Susanne Kraft

Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung

DIE-Reports zur Weiterbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf

Online veröffentlicht am: 02.05.2006

Stand Informationen: 15.04.2006

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:



http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Susanne Kraft (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung

Der Report diskutiert und akzentuiert Professionalisierung als eine zentrale Herausforderung der Weiterbildung im Kontext von Qualitätsentwicklung. Dargestellt wird die aktuelle Situation des Weiterbildungspersonals, relevante Ergebnisse vorliegender empirischer Studien werden ausgewertet und zentrale Problemfelder wie beispielsweise die Vielfalt der Aus- und Fortbildungsangebote für Weiterbildner/innen, die heterogenen Abschlüsse und deren mangelnde Vergleichbarkeit sowie die unklaren Aufgaben- und Kompetenzbeschreibungen benannt. Aufgezeigt werden Perspektiven wie eine weitere notwendige Professionalisierung in der Weiterbildung unterstützt und umgesetzt werden kann. Innovative Modelle aus der Schweiz und Österreich werden vorgestellt und ein Konzept für einen Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen in Deutschland beschrieben.

Autorin

Dr. Susanne Kraft ist Leiterin des Programms „Lehre in der Weiterbildung“ am DIE.

Susanne Kraft
Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung

INHALTSVERZEICHNIS

1. PROFESSIONALISIERUNG ALS THEMA IN DER ERWACHSENENBILDUNG/WEITERBILDUNG 4
1.1 Begriffsklärungen 5
1.2 Warum mehr Professionalisierung in der Weiterbildung? Aktuelle Herausforderungen und Erfordernisse 7
1.2.1 Lebenslanges Lernen und Professionalisierung 7
1.2.2 Qualitätsentwicklung und Professionalisierung 8
2. DATEN UND FAKTEN ZUM WEITERBILDUNGSPERSONAL 10
2.1 Vorliegende Datenquellen 11
2.2 Empirische Studien zum Weiterbildungspersonal 11
2.2.1 Zur Arbeitssituation und Perspektive nebenberuflicher Volkshochschul-Dozenten (Dieckmann 1982) 12
2.2.2 Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen (Arabin 1996) 12
2.2.3 Pilotstudie „Zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ (BMBF 2004) 13
2.2.4 Repräsentativerhebung zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung (GEW 2006) 15
2.2.5 Tätigkeits- und Aufgabenfelder in der Weiterbildung – empirische Befunde (Gruber/Harteis/Kraft 2005) 17
2.2.6 Fortbildungsbedarfe von Weiterbildner/inne/n (Gieseke/Reich 2004) 20
2.2.7 Aktuelle Trends und Zahlen 22
2.2.8 Resümee 25
3. ZENTRALE PROBLEMFELDER DER PROFESSIONALISIERUNG DES WEITERBILDUNGSPERSONALS 25
3.1 Heterogene Beschäftigungsgruppen in der Weiterbildung 25
3.2 Vielfalt der Berufsbezeichnungen 26
3.3 Vielfalt der Qualifizierungswege und disparate Abschlüsse 26
3.4 Fehlende Systematisierung und Beschreibung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder 27
3.5 Fehlende Kompetenzprofile von Weiterbildner/inne/n 29
4. MODELLE IN DER SCHWEIZ UND ÖSTERREICH 30
4.1 Modell „Ausbildungen für Ausbildende“ 30
4.2 Modell „Weiterbildungsakademie Österreich“ 31
5. KONSEQUENZEN UND WEITERE SCHRITTE ZUR PROFESSIONALISIERUNG 32
5.1 Forschungsfragen 32
5.2 Konsequenzen für Weiterbildungspraxis 33
5.3 TQW (Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung) – Schritte zu einem modularen Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen in Deutschland 33
5.3.1 Ziele von TQW 34
5.3.2 Nutzen von TQW 34
5.3.3 Umsetzungsstrategien und -schritte 35
Schlussbemerkung 36
6. LITERATUR 38
7. VERZEICHNIS DER WEBSITES 41

1. Professionalisierung als Thema in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Bereits seit Mitte der 1970er Jahre ist Professionalisierung ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In den letzten Jahren hat es – insbesondere im Kontext der Diskussion um Qualitätsentwicklung wieder stark an Bedeutung gewonnen (Meisel 2005). Anlass war damals wie heute die kritische Reflexion und Vergewisserung über das disziplinäre Selbstverständnis, den Stand der Theoriebildung in der Erwachsenenbildungswissenschaft, über die Berufsfelder in der Weiterbildung, über Tätigkeiten und Aufgaben, über Qualifikationsanforderungen und notwendige Kompetenzen und Wissensbestände für die in der Weiterbildung Tätigen.

Analysiert man die Literatur zur Professionalisierung (s. u.) mag man zwar zunächst etwas ins Grübeln darüber kommen, wie lange die Disziplin sich mit dem eigenen Selbstverständnis und der Berufsrolle von Erwachsenenbildner/inne/n beschäftigt. Diese sehr kritisch und kontrovers geführten Diskussionen zur Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft und den „professionellen Illusionen“ (so der Titel eines Artikels von Arnold 1990) haben jedoch sehr wohl zu einer Weiterentwicklung der Disziplin und zur Professionalisierung der Weiterbildungspraxis beigetragen. Dabei gewinnt das Thema insbesondere in der aktuellen Debatte um Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Weiterbildung auch ein neues Gewicht und Bedeutung (siehe Kap. 1.2).

Die Diskussion zur Professionalisierung ist in anderen europäischen Ländern unterschiedlich fokussiert. „In einigen Ländern (Portugal, Italien, Polen) ist die Weiterbildung sehr eng mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verknüpft, in denen sie betrieben wird und entstanden ist. In anderen Ländern (etwa Schweden, Dänemark, Frankreich) lassen sich Strukturen erkennen und beschreiben, die Weiterbildung fachspezifisch gliedern“ (Nuissl 2005, S. 48). Es findet jedoch derzeit durchaus eine Diskussion über die Kompetenzen von Personen, die in der Weiterbildung arbeiten, statt. Insbesondere in Frankreich und England gibt es hierzu differenzierte Ansätze (ebd., S. 50). Und in der Schweiz und Österreich wird die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals explizit forciert (siehe Kap. 4).

An dieser Stelle kann und soll keine systematische Auswertung der Literatur zum Thema Professionalisierung gemacht werden, sondern lediglich eine Begriffsklärung und eine Beschreibung der zentralen Aspekte der Diskussion erfolgen.

