • •	• • • •		• •	4 bis 24 TN	10–120 Min
Aquarium	• •	• •		•	• •	bis 40 TN	30 Min
Auf der Heimfahrt	• •	• •	• • •	•	•	bis 30 TN	5–20 Min
Aufstellung (oder: Lebende Statistik)	• • •	• • •	•	•	•	bis 100 TN	5–45 Min

Struktur des »Wegweisers durch den Methoden-Dschungel«

Sozialform: Seminare sind ein soziales Geschehen. Die jeweils gewählte Sozialform schafft die Grundlage für die Interaktionsstruktur im Seminar. Wir unterscheiden vier Sozialformen:

- Einzelarbeit,
- Partnerarbeit,
- Gruppenarbeit und
- Plenum.

Aktionsformen lassen sich jeweils mit einer oder mehreren dieser Sozialformen kombinieren, manche sind fest mit einer bestimmten Sozialform verknüpft (z.B. der Vortrag: Plenum), andere organisieren Handlungen, die in einer spezifischen Abfolge von Sozialformen erfolgen (z.B. »Wachsende Gruppe«: Partnerarbeit, Gruppenarbeit).

Aktivierung: Aktionsformen ermöglichen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehr oder weniger Aktivität. Wir unterscheiden drei Stufen:

- vor allem der Lehrende aktiv
= darbietend (z.B. ein Vortrag);
- Lehrende und Lernende anteilig aktiv;
= interaktiv (z.B. Unterrichtsgespräch, Impulsmethode);
- vor allem die Teilnehmenden aktiv = erarbeitend.

Konkretisierung: Lernen bedeutet, sich Wissen, Können und Haltungen zur uns umgebenden natürlichen, sozialen und kulturellen Wirklichkeit anzueignen. In Seminaren wird eine Auseinandersetzung mit Ausschnitten dieser Wirklichkeit organisiert. Dazu muss die »Welt« auf geeignete Weise in den Seminarraum geholt werden. Das kann unmittelbar anhand der Wirklichkeit erfolgen, z.B. wenn Teilnehmende einen biologisch bewirtschafteten Bauernhof direkt vor Ort erkunden: den Stall besichtigen, Proben vom Kompost nehmen etc. Der Kontakt zwischen den Lernenden und der Welt kann bildhaft sein, z.B. bei einem Lichtbildervortrag, aber auch bei Simulationen in Rollen- oder Planspielen etc. Und der Kontakt kann sprachlich vermittelt sein, z.B. wenn über biologische Landwirtschaft in einem Seminar nur gesprochen wird.

Teilnehmerzahl und Zeitbedarf: In den letzten beiden Spalten des Wegweisers finden Sie grobe Angaben zur Teilnehmerzahl und zum Zeitbedarf.

Der Wegweiser ermöglicht es so, gezielt nach passenden Aktionsformen zu suchen. Wer z.B. zu Beginn eines Seminars (Lernphase: Einsteigen) bereits ein affektives Lernziel (= »Herz«) erreichen möchte, kann in den Spalten Lernziel und Lernphase nach Markierungen suchen. Der Wegweiser führt u.a. zu den Aktionsformen »Aufstellung«, »Bildbetrachtung« oder »Erzählen«.

Wie exakt ist unser Wegweiser? Es ist so eine Sache mit methodisch-didaktischen Entscheidungen: Sie erfolgen immer mit einem Rest an Unsicherheit. Meist kann man das Eine tun oder das Andere – und mit beidem liegt man vielleicht richtig. Ähnlich verhält es sich auch mit unseren Einschätzungen und Empfehlungen hinsichtlich der Kombination von Lernphasen, Sozialformen und Aktionsformen und unseren weiteren Bewertungen der Aktionsformen. Wir haben unsere Charakterisierung nach gründlicher Überlegung und Diskussion vorgenommen. Die Zuordnungen sind erfahrungsgesättigt, aber nicht im strengen wissenschaftlichen Sinne empirisch geprüft. Über Vieles könnte man noch trefflich streiten: Kann man ein Brainstorming wirklich noch mit 30 Teilnehmern machen, oder wird das schon bei 25 schwierig? Eigenet sich ein Vortrag wirklich nicht für affektive Lernziele (= »Herz«)? Gehen wir nicht manches Mal tief bewegt aus einem Vortrag?

