

Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung

Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg¹

Vor dem Hintergrund eines auf individueller, organisatorischer und struktureller Ebene normativ formulierten Professionalisierungsanspruchs spürt die Autorin in diesem Beitrag der Frage nach, wie pädagogisch Handelnde in Einrichtungen der Weiterbildung selbst ihren Bedarf an Qualifizierung und Fortbildung einschätzen. Hierzu greift sie auf Ergebnisse einer in Berlin und Brandenburg durchgeführten Studie zurück, die interessante Einblicke ermöglicht. Deutlich wird ein breites Themenspektrum, das insbesondere den Wunsch nach grundlegendem erwachsenenpädagogischen Wissen deutlich werden lässt.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren sind in der Erwachsenenpädagogik eine Reihe empirischer Studien allgemein zum Lehr-/Lernhandeln erarbeitet worden (vgl. Ludwig 2000; Arnold u. a. 1998; Nolda 1996; Faulstich/Forneck/Knoll 2005), sowie weitere, die verschiedene Teilaspekte in den Blick nehmen: Biografische Entwicklung und Erfahrungen (z. B. Kade/Seitter 1996; Alheit 1990, 1995; Alheit/Hoerning 1989; Siebers 1996), Milieustudien (z. B. Barz 2000; Friebel u. a. 1993, 2000; Tippelt/Barz 2004), Programmentwicklungen, Programmplanungshandeln, Institutionen- und Organisationsentwicklung (z. B. Opelt 2004; Gieseke 2000, 2002, 2003; Gieseke/Opelt 2003, 2005; Schäffter 1998; Schiersmann u. a. 1998; Körber u. a. 1995), Zielgruppenarbeit (z. B. Altersbildung, Frauenbildung, Arbeitslosigkeit und Qualifizierung vgl. Kade 1992, 1994 a u. b, 1997; Schiersmann 1993; Gieseke 2001) etc. Diese Entwicklung bringt eigene Begrifflichkeiten und neue gegenstandsadäquate Methoden hervor. Sie integriert aber auch Methoden anderer Disziplinen.

Vor diesem Hintergrund hat der gegenwärtige Professionalitätsanspruch eine doppelte Orientierung. Funktional glatte Verlaufsformen für institutionelles Handeln und reflexive Umsetzung wissenschaftlicher Standards werden im Kombipaket erwartet. Weiterbildung ist zum einen eingebunden in bürokratisch-organisatorische Abläufe und muss zum anderen auf komplexe pädagogische Planungsprozesse, Lernarrangements

¹ Bearbeitete Textfassung des in Baldauf-Bergmann/von Küchler/Weber (2004) erschienen Beitrags (s. Besprechung des Bandes in diesem Heft, S. 82). Die gesamte vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) finanzierte Studie wird unter dem Titel „Das vergessene inhaltliche professionelle Interesse von pädagogisch Handelnden“ im Verlag TextWeinberg, Oldenburg veröffentlicht.

und Lernsituationen teilnehmergerecht, flexibel und zeitbezogen antworten. Wir bewegen uns also im großen Feld der Widersprüche, Paradoxien und Unzulänglichkeiten. Dies ist der Alltag. Aber dieser Alltag verändert sich gerade nachhaltig, und es kommt darauf an, herauszufinden, welchen Platz man einnehmen will.

Die Weiterbildungsorganisationen und -institutionen waren in den vergangenen Jahren mit dem geforderten Qualitätsmanagement und der daran geknüpften Zertifizierung beschäftigt. Dadurch konnten die organisatorischen Bedingungen für die Wirtschaftlichkeit der Institution verbessert werden. Ebenso wurde eine innerinstitutionelle Reflexion über die zukünftigen Aufgaben der Weiterbildungsinstitution eingeleitet. Was deutlich vernachlässigt worden ist, ist die Fortbildung der Planer/innen und Dozent/inn/en.