Die meisten Veröffentlichungen zum Thema Profession – Professionalisierung – Professionalität sind *theoretische Beiträge und Abhandlungen. Empirische Forschung* zur Professionalisierung gibt es bislang nur vereinzelt; sie ist meist kleinteilig und qualitativ angelegt, auf wenige ausgewählte Aspekte und oftmals auf Einzelfälle bezogen. In den letzten Jahren wurden einige empirische Studien zur Bestandsaufnahme der Situation des Weiterbildungspersonals durchgeführt, die sich jedoch nicht explizit als Professionsforschung verstehen bzw. verstanden werden können. Diese Studien liefern aber eine Menge an Daten, die für das Thema Professionalisierung ausgesprochen wichtig sind (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2).

Inhaltlich lässt sich die Professionalisierungsdebatte differenzieren in folgende Themen:

1. *Historische Professionsentwicklung*

Historische Analysen zu den Entwicklungen des Berufsfeldes Weiterbildung
(vgl. beispielsweise Gieseke 1999, Nittel 2000, Peters 2005)

2. *Begriffsdiskurse und theoretische Positionen zur Professionalisierung und zur Spezifität erwachsenenpädagogischen Handelns*

    - Begriffsabgrenzungen und -analysen (z. B. zu den Begriffen Profession – Professionalisierung – Professionalität)

- Theoretische Positionen: Analyse von Professionen hinsichtlich ihrer Merkmale, Handlungstypen, Qualitäten, Wissensstrukturen

(Vgl. hierzu ebenfalls Gieseke 1999, Nittel 2000, Peters 2005)

3. *Differenzierung erwachsenenpädagogischer Handlungs- und Aufgabenfelder*

Hierzu existieren eine Vielzahl von *Beschreibungen und Auflistungen*, die sich letztlich sehr ähneln. Die vorliegenden Systematiken versuchen meist, in der Breite die Aufgabenfelder, Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen zu beschreiben. Meist haben sie Plausibilitätsniveau, basieren auf Praxiserfahrungen und -beobachtungen, sind aber kaum empirisch begründet und abgesichert (vgl. Kap. 3.5.).

4. Berufliches Selbstverständnis und Berufsbiographien von Weiterbildner/inne/n

Hierzu gibt es verschiedene Beschreibungen, Berichte und Studien, die die subjektive Sicht der Weiterbildner/innen und ihre jeweilige individuell wahrgenommene Berufssituation darstellen und spiegeln.

(vgl. hierzu beispielsweise Nittel/Völzke 2004)

1.1 Begriffsklärungen

Auch wenn es unterschiedliche Akzentuierungen bei den Definitionen gibt, so lässt sich doch ein gemeinsamer Kern in der Verwendung der Begriffe Profession – Professionalisierung – Professionalität ausmachen.

Als *Profession* bezeichnet die Berufssoziologie Berufe, bei denen folgende Merkmale gegeben sind (Arnold 1984, Gieseke 1999, Nittel/Schütz 2005, Peters 2005):

- hauptamtliche Erwerbstätigkeit
- Mandat
- Lizenz
- Existenz eines eindeutigen Berufsbildes
- eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen
- soziales Prestige als Experte
- Berufsverband als Interessenvertretung
- planmäßige wissenschaftliche Berufsausbildung
- Berufsethos

Unschwer ist erkennbar, dass einige der Kriterien auf die Profession Weiterbildung nicht zutreffen: So gibt es beispielsweise kein „Mandat“ und keine „Lizenz“ bzw. keine klaren Zugangsregelungen in die Erwachsenen- und Weiterbildung. Aus diesem Grund wird sehr häufig von der „unvollendeten“ Profession gesprochen.

Der Begriff *Professionalisierung* wird in zwei unterschiedlichen Kontexten verwendet. Für eine weitere Diskussion ist es wichtig, diese zu differenzieren, um das Ziel und den Fokus von Professionalisierung zu präzisieren.

a) Professionalisierung als Professionsentwicklung

In diesem Kontext wird Professionalisierung im Sinn der oben skizzierten „Verberuflichung“ thematisiert. In historischen Analysen werden die Entwicklungen des Berufsfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachgezeichnet und auf Basis unterschiedlicher theoretischer Positionen und Zugänge und anhand unterschiedlicher Aspekte (Strukturmerkmale, Handlungstypen, Wissensstrukturen u. a.) differenziert beschrieben (ausführlich hierzu Gieseke 1999, Kade/Nittel/Seitter 1999, Nittel 2000, Peters 2004).

Die Etablierung einer Profession Erwachsenen-/Weiterbildung kann heute sicher kein ernsthaftes Ziel mehr sein: Zum einen treffen einige der für Berufe definierten Kriterien

einfach nicht zu, zum anderen gibt es aktuell Auflösungstendenzen und Aufweichungen des Berufskonzepts (vgl. z. B. Dostal/Stooß/Troll 2003, kritisch dazu bereits Nuissl 1997). Auch in der subjektiven Wahrnehmung der in der Weiterbildung Tätigen bestätigt sich dies: Fallstudien, Berichte und Analysen, die die subjektive Sicht der Weiterbildner/innen und ihre jeweilige subjektiv wahrgenommene Berufssituation darstellen, zeigen, dass kaum ernsthaft von einem gemeinsam getragenen Professions-Selbstverständnis der Weiterbildner/innen gesprochen werden kann wie dies beispielsweise in Berufen wie Ärzte, Juristen u. a. der Fall ist (vgl. Peters 2004).

Auch Schlutz spricht von einem „mangelndem Selbstbewusstsein der in der Erwachsenenbildung Tätigen", einem „Fehlen eines gemeinsam geteilten Selbstkonzeptes, einer Vorstellung vom Wert und der Zuständigkeit des Berufes und einer entsprechenden Präsentation in der Öffentlichkeit" (Schlutz/Krug 1997, S. 66). Erschwert wird die „Identitätsbildung" möglicherweise auch durch die vielfältigen Berufsbezeichnungen (Weiterbildner/in, Dozent/in, Kursleiter/in, Coach, Berater/in, Lehrender, Bildungsmanager/in, Trainer/in u. a. m.) sowie durch das wenig einheitliche Aufgabenfeld in der Weiterbildung (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.2 und 3.4). Hinzu kommt, dass die Zugänge in das Berufsfeld Weiterbildung/Erwachsenenbildung ausgesprochen vielfältig, wenig systematisch und oftmals auch ziemlich zufällig sind (vgl. Nittel/Völzke 2004).