Der Wegweiser stellt eine orientierende Heuristik dar. Wir bitten, diese Empfehlungen cum grano salis zu nehmen. Vielleicht lässt sich im Einzelfall das Brainstorming auch noch mit 35 Teilnehmenden durchführen, und vielleicht zieht eine begnadete Rhetorikerin Ihre Zuhörerschaft so in den Bann, dass sie auch auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen Wirkungen erzielt. Weiterhin raten wir dazu, bei der Suche

eher erst einmal wenige Kriterien zu wählen und dabei auf das Hauptanliegen zu achten. Wer zu viele Kriterien wählt, schränkt sich die Auswahl oft sehr schnell und zu stark ein.

Wirkungsvolle Lehr- und Lernarrangements bedürfen eines durchdachten Designs, in dem die verschiedenen methodischen Elemente sinnvoll miteinander kombiniert werden. So ist es fast immer angeraten, Aktionsformen mit unterschiedlichem Aktivierungs- und Konkretisierungsgrad miteinander zu kombinieren: z.B. bedarf Informationsvermittlung mit darbietenden Aktionsformen der Weiterarbeit mit aktivierenden Aktionsformen, die den Teilnehmenden die Verarbeitung der neuen Informationen ermöglichen. Wenn man an dieser Stelle auch einen Sozialformenwechsel vornehmen möchte, so kann man mit Hilfe des Wegweisers z.B. gezielt nach erarbeitenden Aktionsformen für die Lernphase »Integrieren« in der Sozialform »Gruppe« suchen.

Unser Wegweiser kann keine Entscheidungen abnehmen, denn es gibt keine Automatismen bei der Methodenwahl. Aber er kann helfen, bei der Suche nach gelungenen didaktischen Designs zu einer gut begründeten Auswahl von Aktionsformen zu finden.

Ulrich Müller/Martin Alsheimer/
Ulrich Iberer/Ulrich Papenkort

Methoden-Kartothek und Wegweiser

Der hier vorgestellte Wegweiser ist Teil der Methoden-Kartothek, eines Multimedia-Tools zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

Der vollständige Wegweiser ist in dieser Ausgabe als Beilage enthalten.

Müller, U., Alsheimer, M., Iberer, U. & Papenkort, U. (2012). *methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule*. Bielefeld: wbv.

 www.methoden-kartothek.de

wb-web.de: Auf dem Weg zu einfach guter Weiterbildung

»Etwas in der Richtung von chefkoch.de – aber für Weiterbildung – das wäre großartig.« Diese Vorstellung von wb-web.de – einem Informations- und Vernetzungsportal für Lehrkräfte der Weiterbildung – formulierte eine Weiterbildnerin gegenüber den »Initiatoren«. Sie steht damit stellvertretend für Hunderttausende engagierter Lehrkräfte in der Weiterbildung, die häufig frei- und nebenberuflich arbeiten und wenig zeitlichen Spielraum für die eigene Weiterbildung aufbringen können.

Online-Unterstützung für Lehrkräfte

Ein Online-Portal, das die fachlichen Interessen dieser Berufsgruppe bedient, sucht man bisher vergeblich. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Bertelsmann Stiftung schließen mit wb-web.de ab Ende des Jahres diese Lücke.

wb-web.de unterstützt die Lehrkräfte in der Weiterbildung dabei, professionelle Weiterbildungsangebote zu schaffen. Die meisten von ihnen verfügen über eine hohe Expertise in den Themenbereichen, die sie lehren. Gleichzeitig hat

nur ein kleiner Teil der Lehrenden in der Weiterbildung eine grundlegende pädagogische Ausbildung durchlaufen. Das Wissen darüber, wie man Inhalte nutzerorientiert vermittelt, wie man mit Lernproblemen von Teilnehmenden umgeht oder wie man die Interaktion in den teils sehr heterogenen Kursen der Weiterbildung strukturiert, haben sich viele Lehrende autodidaktisch angeeignet. wb-web.de wird sie dabei unterstützen, indem es erwachsenenpädagogisches Wissen frei zugänglich und kostenlos verfügbar macht.

Der Aufbau von wb-web.de und die Wahl der Themen orientieren sich dabei an den Fragen und Problemen, mit denen Lehrkräfte in der Praxis in Berührung kommen. Das Portal bietet einen Terminkalender zu interessanten Weiterbildungen und Veranstaltungen; es veröffentlicht Nachrichten über alles, was für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner von Interesse ist. Regelmäßig werden Dossiers zu aktuellen oder wichtigen Themen erarbeitet: Hier kann es um Recht in der Weiterbildung, um Alphabetisierung oder um Digitale Medien in der Erwachsenenbildung gehen. Interviews mit Experten, Hintergrund- und Trendberichte gehören zu

einem solchen Dossier. Kernstück des Portals sind die sogenannten »Wissensbausteine«, wissenschaftlich fundierte und didaktisch aufbereitete Texte zu grundlegenden Stichworten der Erwachsenen- und Weiterbildung. Good-Practice-Beispiele, Erfahrungsberichte sowie Materialien zur Vorbereitung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten runden das Angebot ab.

