

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. Beispiel- 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. Schübler (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 Schübler ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg.

Kontakt: schuessler@ph-ludwigsburg.de