Die genannten Merkmale für eine „Profession" werden damit aber nicht unwichtig, denn einige der Kriterien sind durchaus sehr bedeutsam wie beispielsweise das Vorhandensein eines wissenschaftlich fundierten Wissens, ein berufliches Ethos sowie die dringend notwendige Verständigung über und Präzisierung von erwachsenenpädagogischen Qualifikationsanforderungen. Diese Aspekte werden ausgesprochen relevant für die Professionalisierung als Qualitätsentwicklung, die im Folgenden beschrieben wird.

b) Professionalisierung als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität

Professionalisierung in diesem Verständnis zielt auf eine Verbesserung des Handelns in der Weiterbildungspraxis und damit auf die Qualitätsentwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns. „Professionalität bezeichnet eine besondere Qualität beruflichen Handelns von Professionellen" (Peters 1999, S. 99) und „Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrenen" (Tietgens 1988, S. 37f.).

Für Peters konkretisiert sich die erwachsenenpädagogische Professionalität anhand dreier Eckpunkte: 1. die erwachsenenpädagogisch und didaktisch Handelnden, 2. die Inhalte des Lernens und 3. die lernenden Erwachsenen. *Erwachsenenbildungs-Professionalität* kann sich nur im *erwachsenenpädagogischen Handeln* äußern; dies impliziert (vgl. Peters 1999, S. 99):

1. Beachtung der Erfordernisse des beruflichen Handelns (Verfügen über Erwachsenenbildungs-Kompetenz, Bewusstsein der eigenen Aufgabe und Funktion und deren Beziehung zu allgemeinen Aufgaben und Funktionen von Erwachsenenbildung, Reflexivität im Hinblick auf Abhängigkeiten, Einflüsse, Grenzen des eigenen Tuns, Handlungsethos);
2. Beachtung der Erfordernisse der zu vermittelnden Themen (Wertschätzung von Bildung, Wissen und Können, inhaltliche Fachkompetenz);
3. Beachtung der Erfordernisse der Lernenden (Ermittlung und Respektierung von Lern-Interessen, -Bedürfnissen, -Bedarfen, -Voraussetzungen, Herstellung

lernförderlicher Bedingungen, Verfügen über ein Repertoire von Methoden und Medien).

1.2 Warum mehr Professionalisierung in der Weiterbildung? Aktuelle Herausforderungen und Erfordernisse

Insbesondere in den letzten Jahren wird Professionalisierung wieder mehr zum Thema. Die Konjunktur von Themen ist aber immer auch im Zusammenhang aktueller gesellschaftlicher Diskurse, Bedarfe und Probleme zu sehen.

1.2.1 Lebenslanges Lernen und Professionalisierung

Die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen gilt mittlerweile als unumstritten. Zu wenig beachtet wird bislang, dass lebenslanges Lernen nicht voraussetzungslos ist und sehr wohl professionelle Unterstützung sowie institutionelle Verankerungen benötigt, um wirksam zu werden, gerade auch im Bereich der Weiterbildung.

Während eine institutionelle und professionelle Unterstützung der Lernenden im Bereich der Vorschule und Schule allgemein akzeptiert ist, ist dies für den Bereich der Weiterbildung keineswegs der Fall; ganz im Gegenteil findet in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung derzeit ein Prozess der Deinstitutionalisierung und des Personalabbaus statt. Weiterbildung wird zur individuellen Aufgabe, der Staat zieht sich aus der Verantwortung zurück („Dafür ist der Staat nicht zuständig“ – so die Aussage eines bayerischen Politikers im Februar 2006 auf einer großen Weiterbildungsveranstaltung in Nürnberg). Mit gravierenden Folgen: Die Weiterbildungsteilnahme stagniert seit 1997 und ist sogar rückläufig (BMBF 2006, S. 8). Weiterbildung wird nicht von allen in gleichem Maße wahrgenommen: Die Teilnahmequoten korrelieren eng mit dem Niveau des Schulabschlusses und des beruflichen Status: Je höher dieser ist, desto höher ist die Teilnahmequote an Weiterbildung; Personen mit geringerer Schulbildung nehmen auch deutlich weniger an Weiterbildung teil (vgl. BMBF 2006, Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003). Die Voraussetzungen zum lebenslangen Lernen werden somit schon sehr früh – im Elternhaus und in den Schulen – zumindest mitentwickelt.

Der Weiterbildung kommt hier eine zweifache Aufgabe zu: Zum einen muss sie die Menschen beim Prozess des lebenslangen Lernens durch entsprechende Angebote und Beratung unterstützen, zum anderen hat sie die Aufgabe, gesellschaftlichen Exklusionen und weiteren Bildungsbenachteiligungen entgegen zu wirken. Den Weiterbildungseinrichtungen und den dort tätigen Personen kommt bei der Gestaltung dieser Prozesse eine Schlüsselposition zu (vgl. Kraft 2006b).

Im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen kommt der Weiterbildung damit eine explizit *gestaltende* Rolle zu. Ich möchte an dieser Stelle an die gesellschaftliche Funktion und Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erinnern: Auch wenn sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verschiedene Teilziele auf unterschiedlichen Ebenen – Verbände, Träger, Einrichtungen – benennen und konkretisieren lassen, können aufgrund der historischen Entwicklung vier zentrale Ziele und Aufgabenfelder von Erwachsenen-/Weiterbildung benannt werden

Persönlichkeitsbildung: Entfaltung individueller Potentiale zur Gestaltung eines erfüllten Lebens und zum Ausbau sozialer Kompetenzen für soziales und gemeinschaftliches Zusammenleben – *Erwachsenenbildung/Weiterbildung soll gerade nicht nur verwertungsbezogen sein, sondern einen Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung leisten.*

Qualifikation: Erwerb oder Ergänzung berufsorientierter Fähigkeiten und Kompetenzen zur individuellen Beschäftigungsfähigkeit sowie zur gesellschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit – *Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, Angebote für Erwachsene bereit zu stellen, die es ermöglichen, dass sich diese auch nach Abschluss der Erstausbildung weiterbilden und damit neue berufliche Anforderungen bewältigen können*.

Kompensation: Erwachsene sollen fehlendes Wissen und mangelnde Schulausbildung durch die Teilnahme an Weiterbildung ausgleichen können. – *Erwachsenenbildung zielt hier darauf ab, ergänzende Angebote bereit zu stellen, die ein Nachholen von Schulabschlüssen und beruflicher Qualifizierung ermöglichen.*

Demokratisierung: Unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung ist die Befähigung zur demokratischen Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben eine zentrale Herausforderung. – *Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat den Auftrag, Erwachsene dafür zu befähigen und sie dabei zu unterstützen*.