2. Anlage und Fragestellungen der Studie

Um die aktuellen Orientierungen im Fortbildungsbedarf der Weiterbildner/innen in den vorhandenen Weiterbildungsinstitutionen zu erfassen, ist eine Befragung in Berlin/Brandenburg, finanziert durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), durchgeführt worden. Der Erhebungsschwerpunkt liegt auf Forschungsbefunden, theoretischen Annahmen und bildungspolitischen Leitlinien, die die Lehr-/Lernkultur betreffen. Fragen zur besonders vernachlässigten Programmentwicklung, zum in den vergangenen Jahren eher gepflegten Management – was mit dem institutionellen Abbau zu tun hat – sind hier nicht das Thema. Erhoben wird die Meinung, die Ansicht der Praktiker: Ihr Nachfrageverhalten steht im Mittelpunkt des Interesses, nicht ein bildungspolitisch oder anders diagnostizierter Bedarf. Die Untersuchung ist als eine Totalerhebung in einer Region (Berlin/Brandenburg) umgesetzt worden. Ländliche und städtische Bedingungen von Weiterbildung, die unter großen Veränderungen stehen, haben in dieser Region eine interessante Mischung. Institutionelle Veränderungen, Neugründungen von privaten Institutionen und Agenturen, Outsourcing und Reintegration in betriebliche Kontexte bestimmen die Entwicklung. Die entscheidenden Veränderungen im vergangenen Jahrzehnt sind also den hier Befragten besonders präsent. Man hat es nicht mit einem professionellen Personal zu tun, das sich durchgängig als ausreichend unterstützt und gefördert ansehen kann.²

Unser Forschungsinteresse konzentrierte sich darauf, wie sich das Fortbildungsinteresse der (wenigen) Hauptberuflichen unter diesen Umbrüchen im Weiterbildungssystem darstellt. Auch interessierte, inwieweit diese sich für die Neben- oder Freiberuflichen im Fortbildungsbedarf mit verantwortlich fühlen oder aber die Fragebögen an sie wei-

2 Eine Erhebung bei allen Weiterbildungsinstitutionen, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt präsentieren, war möglich, da für Berlin/Brandenburg in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Humboldt Universität ab 1990 ein Programmarchiv angelegt und aufgebaut wurde (zur großen Institutionenvielfalt in der Region vgl. Raczek 2001, 2004, 2005).

tergereicht haben. Weiterhin interessierte uns aus professionstheoretischer Sicht, inwieweit die Institution oder Organisation als solche im Blick war und ob generell über Fortbildung das Profil, das Qualitätsniveau der Institution beeinflussbar erscheint. Gefragt haben wir also danach, ob man selber an Seminaren zu den jeweiligen Themen teilnehmen würde, ob ein Interesse bei den Dozenten bestehen könnte, ob es entsprechende Defizite in der eigenen Institution gibt, was die Nutzung von Wissen aus dem Kontext der Themen betrifft.

Der Rücklauf der 612 angeschriebenen Einrichtungen aus Berlin/Brandenburg macht nun die fortbildungsaktiven Gruppen deutlich. 25 Prozent der Weiterbildungsinstitutionen (in absoluten Zahlen: 151) haben geantwortet. Dies entspricht einer üblichen guten Rücklaufquote. Von einzelnen Einrichtungen wurden mehrere Fragebögen zurückgeschickt. Insgesamt konnten 274 Fragebögen ausgewertet werden. Auffällig ist zum einen der hohe Anteil aus der beruflichen Weiterbildung und den Vereinen und zum anderen der geringe Anteil z. B. aus dem Volkshochschulbereich.

In der Einschätzung der hauptberuflich Beschäftigten ist Fortbildung ein individuelles Interesse, es wird nicht erlebt in dem Sinne, dass man Verantwortung hat für frei- und nebenberuflich Tätige, es wird auch weniger bezogen auf die Institution thematisiert. Ebenso formuliert man keine entsprechenden Ansprüche an die verschiedenen Gruppen der Angestellten. Andererseits heißt es positiv formuliert auch, dass man nicht Fortbildungsanforderungen delegiert, sondern sich selbst in die Pflicht nimmt oder sich selbst interessiert, sich keineswegs als reine/n Organisator/in sieht, also durchaus auch, was das Feld Lehren und Lernen betrifft, eigene Interessen hat und Erkenntnisbedarfe anmeldet. Die Hauptberuflichen für den oben benannten Typ sind also aktiv. Die institutionellen und thematischen Kontexte, die offensichtlich hoch in der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen, werden innerinstitutionell mit ebenfalls hoher Aktivität und Selbstachtung in Form von Fortbildungsinteresse beantwortet.