Bereits jetzt können Interessierte erste Informationen über das Informations- und Vernetzungsportal einholen. Ein Projektblog informiert über die Anfänge von wb-web.de, geplante Inhalte und Meilensteine auf dem Weg zum Launch des Portals. Außerdem wird das Team hinter wb-web.de vorgestellt.

Mit wb-web.de orientieren sich das DIE und die Bertelsmann Stiftung an den Bedürfnissen der Lehrenden in der Weiterbildung. Als Grundlage für die Entwicklung des Portals diente eine Umfrage unter mehr als 1.000 Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern zu den Erwartungen an ein Online-Portal. In kleineren Gruppen mit Lehrkräften wurden die Wünsche der Zielgruppe diskutiert sowie um Feedback zu den Ideen und Konzepten des wb-web-Teams gebeten. Eine Google-Group rundet die vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten ab.

Auch in Zukunft legt wb-web.de großen Wert auf die Einbindung der verschiedenen Akteure der Weiterbildungslandschaft. Verbände, Wissenschaft und Praxis – u.a. in Form eines wachsenden Unterstützerkreises – werden einbezogen, um eine optimale Nutzerorientierung zu erreichen. In der Google-Group findet ein regelmäßiger Austausch mit über 200 Personen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung statt.

Mario Sorgalla und
Angelika Gundermann (DIE)



Foto: DIE

InfoLab zu wb-web.de mit Organisationen der Erwachsenenbildung im DIE

Lehren lernen in der Kulturellen Bildung: Das Konzept »Erwachsenenpädagogische Qualifizierung Musik«

In der Musikszene boomen Programme zur musikalischen Förderung von Kindern in Kindertagesstätten. Sie heißen z.B. Die Carusos, Singender Kindergarten oder Primacanta und haben sich zum Ziel gesetzt, die musikalische Früherziehung zu verbessern, denn in den letzten Jahren wurde deutlich: Viele der pädagogischen Fachkräfte in Kitas sind musikalisch zu wenig oder gar nicht qualifiziert. Darum werden nun Musikschaffende und -lehrende angeworben, um mit den Kindern zu arbeiten und die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas fortzubilden.¹

Neuer Qualifizierungsbedarf Musikschaffender und -lehrender

Weitgehend unbeachtet bleibt dabei jedoch die Tatsache, dass die wenigsten dieser Musikschaffenden und -lehrenden für die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen qualifiziert sind. Sie haben, wenn überhaupt, eine pädagogische Ausbildung für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche, sollen in den verschiedenen Programmen aber erwachsene Teilnehmerinnen² für die musikalische Arbeit begeistern und fortbilden. Eine erwachsenenpädagogische Qualifizierung für diese Berufsgruppe ist geboten, damit die Qualität der Lehre in diesen Fortbildungen gesichert ist und die Musikschaffenden und -lehrenden ihre Arbeit erfolgreich, zur eigenen Zufriedenheit und zu der der Teilnehmerinnen durchführen können (vgl. Fröhlich, 2009, S. 56).

1 Für Kunst- und Kulturschaffende insgesamt hat das BMBF sogar ein eigenes Förderprogramm aufgelegt, das sie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen qualifizieren soll (www.bmbf.de/de/23910.php).

2 Dass im gesamten Text die weibliche Form von Tätigkeitsbezeichnungen gewählt wird, ist der Tatsache geschuldet, dass die Teilnehmenden des Qualifizierungsprogramms (EPQ Musik) ausschließlich weiblichen Geschlechts waren.

Die Musikschule Frankfurt am Main hat diese Notwendigkeit erkannt und 2013 eine solche Qualifizierung in Kooperation mit der Volkshochschule Frankfurt und dem Hessischen Volkshochschulverband (hvv) durchgeführt. Sie richtete sich an die Lehrkräfte der Musikschule, die im Projekt »MiA – Musik im Alltag«, einem Fortbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte in Frankfurter Kindertagesstätten, mitarbeiten. Das Konzept dieser Qualifizierung wird in diesem Beitrag vorgestellt.