Nimmt Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihre gesellschaftliche Funktion und ihre Aufgaben ernst, dann muss sie Angebote schaffen, die auf Persönlichkeitsbildung, auf Qualifizierung, auf Kompensation und auf Demokratisierung zielen. Das heißt Erwachsenenbildung hat eine Gestaltungsaufgabe und kann nicht nur bedarfs- und nachfrageorientiert sein.

Professionalisierung heißt in diesem Kontext, erwachsenen- und zielgruppenadäquat didaktisch qualitativ gute Weiterbildungsangebote für die Lernenden zu schaffen, verbunden mit professioneller Unterstützung der Lernenden bei den Herausforderungen des lebenslangen Lernens.

1.2.2 Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

In der Weiterbildung hat sich nach anfänglichem Zögern das Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung etabliert. Qualitätsentwicklung wurde zum „Leitdiskurs in der Weiterbildung [...] Qualitätsfragen waren [dabei] stets eng mit den Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätsentwicklung verknüpft“ (Meisel 2005, S. 19). Alle vorliegenden Qualitätsentwicklungs- und Qualitätsmanagement-Konzepte für die Erwachsenen-/Weiterbildung zielen deshalb auf die Verbesserung der organisationalen *und* der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen der Weiterbildung. Alle betonen dabei die Bedeutung der „Qualität des lehrenden Personals“ und unstrittig ist, dass die Qualifikation der Weiterbildner/innen die Qualität des Angebotes in der Weiterbildung prägt. In keinem der Qualitätsmanagementmodelle wird (bislang) jedoch präzise definiert, worin pädagogische Qualität besteht, welche Anforderungen an die Qualifikationen und Kompetenzen des Weiterbildungspersonals sich daraus ergeben und wie diese in der Praxis eingefordert werden bzw. sich nachweisen ließen. Im Handbuch „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ heißt es beispielsweise im *Qualitätsbereich 8 Personal*: „Der Qualitätsbereich Personal umfasst [...] alle Maßnahmen in Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung. Personalentwicklung meint die berufliche, persönliche und soziale Entfaltung des hauptberuflichen Personals. Sie richtet sich darüber hinaus auf die Integration von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie auf die Förderung von Kooperationsfähigkeit. Zur Personalentwicklung gehören auch die Förderung und Fortbildung der freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (ArtSet Institut 2003, S. 33). Es geht also um Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung. Als Anforderungen werden das Vorhandensein von Aufgabenprofilen, Kompetenzprofilen und -anforderungen, Fortbildungsplanungen und eine regelmäßig aktualisierte Datei der freiberuflichen Mitarbeiter/innen gefordert. Nachweismöglichkeiten sind Personaldatenbanken, Fortbildungsstatistiken und Gesprächsprotokolle. Zwar werden hier zumindest Daten zum Personal nachgefragt, jedoch bleiben die formulierten Qualitätsanforderungen sehr offen; es werden keine Standards definiert und eingefordert und auch die zu erbringenden Nachweise sind wenig detailliert und nicht klar benannt.

Zudem „ist bei einem Blick in die Weiterbildungspraxis nicht zu übersehen, dass sich zahlreiche Anstrengungen auf die organisationale Seite der Qualitätsentwicklung konzentrieren“ (Meisel 2005, S. 25). Meisel verweist hier auf die unterschiedlichen Handlungslogiken von organisationalem und pädagogischem Handeln: „Bei der Optimierung der Organisation geht es um die Standardisierung von Prozessen, Festlegung der verbindlichen Arbeitsschritte. Individuell ausgeprägte Handlungsformen sollen reduziert

werden, die Organisation soll frei von den Arbeitsstilen beteiligter Personen reibungslos funktionieren. Bei professionellem Handeln geht es demgegenüber eher um fallbezogenes, gerade nicht standardisiertes Anwenden von theoretischem Wissen. Der Situationsbezug steht im Vordergrund: professionelles pädagogisches Handeln durchbricht geradezu routiniertes Handeln, erfordert eine hohe Flexibilität und die Notwendigkeit mit Unsicherheit umzugehen. [...] Professionelle Kompetenz zeichnet sich durch ‚situative Kompetenz' vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus" (Meisel 2005, S. 25f.).

Diese „beiden Seiten einer Medaille" (ebd.) zusammenzubringen und sie sinnvoll und praktisch zu verknüpfen, ist eine zentrale Herausforderung für die weitere Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Nimmt man die These ernst, dass sich die pädagogische Qualität in Lehr-Lern-Situationen zeigt und erweist, dann muss Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung sich insbesondere auf diejenigen konzentrieren, die pädagogische Prozesse vor Ort gestalten.

Ich möchte den Bedarf auch anhand von Daten aus der Weiterbildungspraxis aufzeigen:

a) In der Auswertung von Gutachterinterviews im Rahmen des Projektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung" wird deutlich, dass insbesondere die Kursleitenden (also diejenigen, die unmittelbar das Lehren und Lernen gestalten), am wenigsten praktisch in die Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden sind und werden (Bosche/Kreft 2006, Hartz/Schrader 2006). Die Gründe liegen darin, dass die Kursleitenden in der Regel freiberuflich tätig sind, d. h. sie sind zum einen weniger eingebunden in Organisationsprozesse einer Einrichtung und b) auch weniger angebunden an eine spezifische Einrichtung, weil sie oftmals in mehreren Einrichtungen tätig sind (Bosche/Kreft 2006). Damit wird aber gerade der „Kernbereich" pädagogischer Arbeit in der Weiterbildung ausgeschlossen (kritisch dazu auch Peters 2004, S. 35f.). Hier besteht ein dringender Bedarf, insbesondere die Kursleitenden stärker in die Qualitätsentwicklungsprozesse einzubinden, damit diese tatsächlich als „Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität" (Krekel/Beicht 1995, S. 135) wirksam werden können (vgl. hierzu auch Bastian/Meisel/Nuissl/Rein 2004, S. 19f.).

b) Lehrende und Dozenten in der Weiterbildung verfügen über sehr unterschiedliche pädagogische Qualifizierungen. In verschiedenen Studien (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2) zeigt sich, dass in der Weiterbildung viele „Quereinsteiger" tätig sind; viele Lehrende verfügen über keine oder „irgendeine Form" pädagogischer Qualifizierung, manche haben einen schulpädagogischen Ausbildungshintergrund. Dies ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer ausreichenden Qualifizierung für die Arbeit mit Erwachsenen. Diese vorherrschende „Beliebigkeit" des (Nicht-)Vorhandenseins erwachsenenpädagogischer Qualifizierung ist im Kontext von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung als durchaus problematisch zu sehen und drückt in gewisser Weise auch eine Abwertung spezifisch *erwachsenenpädagogischen Wissens* und *erwachsenenpädagogischer Tätigkeit* aus.