3. Ausgewählte Forschungsbefunde, einige Thesen

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf einige wesentliche Ergebnisse. Sie werden hier in Form von Thesen formuliert; die umfangreichere Veröffentlichung wird an anderer Stelle erfolgen.

1. Es gibt keine einseitig entwickelten thematischen Interessen. Überraschenderweise dominiert das Interesse an speziellen Erwachsenen- und Weiterbildungstheorien.

Der Fragebogen differenziert elf thematische Schwerpunkte, die jeweils zwischen vier und dreizehn Unterthemen auführen. Von den insgesamt 71 Detailthemen haben 32 Fortbildungsthemen zwischen 30 Prozent und bis zu 53 Prozent Zustimmung erfahren (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Nachgefragte Fortbildungsthemen

Themen	Ich würde selbst teilnehmen	Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleitenden
1. Erwachsenenpädagogische Theorien		
Theorien zum selbstgesteuerten Lernen	52,9 %	
Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung	46,7 %	
Theorien zum lebenslangen Lernen	42,0 %	
Theorien zum informellen Lernen	36,9 %	
Theorien zur lebensphasenbezogenen Bildung	33,6 %	
2. Didaktik in der Weiterbildung		
Erwachsenenpädagogische Prinzipien	50,7 %	42,7 %
Theorien zur Lehr- und Lernkultur	32,1 %	
3. Programmanalyse		
Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/Marketing	46,4 %	
Netzwerkentwicklung	37,2 %	
4. Qualitätsmanagement		
Organisationsentwicklung	44,9 %	
Personalentwicklung	40,1 %	
Selbst- und Fremdevaluierung im Rahmen von Qualitätsmanagement	39,8 %	
Qualitätssicherungsverfahren – qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden	37,2 %	
Spezifik pädagogischer Qualität	33,9 %	
5. Wissen über Teilnehmer/innen		
Berufliche Entwicklung und Bildungsverhalten	38,3 %	31,8 %
Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten	36,9 %	
6. Befunde aus der Lehr-/Lernforschung		
Lernverhalten und Lernmotivation (a: und b:	48,9 %	42,1 %
7. Lernformen als Thema		
Coaching	34,7 %	
Medial unterstütztes Lernen	25,2 %	34,7 %
E-Learning	29,2 %	34,7 %
Umgang mit Emotionen	33,2 %	
Kooperatives Lernen (kooperatives selbst-organisiertes Lernen	31,0 %	30,7 %
8. Lehrformen als Thema		
Moderation/Präsentation	43,1 %	37,2 %
9. Gruppenkonstellationen und Lernförderung		
Emotionen und Lernförderung	33,9 %	33,6 %
Gruppendynamisches Wissen	32,1 %	33,9 %
10. Erfahrungsverarbeitende Angebote		
Einzelprobleme von Teilnehmenden/kritische Lernsituationen	30,3 %	46,7 %
Kollegiale Beratung, wechselseitige Supervision	34,3 %	33,6 %
11. Anwendungsorientierte Trainingsangebote		
Umgang mit und Einsatz von neuen Medien	34,1 %	41,6 %
Erweiterung der Methodenkenntnisse	40,5 %	40,1 %
Kommunikationstechniken/Gesprächsführung	33,9 %	36,9 %
Konfliktbewältigung/-beratung	36,5 %	35,4 %
Beratungskompetenz	32,8 %	

Es ist keinesfalls so, dass sich einseitige Trendausrichtungen in der Fortbildungsnachfrage aufzeigen lassen, wenn es auch eindeutige Spitzenwerte gibt. Die Breite der Beantwortung bei der Themenzustimmung ist sowohl Ausdruck von Diffusität als auch eines generellen Interesses an einem breiten Angebotsspektrum. Das Interesse an der eigenen Klientel aus übergreifender Perspektive ist hier maßgeblich. Dazu gehört dann im mikropädagogischen Bereich das Interesse an Lernverhalten und Lernmotivation, und besonders dominant meldet sich ein neues Interesse an erwachsenenpädagogischen Prinzipien im Sinne von pädagogischen Grundlagen. Auch im engeren Sinne „methodische Kompetenzen“ werden nachgefragt.