Die Vorgeschichte: »MiA – Musik im Alltag«

Mit dem Fortbildungsprogramm »MiA – Musik im Alltag« haben sich die Musikschule Frankfurt und verschiedene Kita-Träger zum Ziel gesetzt, die Entwicklung einer musikalischen Alltagskultur zu fördern. Dazu führt eine Lehrkraft der Musikschule über drei Jahre Musikangebote in einer Kita durch.

Während des ersten Jahres nimmt eine pädagogische Fachkraft der Kita zuschauend an diesen Angeboten teil. Ab dem zweiten Jahr werden die Musikangebote gemeinsam von beiden als Tandemunterricht durchgeführt, wobei die pädagogische Fachkraft immer mehr Lehranteile übernimmt und die Musikschullehrkraft zunehmend in die Rolle der Beraterin geht. Begleitend zu den Angeboten in der Kita werden für die pädagogischen Fachkräfte Fortbildungen und Workshops angeboten, in denen sie die Inhalte der Elementaren Musikpädagogik theoretisch und praktisch vertiefen können. Diese begleitenden Angebote werden ebenfalls von den Lehrkräften der Musikschule durchgeführt.

Beim Durchlauf der ersten MiA-Staffel wurde schnell deutlich, dass bei den Lehrkräften der Musikschule wenig

Wissen über die Eigenheiten der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen und von beruflichen Fortbildungen vorhanden war. Aus diesem Grund wurde das Angebot zur Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (EPQ Musik) von Musikpädagoginnen und -pädagogen entwickelt.

Das Konzept »Erwachsenenpädagogische Qualifizierung Musik«

Grundlage für das Konzept der »EPQ Musik« war die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung, die der hvv schon seit vielen Jahren für VHS-Dozentinnen und -Dozenten anbietet. Die Inhalte der beiden zentralen Module »Allgemeine Erwachsenenpädagogik« und »Fachdidaktik« wurden so zusammengefasst, dass zunächst die allgemeinen Grundlagen der Erwachsenenpädagogik vermittelt und diese dann auf die spezielle Situation der musikpädagogischen Arbeit übertragen wurden. Im Einzelnen ging es dabei um fünf Themenbereiche.

Bedeutung der Lernbiografie in der Erwachsenenbildung

In der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen ist die persönliche Lernbiografie von zentraler Bedeutung, denn erwachsene Lernende bringen jeweils ein ganzes Bündel eigener Lernerfahrungen mit, die ihr Verhalten in Lernsituationen prägen. Dies gilt besonders in der musikalischen Arbeit. Alle Erwachsenen hatten in ihrer Kindheit und Jugend mehr oder weniger prägende Erlebnisse mit dem Musizieren; im besten Fall wurden sie von Eltern und Lehrkräften gefördert, haben mit Freude ein Instrument gespielt oder gesungen, im schlimmsten Fall ist ihnen ihr musikalisches Selbstbewusstsein mit Sätzen wie »Du kannst nicht singen, sei ruhig!« oder »Du bist völlig unmusikalisch!« radikal genommen worden. Aus diesen Erlebnissen hat sich

ein musikalisches Selbstbild entwickelt, das einen starken Einfluss auf den Umgang mit Musik im Erwachsenenalter und damit auf das Sich-Einlassen auf musikpraktische Lerninhalte hat (vgl. Gembris, 2002, S. 185; Park, 2004, S. 189ff.). Um die Fortbildungssituation so gestalten zu können, dass sie zu einem für alle Beteiligten zufriedenstellenden Abschluss kommt, muss den Lehrenden diese besondere Gemengelage des musikalischen Arbeitsbewusstseins bewusst sein.

Ermöglichungsdidaktik und subjektorientierte Erwachsenenbildung als pädagogische Haltung

Zur Würdigung der Lernbiografie und der entsprechenden Gestaltung einer Lehr-Lernsituation bedarf es bei den Lehrenden einer Haltung, in der sie den Lernenden auf Augenhöhe begegnen. Die Grundlagen für diese Haltung finden sich im ermöglichungspädagogischen Ansatz nach Arnold (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2007) und der subjektorientierten Erwachsenenbildung nach Meueler (2009). Da musikalische Arbeit allgemein eher von einem wettbewerbsorientierten Umgang geprägt ist, ist die Vermittlung dieser auf Wertschätzung angelegten Ansätze ein wichtiger Baustein der »EPQ Musik«.