Die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit bezieht sich aber nicht nur auf die Lehr-Lern-Situation, vielmehr sind hier auch andere pädagogische Tätigkeitsbereiche wie Management, Planung und Verwaltung mit zu berücksichtigen. Damit werden nicht nur die Kursleitenden, sondern *alle pädagogischen Mitarbeiter/innen* sowie das *Verwaltungspersonal* in Prozesse der Qualitätsentwicklung mit einbezogen.

„Mehr Qualität durch Professionalisierung und Professionalität meint:

1. mehr Programmqualität durch theoretische Reflexion, Bedarfsermittlung, Transparenz, Systematik, curriculare Bausteine mit fach- und Wissenschaftsorientierung

2. mehr Durchführungsqualität durch Teilnehmerberatung, Dozentenauswahl und -fortbildung, Begleitmaterial, Kurshospitationen usw.“ *(z. B. auch Anwendung von neuen Erkenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung, Wissen über Vielfalt und Einsatz von Methoden und Medien* [Ergänzungen d. Verf.]*)*,
3. „mehr Ergebnisqualität durch operationalisierte Tests und Prüfungen, durch Befragungen der Beteiligten und Programmevaluation“ (Schlutz 1996, S. 28).

Zusammengefasst bedeutet Professionalisierung als Qualitätsentwicklung, die pädagogischen Prozesse in der Weiterbildung in den Fokus zu stellen. „Es geht nicht um den Gegensatz organisationaler und pädagogischer Qualität. Für organisierte Weiterbildung ist die Organisationsqualität eine wesentliche Voraussetzung für die pädagogische Qualität. Letztere entsteht aber nicht automatisch, sondern bedarf besonderer Anstrengungen“ (Meisel 2005, S. 26). Damit muss sich das Augenmerk pädagogischer Qualitätsentwicklung insbesondere auf diejenigen Personen und deren Kompetenzen richten, die die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen gestalten und verantworten. Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung bedeutet, das zur professionellen Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten in der Weiterbildung notwendige *erwachsenenpädagogische Wissen* zu betonen und zu verdeutlichen sowie die spezifischen *erwachsenenpädagogischen Qualifikationen und Kompetenzen* zu benennen, zu fördern und zu unterstützen. Damit findet gleichzeitig auch eine Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit statt.

2. Daten und Fakten zum Weiterbildungspersonal

Wer sind eigentlich die Beschäftigten in der Weiterbildung? Über kaum eine Berufsgruppe liegen bislang so wenig verlässliche Daten und Zahlen vor. Jedoch wurden in den letzten Jahren Statistiken zumindest für Teilsegmente erstellt und einige Erhebungen durchgeführt, die es ermöglichen auch einige Zahlen zu benennen. Im Folgenden sind diese Ergebnisse zusammengefasst dargestellt.

Der Weiterbildungsbereich ist weit ausdifferenziert, heterogen und gekennzeichnet durch plurale Strukturen. Das erschwert eine Gesamtschau und eine zentrale Sammlung und Auswertung der Daten.

- Es gibt eine *Vielzahl* von Trägern, Verbänden und Institutionen, die Weiterbildung anbieten: Volkshochschulen, konfessionelle Einrichtungen, gewerkschaftliche Einrichtungen, kommerzielle Einrichtungen, Betriebe und Unternehmen, Kammern, staatliche Weiterbildungseinrichtungen (z. B. für die Lehrerbildung), Fernlehrinstitute, Hochschulen, Stiftungen der politischen Parteien).
- Diese Anbieter haben sehr *unterschiedliche Strukturen, Finanzierungs- und Rechtsgrundlagen.*
- Es gibt *geschlossene* (z. B. betriebsinterne Weiterbildungsangebote, Stiftungen) und *offene Angebote*.
- Eine inhaltliche Differenzierung bezog sich traditionell auf *allgemeine versus berufliche Weiterbildung* – das lässt sich aber so nicht mehr aufrecht erhalten (Nuissl/Pehl 2004).

Darüber hinaus sind auch ganz neue Bereiche der Weiterbildung zuzuordnen beispielsweise im Gesundheits- und Fitnessbereich, soziale Initiativen, private Beratungs- und Coachinganbieter u. a. m. sowie eine Vielzahl von selbständigen Trainer/inne/n, die über einen institutionellen Zugang nur bedingt erfasst werden können. Je nach dem wie breit man Weiterbildung fasst, kommen dann mehr oder weniger Personen sowie sehr unterschiedliche Beschäftigtengruppen in den Blickwinkel.[1]

[1] Ist der Meister in einem Betrieb, der auch für die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter/innen zuständig ist, ein Weiterbildner? Sind Fahrlehrer/innen oder Sporttrainer/innen Weiterbildner/innen?

Eine Gesamtzahl der Beschäftigten in der Weiterbildung ist deshalb zumindest nur sehr vorsichtig zu benennen: Schätzwerte beruhen auf Einzeluntersuchungen für bestimmte Gebiete, nicht auf regelmäßigen statistischen Erhebungen. Immer wieder wird von ca. 80.000–100.000 *hauptberuflich in der Weiterbildung Beschäftigten* ausgegangen (BMBF 2004). Die *Zahl der nebenberuflich Beschäftigten* ist indes noch schwieriger auszumachen – sie wird auf 600.000 bis 700.000 Beschäftigte geschätzt (ebd.). Es handelt sich dabei um nebenberufliche Kursleiter/innen und Dozent/inn/en, die auf Honorarbasis in den Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt sind. Diese Gruppe ist allerdings sehr heterogen – hier finden sich diejenigen wieder, die nur wenige Stunden für eine Einrichtung tätig sind, für die dieses nebenberuflich erworbene Einkommen jedoch wenig bedeutsam ist sowie diejenigen, die als Selbständige damit ihren Lebensunterhalt verdienen.

2.1 Vorliegende Datenquellen

Wie in keinem anderen Bildungsbereich sind die Quellen für statistische Informationen zur Weiterbildung vielfältig und zerstreut. In den letzten Jahren wurden Statistiken zumindest für Teilsegmente des Weiterbildungsbereichs erstellt, die für ihren jeweiligen Geltungsbereich Informationen liefern:

- Volkshochschul-Statistik

Am besten ausgebaut ist die Volkshochschul-Statistik, die seit 1962 regelmäßig Daten zur Weiterbildung liefert.