Wenn auch die eindeutige Überraschung der Befragung das durchschlagende stärkere theoretische Interesse ist, so ist doch weiterhin ein hohes Interesse an verschiedenen Lernformen und an anwendungsorientierten Trainingsangeboten nicht zu übersehen. Beim Qualitätsmanagement, das quasi das bildungspolitisch verordnete Thema ist, stehen die Personalentwicklung und die Evaluation an erster Stelle, dieses steht im Zusammenhang mit den Lernformen und den anwendungsorientierten Trainingsangeboten. Man will sich also einlassen auf neue Erfahrungen in Lehr-/Lernzusammenhängen. Die neuen Programmentwicklungen für eine neue Lehr-/Lernkultur kommen in diesen Überlegungen, auch mit neuen Schnittmengen zum E-Learning, noch zu kurz, liegen aber nicht in der am schlechtesten nachgefragten Themengruppe.

Die Antworten der Professionellen sind also auch mit ihren Bildungsinteressen als Seismograph für Entwicklungen und Veränderungen in der Weiterbildung zu betrachten. Das Interesse an Theorien, gekoppelt mit dem Interesse an erwachsenenpädagogischen Prinzipien, zeigt, dass man über Theorien und Prinzipien des Handelns wieder nach neuen, veränderten Entwürfen für die Weiterbildung sucht. Das Theorieinteresse bewegt sich aber nicht im freifliegenden Anthropologischen, sondern ist an institutionelle Kontexte, an Lebensbedingungen, besonders an berufliche Konstellationen zurückgebunden. Das lernende Individuum mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft, interessiert.

2. Die im Mittelfeld nachgefragten Themen stellen Anforderungen von außen dar.

Fortbildungsbedarfe, die hier eingeordnet sind, stellen sich durch die Teilnehmer/innen und ihre besonderen Lernhaltungen ein, sie sind durch bildungspolitische Implementationen bedingt, sie reagieren auf institutionelle, planerische und technische Innovationen. Man bewegt sich also aktiv im Strom der Veränderungen und ihrer Thematisierungen. Allerdings zeigen die wenig und die stark nachgefragten Themen nicht eindeutig auszumachende Schwerpunkte. Wenn man sich allein die Themen anschaut, die bis zu 30 Prozent nachgefragt sind, könnte man mit dieser Mischung eine Wissensstruktur vorhalten, die eine differenzierte Ausgestaltung der Lehr-/Lernkultur ermöglicht und ein erwachsenenpädagogisches Profil von hoher Relevanz besitzt. Es bietet sich also nicht an, die weniger nachgefragten gegen die stärker nachgefragten Themen

auszuspielen. Man kann feststellen, dass es keine überholten Themen gibt, dass die Themen sich vielmehr in erweiterten Kreisläufen ausdifferenzieren.

3. *Die am wenigsten nachgefragten Themen verweisen auf Differenzen zwischen Annahmen, die das eigene Teilnahmeinteresse und das angenommene Interesse bei Dozent/inn/en betreffen.*

Tabelle 2: Am wenigsten nachgefragte Themen

Themen	Ich würde selbst teilnehmen	Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleitenden
Historisch abgeleitete Theorien	7,3 %	3,3 %
Grundlagen mikrodidaktischen Handelns	10,9 %	17,9 %
Spezielle Ankündigungen	14,6 %	14,6 %
Bildungsbiografien	16,4 %	17,2 %
Drop-out-Forschung	14,6 %	10,9 %
Edutainment	12,4 %	11,7 %
Experte	8,8 %	12,8 %
Lernhelfer	9,5 %	20,1 %
Theorien zur Metakognition	11,7 %	12,8 %
Anforderungen im situativen Lernen	16,4 %	28,1 %
Sensibilisierung von Gruppenkonstellationen und Lehr-/Lernsituationen	20,1 %	30,7 %