Reflexion der eigenen Rolle im Spannungsfeld Künstlerin – Lehrende

Nicht nur die Lernenden, auch die Lehrenden in der Erwachsenenbildung bringen ihre musikalische Biografie und ihr musikalisches Selbstbild in die Lehr-Lernsituation ein. Die musikalische Praxis an sich war bei ihnen nie in Frage gestellt, allerdings haben sie die gesamte, zum Teil harte Schule der musikalischen Ausbildung durchlaufen, die geprägt sein kann von ehrgeizigen Eltern, unprofessionellen Musiklehrern, begeisternden Professorinnen, verpatzten Prüfungen oder erfolgreichen Vorspielen (vgl. Park, 2004, S. 117ff.). Diese Erfahrungen prägen auch ihr Verhalten als Lehrende in der Erwachsenenbildung, weshalb es wichtig ist, dass sie sich mit ihrer eigenen

musikalische Biografie im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung auseinandersetzen und ihre unterschiedlichen Rollen als Künstlerin einerseits und Lehrende andererseits reflektieren.

Gruppen leiten

Die Dynamik des Gruppengeschehens, die unterschiedlichen Rollen in einer Gruppe und Möglichkeiten, wie Lehrende beides produktiv für die Lehr-Lernsituation nutzen können, ist ein weiteres Thema der Qualifizierung.

Didaktisch-methodische Planung und Kollegiale Beratung

Mit der didaktisch-methodischen Planung und der Kollegialen Beratung kann im Rahmen der »EPQ Musik« die Aufbereitung der Inhalte für die Praxis erprobt werden. Die Lehrkräfte haben so die Möglichkeit, eine erste fachliche Rückmeldung zu ihren Kursplanungen zu erhalten. Hinzu kommt, dass Musikschullehrkräfte, die als Künstlerinnen eher das konkurrierende und als Lehrerin das Einzelkämpferdasein gewöhnt sind, eine neue Form der kollegialen Unterstützung kennen und schätzen lernen können.

Rahmenbedingungen und praktische Erfahrungen

Die »EPQ Musik« wurde in Frankfurt im Jahr 2013 an zwei Wochenenden mit neun Teilnehmerinnen durchgeführt. Die Berufserfahrung der Teilnehmerinnen war gemischt, einige waren schon lange als Musikschullehrerinnen tätig, andere hatten erst vor wenigen Jahren ihr Studium abgeschlossen. Alle Teilnehmerinnen kamen aus dem Bereich Elementare Musikerziehung und sollten in der folgenden MiA-Staffel neu einsteigen.

Die Inhalte wurden von den Teilnehmerinnen unterschiedlich bewertet. Als größte Bereicherung wurde der Teil zur didaktisch-methodischen Planung und kollegialen Beratung erlebt, weil er

den größten Praxisbezug hatte. Neue Anregungen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen erhielten sie aus den Ausführungen zur Ermöglichungsdidaktik und subjektorientierten Erwachsenenbildung.

Fazit

Die hier dargestellte erwachsenenpädagogische Qualifizierung in der Musik steht beispielhaft für verschiedene Kultursparten. Wenn Kinder in Kitas durch Kulturelle Bildung gefördert werden sollen, ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte, die mit ihnen arbeiten, entsprechend fortgebildet werden. Zu oft wird jedoch vergessen, dass es für die Fortbildung der Fachkräfte qualifizierte Dozentinnen und Dozenten braucht, die im künstlerischen und im erwachsenenpädagogischen Bereich kompetent sind. Ihnen muss das »Lehren können« ermöglicht werden. Angebote zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung in der Kulturellen Bildung können dazu ihren Beitrag leisten.

Literatur

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Fröhlich, C. (2009). Elementare Musik mit Erwachsenen. In C. Fröhlich (Hrsg.), *KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen* (S. 15-202). Regensburg: ConBrio.
- Gembris, H. (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (2. Auflage). Augsburg: Wißner.
- Meueler, E. (2009). *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung* (Neuaufgabe). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Park, K.-S. (2004). *Musikalische Sozialisation und aktuelle Bildungspraxis. Zum subjektorientierten Lehren und Lernen in der musikalischen Erwachsenenbildung*. London: Turnshare.

Ulrike Gerdiken (Leiterin des Bildungswerks der Katholischen Erwachsenenbildung Main-Taunus)

English Summaries

Ingeborg Schüssler:

Indications of Good Education. Quality Expectation in Adult Education (p. 24-26)

This report provides an overview of the standards between professional and organisational logic for adult education – from the perspective of funding and continuing educational organisations, education policy and research. It also summarises various strategies for improving teaching and training, and identifies outstanding questions. It also points out the role of teaching as a construct, which largely depends on the viewer's perspective.