- Verbundprojekt Weiterbildungsstatistik[2]

Hier haben sich bundesweit agierende Weiterbildungsorganisationen zusammengeschlossen, um mit dem DIE als Servicezentrum an dem Aufbau einer Weiterbildungsstatistik zu arbeiten.[3] Langfristiges Ziel ist es, unter statistischem Blickwinkel ein Gesamtbild der Erwachsenenbildungspraxis zu gewinnen.

- Studien „Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ (vgl. Kap. 2.2.3)

a) In einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Pilotstudie wurden im Jahr 2004 520 Personen aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt.

b) In einer weiteren vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen repräsentativen Studie wurden 4.840 Personen aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt.

2.2 Empirische Studien zum Weiterbildungspersonal

Im Folgenden wird auf einige empirische Studien zur Situation des Weiterbildungspersonals ausführlicher eingegangen.

[2] Der Verbund wird durch Aufbauprojekte seit 2000 bis 2006 vom BMBF gefördert.

[3] Dazu gehören der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Begonnen wurde damit im Jahr 2002, so dass noch keine längeren Zeitreihenanalysen durchgeführt werden können.

2.2.1 Zur Arbeitssituation und Perspektive nebenberuflicher Volkshochschul-Dozenten (Dieckmann 1982)

Eine erste Studie wurde im Jahr 1978/79 in einem Projekt „Dozenten erforschen die Situation von Dozenten“ in Berlin von Prof. Dr. Bernhard Dieckmann durchgeführt. Angeschrieben wurden 1.200 Dozenten an Berliner Volkshochschulen. Knapp die Hälfte davon beteiligte sich an der Befragung zu den Themen Pädagogische Situation, Mitbestimmung und Mitwirkung, Qualifizierung, Ökonomische Situation und Probleme.

Da diese Studie schon einige Jahre zurückliegt, wird sie hier nur kurz vorgestellt. Die Ergebnisse sind jedoch hochinteressant, weil sich viele heutige Problemlagen damals schon gezeigt haben.

Zentrale Ergebnisse

Die Motive der Befragten für die Arbeit als Dozent/in an einer Volkshochschule sind vielfältig: „Im Vordergrund steht dabei so etwas wie die Suche nach einem Bestätigungserlebnis durch lernwillige Teilnehmer oder durch Freude am Unterricht. Das zweitwichtigste Motiv scheint zu sein, dass man zusätzliches Einkommen haben möchte, weil das sonstige Einkommen nicht ausreicht“ (Dieckmann 1982, S. 6).

Hinsichtlich der eigenen Qualifizierung verfügten Dreiviertel der Dozenten über einen oder mehrere Studienabschlüsse – der Akademisierungsgrad war somit damals bereits sehr hoch (vgl. dazu die aktuellen Studien Kap. 2.2.3 und 2.2.4). Es bestand auch ein hohes Interesse an eigener Fortbildung (ebd., S. 11).

Die ökonomische Situation wurde als „katastrophal“ bezeichnet (Dieckmann gibt als Honorar 57. – DM für eine Doppelstunde an). Dieckmann zeigt, dass etwas mehr als ein Viertel der Dozenten weit mehr als die Hälfte des Gesamtangebotes bestreiten, so dass man diese „kaum mehr als echte nebenberufliche Dozenten werten [kann], sondern sie sind wahrscheinlich im Übergang zum Hauptberuf ‚Volkshochschullehrer’. Nach der Selbsteinschätzung der Dozenten liegt der Anteil derjenigen, die wirtschaftlich heute von der Volkshochschule abhängig sind, bereits bei 45 %“ (ebd., S. 11).

Als Probleme und „Klagen“ (Dieckmann) werden benannt: Mangel an Gelegenheiten zur Teamarbeit, fehlende Fortbildung für Dozenten und zu wenig Gelegenheit für die Verständigung mit Fachkollegen (ebd., S. 7).

2.2.2 Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen (Arabin 1996)

Eine weitere wichtige Studie, die sich a) mit Fragen der Professionalisierung von Weiterbildner/innen beschäftigt und b) empirische Daten zum Personal in der Weiterbildung erhoben hat, stammt aus dem Jahr 1995/96.

In den theoretischen Ausführungen dieser Studie werden deutlich die Veränderungen in der Struktur der Anstellungsverhältnisse der Kursleitenden seit den 1970er Jahren herausgearbeitet und eine Typologie formuliert, die heute noch Gültigkeit hat. So wird darauf hingewiesen, dass „von einer großen Vielfalt ausgegangen werden [muss], wenn von ‚den’ Kursleitenden die Rede ist“ (Arabin 1996, S. 71). Arabin unterscheidet in seiner Typologie zwischen den

- Nebenberuflichen
- Geringverdienenden
- Freiberuflich bzw. selbständig Tätigen (= neuer Typus).

Von den 1.362 Fragebögen, die an repräsentativ ausgewählte Kursleitende an Volkshochschulen in Hessen geschickt wurden, kamen 696 zurück, das entspricht einem ausgesprochen hoher Rücklauf von 51 % (Arabin 1996, 74 ff.).

In der Erhebung wurden zum ersten Mal systematisch in einem Bundesland Daten zum Ausbildungsstand, zur Beschäftigungssituation, zum Einkommen und zu Umfang und inhaltlicher Tätigkeit des Weiterbildungspersonals erhoben.

Zentrale Ergebnisse

Tendenziell zeigen sich hier bereits Ergebnisse, die durch aktuelle Studien (vgl. Kap. 2.2.2 und Kap. 2.2.3) bestätigt werden: Es gibt verschiedene Typen von Kursleitenden, ein großer Teil davon sind Frauen, insgesamt verfügen die Kursleitenden über hohe Bildungsabschlüsse (Abitur, Studium). Die Höhe der Honorare ist regional unterschiedlich, die Bedeutung für das Haushaltseinkommen bzw. den eigenen Lebensunterhalt unterscheidet sich gemäß der o. g. Typologie. Es ist besonders bedeutsam für die neue Gruppe der Freiberuflichen. Sie haben zudem einen hohen Umfang von Unterrichtsstunden und arbeiten in der Regel für mehrere Weiterbildungseinrichtungen.[4] In seinen abschließenden Bemerkungen verweist Arabin auf mehrere Aspekte, die gerade in der aktuellen Diskussion zur Situation des Weiterbildungspersonals wieder in den Blickpunkt geraten:

1. die völlig unbefriedigende sozio-ökonomische Situation eines großen Teils der Kursleitenden, insbesondere des neuen Typs (in Hessen waren das 1996 etwa 17 % aller Kursleitenden – also etwa 2.300 Unterrichtende an Hessischen Volkshochschulen, die überwiegend von diesen Einkommen leben) (vgl. Arabin 1996, S. 150),
2. die Tatsache, dass die Unterrichtenden kaum explizit für die erwachsenenpädagogische Tätigkeit ausgebildet sind (hoher Anteil von Lehrer/inne/n (vgl. ebd.),
3. es fehlt eine Systematik für die eigene Fortbildung der Kursleitenden (ebd.),
4. es existiert eine unterschiedliche Einbindung in die Gesamtorganisation der Volkshochschule verbunden mit fehlenden kollegialen Kommunikationsstrukturen (ebd., S. 151).