Unmittelbare Erklärungen bieten sich für das geringe Interesse nicht an. Die Themen scheinen zu eng gefasst oder zu weit entfernt von unmittelbaren Handlungsanforderungen. Für die Themen „Historisch abgeleitete Theorien“ und „Bildungsbiografien“ könnte das zutreffen, vielleicht sogar für „Metakognition“, bei anderen Themen wird das Wissen vorausgesetzt. Auch gibt es Themen, die eher als relevant für Dozent/inn/en angesehen werden, so z. B. „Lernhelfer“ und „Sensibilisierung für Gruppenkonstellationen“. Andererseits ist die hohe Theorienachfrage genau mit dieser Begründungsrichtung nicht zu erklären. Wir haben es also mit Ungleichzeitigkeiten und einer hohen Beweglichkeit im Nachfrageverhalten zu tun.

4. *Die thematische Breite in der Nachfrage verweist auf ihre Steuerbarkeit durch bildungspolitische Interventionen. Das Nachfrageverhalten eröffnet aber über ein spezifisches Interesse an theoretischen Themen und teilnehmerbezogenen erwachsenpädagogischem Bearbeiten von Lehr-/Lernsituationen eine eigenständige professionelle Perspektive.*

Der unmittelbare Praxisdruck kann nicht als Begründung für die genannten Fortbildungsbedarfe genommen werden. Da besonders Hauptberufliche aus der beruflichen Weiterbildung, aus Vereinen und anderen freien Institutionen geantwortet haben, wird

die Suche nach dem theoretischen Selbstverständnis bezogen auf die verschiedenen Teilnehmergruppen hier besonders evident. Ebenso deutlich wird aus dieser Perspektive allerdings auch, warum das Interesse an historischem Wissen so gering ist. Die hier antwortenden Personen arbeiten in Organisationen, die allenfalls eine kurze Geschichte haben. Sie sind bildungspolitisch fluide, d. h. instabil und ersetzbar. Es kann hier wenig aus historischen Analysen geschlossen werden. Zum Problem wird diese Geschichtsabstizienz allerdings dann, wenn andere Erwachsenenbildungsinstitutionen mit längeren Entwicklungsverläufen im Gefolge dieses Trends ebenfalls ein solches Interesse aufgeben. Damit sind auch die betrieblichen Weiterbildungsorganisationen, nicht nur die öffentlich verantworteten Erwachsenenbildungsinstitutionen gemeint. Sie unterstützen dadurch ihre Selbstentwertung. Wer nicht weiß, wie die Institution oder Organisation entstanden ist, in der man arbeitet, wie sie sich durch welchen Einfluss verändert hat, der weiß auch nicht, wohin sie sich entwickeln soll und welchen Ort sie in der Gesellschaft haben könnte. Mit anderen Worten: Gerade bei starken bildungspolitischen Einflüssen benötigt man historisches Wissen, um professionelle Strukturen aufbauen zu können. Dass eine professionelle Struktur sich nicht ausreichend entwickeln konnte und eher abgebaut wurde, obwohl paradoxerweise immer höhere Qualität verlangt wird, zeigt sich in den sich zurückentwickelnden Weiterbildungsgesetzen (vgl. Gieseke/Enoch 2004), die nicht genügend tätigkeitsbezogene pädagogische Einstiegsstandards setzen. Ausbildungsstandards und Fortbildungsanforderungen geben aber Auskunft über den pädagogischen Anspruch an eine Bildungsinstitution oder ein Bildungssystem. Wenn hier kein Nachholbedarf in den Ländern und durch die Bundesagentur für Arbeit gesehen wird, haben die Institutionen zwar ein Marketing auf Seidenglanzpapier, vielleicht auch ein Qualitätssiegel, aber Fortbildung für die Mitarbeitenden mit entsprechenden Verpflichtungen wird nicht finanziert. Das Herzstück, wodurch lebenslanges Lernen zum Gelingen führt, wird so systemisch umgangen. Allerdings reagieren gerade hier offensichtlich die Organisationen und Institutionen in den zurzeit boomenden Bereichen selber sensibel und erwarten zunächst über theoretischen Input eine erweiterte Perspektive. Merkwürdig ausgespart bleibt das Interesse an empirischen Befunden über eine pädagogische Praxis. Zu sehr wird empirische Forschung über Lehren und Lernen verbunden mit Evaluationsforschung, diese ist allein nicht von positiver Wirkung, wenn man die pädagogische Reflexion steigern möchte. Pädagogische Zusammenhänge sind nicht nur Bewertungszusammenhänge. Viel interessanter mit qualitätsoptimierender Wirkung ist es, wenn man Wirkungen, Zusammenhänge, Paradoxien und Gegenläufigkeiten in Lehr-/Lernprozessen auf der Ebene empirischer Befunde zur Kenntnis nimmt und durchdenkt. So wird kreative Aktivität freigesetzt. Erst dann bewegt man sich auf einem professionellen Pfad. Auch die selbstständigen Gestaltungsoptionen für Programme und ihre Wirkungsverläufe gehören dazu.