Sandra Fuchs:

What do trainers have to be capable of? Competence requirements for teachers and educational staff in the continuing training (p. 27-29)

This article deals with the question of what competence requirements for teachers and educational staff – who is asked to meet current challenges in training practice justice, thereby ensuring quality – select this.

Anne Strauch/Claudia Pohlmann/Steffi Robak/Christian Kühn:

In-service training of Trainers in Adult Education. Recent results on supply and participation structures (p. 27-29)
Work-based training is a significant competence development tool for adult educators. The article presents study findings, which were recently developed based on a need and demand perspective. (1) Based on the data base QUALIDAT, programmes are systematised. (2) The behaviour in continuing education of e.g teachers was surveyed in Niedersachsen.

Regina Egetenmeyer:

Trained for Teaching? Learning to Teach in Adult and Continuing Education Study Programmes (p. 32-43)
Adult and continuing education study programmes prepare students for the broad spectrum of adult educational activities: Teaching is only one adult educational topic among many others: With regard to a theoretical as well as a practical professional perspective, it is advisable to focus on this particular issue.

Brigitte Bosche/Stefanie Jütten/Karin Reisinger/André Schläfli:

Development of Teachers' Professionalism. Good-Practice from Austria and Switzerland (p. 41-43)
Teachers' professionalism in adult and continuing education is often requested but practically implemented in only a few countries. In Austria and Switzerland, over the past years systems were established with the support of relevant stakeholders, which advance this required professionalism. Based on the exchange of experts in both systems as well as analyses of materials and literature, the following article identifies the key factors, which contributed to the successful establishment of the individual systems in both countries.

Erwachsenenbildner in Straßenbahnen

Die Vorstellung davon, was einen Erwachsenenbildner ausmacht, hat sich im Laufe der Zeit verändert ...

»In der Diskussion sagte Walther Hofmann einmal:

Wir können niemand als Volksbildner anerkennen, der nicht in der Elektrischen einer schwangeren Frau seinen Platz einräumt, der nicht ohne Nachdenken mit zfasst, wenn es gilt, einer alten Frau zu helfen, dass sie ihre Last auf den Rücken kriegt.«

Anton Heinen schrieb dies in: v. Weidenfeld, U. W. (2015). 101 Jahre Deutschland von 1909 bis 2010. Lebenserinnerungen. (S. 649). Frankfurt a.M.: August von Goethe Literaturverlag.

Foto: Neolurfahaney/Wikimedia Commons



Die Pöstlingsbahn im österreichischen Linz

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Dr. Monika Socha (DIE/MS, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krelkel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/SM); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-168, Fax 0228 3294-4168
E-Mail: socha@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1087, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5588-6, DOI 10.3278/DIE1503W

© 2015 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2015 (erscheint Oktober 2015): **Bildungslandschaften**

Die unterschiedlichen Herausforderungen für Stadt und ländliche Gebiete aus der Sicht der Erwachsenenbildung werden thematisiert: Während die Stadt durch große Unterschiede ihrer Bewohner im Hinblick auf soziale Herkunft, Ausbildungsniveau und Migrationshintergrund gefordert ist, sehen sich die ländlichen Gebiete einer überalterten Bevölkerung und sinkenden Bevölkerungszahlen aufgrund von Landflucht und demografischem Wandel gegenüber. Welche kreativen Lösungsansätze gibt es? Wie gestalten sich regionale Bildungslandschaften? Wie werden Regional-/Stadtentwicklung und Erwachsenenbildung miteinander verknüpft?

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

 www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



Professionelle Seminarleitung

Konfliktsituationen souverän meistern

Seminare leiten macht Spaß. Oft genug aber bergen Lehr-Lernsituationen Konfliktpotenzial. Das vorliegende Buch rückt diese, insbesondere die Lehrenden herausfordernden, Situationen ins Blickfeld. Anhand von konkreten Praxisbeispielen werden Handlungsalternativen abgewogen und Hilfen zum souveränen Agieren gegeben. Dabei wird in knapper Form auch das nötige Hintergrundwissen zu Gruppenprozessen vermittelt.

„Ein nützliches und hilfreiches Handbuch für den erfahrenen Praktiker als auch für Neueinsteiger in der Weiterbildung.“

Paul Diebel, GABAL Netzwerk Lernen



Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

Perspektive Praxis,
2010, 171 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1798-3
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