2.2.3 Pilotstudie „Zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ (BMBF 2004)[5]

In der vom BMBF in Auftrag gegebenen und von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführten Pilotstudie wurden 514 Lehrende in der Weiterbildung in 10 Einrichtungen der Volkshochschulen, der Katholischen Erwachsenenbildung und des Bundesverbandes deutscher Privatschulen mittels eines Fragebogens befragt. „Lehrende“ sind in dieser Befragung „alle Personen, die für eine Weiterbildungseinrichtung planend, lehrend oder betreuend Weiterbildungsveranstaltungen durchführen“ (BMBF 2004, S. 13).

Die Pilotstudie ist nicht repräsentativ – das muss bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden: Befragt wurden nur Lehrende in bestimmten Segmenten der Weiterbildung. Die Rücklaufquote betrug 35,7 %. Methodisch und inhaltlich knüpft die Pilotstudie an die unter 2.2.2 vorgestellte und von Arabin 1996 durchgeführte Studie an. Thematische Felder der Befragung waren: Persönliche Merkmale, allgemeine

[4] Auf die konkreten Zahlen wird hier nicht eingegangen, weil diese bereits 10 Jahre alt sind und neuere Daten durch die Pilotstudie 2004 (2.2.2) und die Repräsentativstudie 2006 (2.2.3) vorliegen.

[5] Das BMBF hatte zuerst eine Pilotstudie zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung in Auftrag gegeben, die von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt wurde. Die Ergebnisse wurden 2004 publiziert. Die nachfolgende Repräsentativstudie, die von der Beratungsgesellschaft WSF Wirtschafts- und Sozialforschung durchgeführt wurde, war zum Teil anders angelegt und benutzte andere Erhebungsinstrumente. Deshalb sind beide hier getrennt aufgeführt. Teilweise entsprechen sich die Ergebnisse, teilweise sind sie aber auch unterschiedlich.

Lebenssituation, Tätigkeiten in der Einrichtung, berufliche Situation, Erfahrungshintergrund, soziale Absicherung sowie Einkommen und Bedeutung der Tätigkeit (ebd., S. 23).

Zentrale Ergebnisse

Persönliche Merkmale

Der überwiegende Anteil der Lehrenden in der Weiterbildung ist weiblich (72 %), insbesondere bei den Honorarkräften ist der Frauenanteil sehr hoch (ebd., S. 30).

Bei der Betrachtung des Ausbildungshintergrundes zeigt sich, dass zwei Drittel der in der Weiterbildung Tätigen einen akademischen Abschluss haben.

Eine weitere Frage zielte auf den *pädagogischen* Bildungshintergrund der Lehrenden: 21 % verfügen über ein Lehramtsstudium, 18 % über ein Pädagogikstudium, 18 % gibt eine trägereigene Fortbildung an, ein knappes Drittel (28 %) eine sonstige pädagogische Ausbildung. Ein gutes Viertel (28 %) verfügt über keinen der gefragten pädagogischen Bildungsabschlüsse (siehe BMBF 2004, S.32). Etwas unbefriedigend an diesem Ergebnis ist die große Gruppe derjenigen, die eine „sonstige pädagogische Ausbildung“ haben, hier hätte ein offenes Antwortsystem noch mehr Klarheit gebracht.

Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass viele (etwa ein Viertel) keinen pädagogischen Bildungshintergrund haben und eine große Breite und Beliebigkeit bei den Abschlüssen vorherrscht.

Die Altersstruktur ist sehr gemischt: 41 % sind 30 bis 44 Jahre, 40 % 45 bis 59 Jahre; erstaunlich hoch ist mit 14 % der Anteil derjenigen, die 60 bis 89 (!) Jahre sind (ebd., S. 34). Nur 4 % sind unter 30 Jahre.[6] Die Tätigkeit in der Weiterbildung wird von vielen schon relativ lange ausgeübt, der Durchschnitt liegt bei 11,4 Jahren (ebd., S. 34). Diese Kontinuität zeigt sich auch in einer häufig langjährigen Zugehörigkeit zu einer Einrichtung (ebd., S. 45) und in dem deutlichen Wunsch nach Fortführung der Tätigkeit (ebd., S. 50).

Beschäftigungssituation

Die Pilotstudie des BMBF zeigt, dass nur 6 % der befragten Lehrenden fest angestellt sind, der weitaus größte Teil (90 %) sind Honorarkräfte.

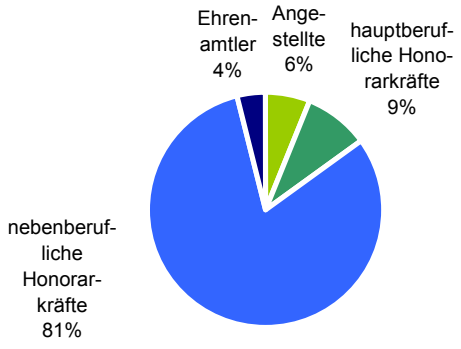


Abbildung 1: Statusgruppe der Lehrenden (Quelle: BMBF 2004, S. 23)

Die große Gruppe der Honorarkräfte ist in sich sehr heterogen in Bezug darauf, welchen Stellenwert die Tätigkeit in der Weiterbildung für sie einnimmt und in welcher beruflichen

[6] 1 % machte keine Angabe.

Stellung sie ansonsten tätig sind. 9 % davon bezeichnen diese Tätigkeit als berufliche Haupttätigkeit, 81 % sind also nebenberuflich tätig. Die nebenberufliche Tätigkeit muss ebenfalls nochmals differenziert betrachtet werden: Sie kann entweder neben einer anderen Erwerbstätigkeit ausgeübt werden oder als Nebentätigkeit einer Person, die gar nicht erwerbstätig ist.

Es zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Lehrenden in einer anderen Tätigkeit hauptberuflich erwerbstätig ist. Innerhalb der nebenberuflichen Honorarkräfte bilden die Selbständigen die größte Gruppe. Zu den hauptberuflichen Honorarkräften (9 %) kommen also noch ca. 20 % nebenberuflich tätige Selbständige hinzu (S. 25).