5. Die Konfliktbearbeitung ist ein neues institutionelles, professionelles Problem.

Hervorzuheben ist, dass es für die Mehrheit der Befragten mitlaufende Themen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement gibt. Es werden, besonders bei den jungen Institutionen, Themen der Programmplanung neu aktiviert. Verbindungen zum Marke-

ting und zur Öffentlichkeitsarbeit werden besonders betont. Die inhaltlichen Begründungen für diese Schwerpunktsetzungen finden sich aber nicht im unterstellten Sinne, so dass sich keine erweiterten empirischen Erkenntnisse dadurch auftun. Allerdings findet sich ein erweitertes Begründungsinteresse bei den Themen „Konfliktverarbeitung, Konfliktmanagement“ oder beim „Umgang mit Emotionen“, z. B. im Sinne von Beschwerden. Für die Befragten gehören Teamentwicklung, Coaching, gruppendynamisches Wissen, Beratung, Supervision zusammen. Hierzu wird besonderer Fortbildungsbedarf signalisiert. Es scheint hoher Handlungsdruck in den Institutionen zu herrschen. Man antwortet eher kritisch, nicht ausführlich begründend. Forschungsmethodisch interessant ist dabei, dass quantitative Untersuchungen solche sich ankündigenden Tendenzwenden oder neuralgische, in diesem Fall institutionelle Themen nicht zum Vorschein bringen.

Interpretatorische Anforderungen zu dieser intensiv betonten Nachfrage kommen dadurch auf die pädagogische Organisationsentwicklung zu. Die Institutionen sollen mehr leisten, die Sicherheiten im Job, die Zahl der hauptberuflichen Mitarbeitenden nimmt ab, die individuellen Handlungsspielräume werden eingeschränkt. Man muss Beschlüsse umsetzen, die man nicht teilt, vielleicht auch nicht verantworten kann. Die systemisch funktionalistisch begründeten Organisationskonzepte werden formal kleinteilig umgesetzt. Die dort eingebundenen und verpflichteten Individuen reagieren jetzt vor allem widerständig auf Anweisungen, in denen ihre Fähigkeiten nicht berücksichtigt werden. Da es selbstständiges, individuelles Handeln nicht mehr geben soll, weil alles von einer Instanz gesteuert wird, setzt eine institutionelle Lähmung ein, Institutionen werden so gesehen nicht alt, sie missachten die dort arbeitenden Individuen. So können sich keine zeitbezogenen Antworten entwickeln, weil den arbeitenden Individuen mit neuen, im Grunde aber den traditionellen bürokratischen Mitteln die Hände gebunden sind.

Für einen überarbeitenden Neubeginn fehlt ein gemeinsamer Professionsbezug, der durch historisches Wissen getragen wird und sich auf verändernde pädagogische Praxis einlässt, ohne sich aber auf die Rolle eines bildungspolitischen bürokratischen Erfüllungshelfen zu beschränken. Eine Lösung wurde in den 1990er Jahren sicher nicht zu Unrecht in der Organisationsentwicklung und im Qualitätsmanagement gesehen. Allerdings ersetzen betriebswirtschaftliche Kriterien, die bei größeren Institutionen von Bedeutung sind, den inhaltlichen pädagogischen Auftrag nicht. Die Relationen zwischen pädagogischem Konzept, Umsetzung und Begleitung sowie eine betriebswirtschaftliche Rahmung sind noch nicht ausreichend ausgehandelt.

Funktionalität des Handelns durch Kontrolle und Durchstrukturierung soll erreicht werden. Der Druck ist in den Institutionen am höchsten, in denen die professionelle pädagogische Grundlegung am wenigsten entwickelt erscheint, aber ein entpädagogisiertes Managementkonzept am eindrucksvollsten vertreten wird (vgl. Robak 2004). Diese Entwicklung trifft man interessanterweise weniger in der betrieblichen Weiterbildung. Diese zeichnet sich durch die erwachsenenpädagogisch anregendsten Betrachtungen aus. Aber auch hier ist die Konfliktbearbeitung ein zentrales Thema.

4. Abschließende Bemerkung

Man kann feststellen, dass die 1990er Jahre ganz andere Typen von Weiterbildungsinstitutionen hervorgebracht haben, deren Mitarbeiter/innen sehr intensiv an internen oder externen Fortbildungen partizipieren, aber nicht mehr mit einem klassischen Professionalitätsbegriff operieren. Alle erwachsenenpädagogischen Themen werden in ihren Zusammenhängen gesehen, auch von den Institutionen, die am weitesten in ihrem inneren Selbstverständnis von Erwachsenenbildung entfernt sind. Wenn diese Institutionen Weiterbildung anbieten, teilen sie das Interesse an den gleichen Themen und Inhalten in der Fortbildung, sie formieren aber nicht Profile. Nur die betriebliche Weiterbildung und die senatorische Behörde eines Landes setzen bestimmte erwachsenenpädagogische Profile und auch pädagogische Ausbildung voraus oder bieten Qualifizierungen an. Ansonsten werden ein wissenschaftlicher Abschluss, Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und der Umgang mit ihnen als Einstiegsriterien benannt. Die trägerübergreifende Professionsstruktur überschreitet also nicht den Standard der 1960er Jahre, was Eingangsqualifikationen betrifft, nur jetzt auf breit expandierender Basis von Fortbildungsmöglichkeiten. Ein Zusatzstudium mit pädagogischem Wissensprofil als Einstellungsvoraussetzung würde den gegenwärtigen Ansprüchen in der Praxis entsprechen. Die Angliederung von Weiterbildung bei allen Institutionen und Organisationen hat die erwachsenenpädagogischen oder generell die pädagogischen Ansprüche nicht mittransportiert und eigenständig profiliert, sonst wären diese in den Qualitätssicherungskonzepten besser aufgehoben. Eher wurden andere interdisziplinäre Kompetenzen in den Verbänden und Weiterbildungsinstitutionen gestärkt und haben dadurch den jeweiligen anderen Disziplinen Rückhalt gegeben. Dadurch fehlt es jetzt an grundständigem erwachsenenpädagogischem Wissen, theoretisch, empirisch, praktisch.

Literatur

- Alheit, P./Hoerning, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M., S. 8–23
- Alheit, P. (1990): *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 276–307
- Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, Ch. (2004): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schäffter*. Baltmannsweiler, S. 28–51
- Barz, H. (2000): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied u. a.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1 und 2. Bielefeld
- Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll, J. u. a. (2005): *Lernwiderstand – Lernumgebungen – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld

- Friebel, H. u. a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.
- Friebel, H. u. a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Frauenbildung. Opladen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W./Enoch, C. (2004): Weiterbildungspersonal. In: Krug, P./Nuisli, E.: Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Neuwied
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland am Beispiel Berlin und Brandenburg. Münster u. a., S. 43–108
- Gieseke, W./Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994 a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994 b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M.
- Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3. Bremen
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Opelt, K. (2004): Die Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR – Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Habilitationsschrift. Berlin
- Raczek, H. (Bearb.) (2001): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000. Berlin: Humboldt-Universität
- Raczek, H. (Bearb.) (2004): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Land Brandenburg. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Universität
- Raczek, H. (Bearb.) (2005): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Universität
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen. Hamburg
- Schiersmann, Ch. (1993): Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim/München
- Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Siebers, R. (1996): Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u. a.