Die Ergebnisse zur Bedeutung der Einkünfte für die Sicherung des Lebensunterhalts verweisen in die gleiche Richtung: Für 38 % hat die Tätigkeit bei der Einrichtung nur eine geringe Bedeutung, für 15 % jedoch existenzielle und für weitere 15 % große Bedeutung. Eine gewisse Bedeutung hat das Einkommen immerhin noch für 18 % (ebd., S. 53).

45 % aller Lehrenden in der Weiterbildung sind dabei für mehrere Einrichtungen tätig. Auch dies bestätigt den hohen Anteil der freiberuflich Tätigen in der Weiterbildung.

Die Motive zur Aufnahme einer Tätigkeit in der Weiterbildung sind vielfältig. In der Darstellung der Ergebnisse der Studie werden diese in drei Kategorien gebündelt: 1. Wunsch nach Weitergabe beruflicher und persönlicher Kenntnisse und Erfahrungen, 2. Stellensuche und Suche nach Nebenverdienst und 3. Weiterbildung als Wunschtätigkeit und Herausforderung.

Das Resümee der Pilotstudie stellt fest, dass die Lehrenden in der Weiterbildung eine sehr heterogene Beschäftigtengruppe bilden – sowohl was den formalen Berufsstatus anbelangt als auch die Einkommenssituation. „Pauschalisierende Aussagen gehen deswegen an der Wirklichkeit vorbei“ (ebd., S. 57). Allerdings gibt es im Hinblick auf die soziale Lage Problemgruppen: Insbesondere ist der von Arabin so benannte „neue Typus“ der Freiberufler mit 30 % sehr hoch und gerade diese Gruppe ist von derzeitigen Mittel- und Honorarkürzungen in der Weiterbildung besonders, teilweise sogar existenziell betroffen.

Aus professionstheoretischer und -praktischer Sicht interessant sind vor allem die Ergebnisse zum Ausbildungshintergrund, der als akademisiert, aber auch als heterogen und zugespitzt als erwachsenenpädagogisch unspezifisch bezeichnet werden kann.

Die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigen die von Arabin erhobenen Daten und verweisen auf dieselben Probleme.

2.2.4 Repräsentativerhebung zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung (GEW 2006)[7]

Die Repräsentativbefragung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im November 2004 an die Beratungsgesellschaft „WSF Wirtschafts- und Sozialforschung“ in Köln in Auftrag gegeben. Die Daten wurden 2005 erhoben und im Februar 2006 publiziert. Die Studie orientiert sich inhaltlich teilweise an der 2004 durchgeführten Pilotstudie (BMBF 2004), hatte aber einen anderen und erweiterten Zugang. Bei der Studie kam ein dreistufiges Verfahren zur Anwendung:

- In einer ersten Stufe wurde ein „Kataster“ (GEW 2006, S. 20) aller in Deutschland in der Weiterbildung aktiven Organisationen erstellt.
- In der zweiten Stufe wurde mittels einer repräsentativen Befragung eine Stichprobe von 20.000 Weiterbildungsträgern gezogen, um deren Weiterbildungsangebote zu erfassen.

[7] Die Studie wurde bislang vom BMBF nicht publiziert. Eine Textversion wurde von der GEW am 10.02.2006 an den Verteiler Dok 03/2006 (Bundesfachgruppe Erwachsenenbildung A+B, Honorarlehrkräfte, Landesverbände und GV) verschickt.

- In der abschließenden dritten Phase wurden Lehrende in Weiterbildungseinrichtungen zu ihrer beruflichen und sozialen Lage befragt.

Interessant an der Studie ist das Ansinnen, die Struktur der Weiterbildungslandschaft in Deutschland abzubilden. Die erhobenen Gesamtzahlen sind jedoch kaum aussagekräftig, weil bei der Berechnung der Anzahl der Träger nach Organisationen keine notwendigen und sinnvollen Differenzierungen vorgenommen wurden (so wurden bspw. Ein-Mann-Anbieter mit großen Volkshochschulen „in einen Topf geworfen"; vgl. ebd., S. 38). Das ist ungefähr so, wie wenn ein Obsthändler die Stückzahl der Melonen und der Kirschen zusammenaddiert. Es entsteht damit ein verfälschtes Bild der Struktur: So werden zwar 47,2 % der Träger als Privatunternehmen geführt, jedoch kann daraus kein Rückschluss auf die quantitative Verteilung gezogen werden. Die Trägerbefragung zeigte, dass es in Deutschland im Frühjahr 2005 rd. 18.800 aktive Weiterbildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 32) gab.

Methodisch problematisch ist die Erfassung der Gesamtzahl des Weiterbildungspersonals: Gezählt wurden hier „Beschäftigungsverhältnisse". Diese wurden jedoch nicht nach dem in der Berufsforschung üblichen und entscheidenden Kriterium „Sozialversicherungspflicht" erfasst, sondern es wurden alle Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse einbezogen, also auch ehrenamtliche und Honorartätigkeiten, die ja in der Weiterbildung ausgesprochen verbreitet sind, die jedoch einen sehr unterschiedlichen Status haben und quantitativ unterschiedlich tätig sind. In diesem Fall werden ebenfalls Melonen und Kirschen zusammengezählt: der ehrenamtlich einmal im Semester aktiv lehrende Rentner und die Dozentin, die hauptberuflich lehrend ihren Lebensunterhalt bestreitet. Darauf wird übrigens lediglich in einer Fußnote (ebd. S. 4, Fußnote 1) hingewiesen – das ist irritierend für die Lesenden. Letztlich wird hier an einer entscheidenden Stelle nicht differenziert genug vorgegangen. Zudem sind Mehrfachbeschäftigungsverhältnisse weit verbreitet und eine große Zahl von Personen in mehreren Weiterbildungseinrichtungen tätig. Das heißt, es wurden Personen mehrfach gezählt. Da diese im Durchschnitt in 2,1 Einrichtungen tätig (vgl. ebd., S. 2) sind, wurde die erhobene Gesamtanzahl der Beschäftigten einfach halbiert (vgl. ebd., S. 2). Auf S. 60 wird dann aber darauf hingewiesen, dass bei den nebenberuflichen Honorarkräften die Mehrfachbeschäftigung bei 3,9 Einrichtungen liegt – ohne dass erläutert wird, wie dies bei der Halbierung einberechnet wurde.

Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden ausschließlich die zentralen Ergebnisse der Befragung der Lehrenden zusammengefasst.

Verschickt wurden 20.000 Fragebögen an Lehrende bei 1.531 Trägern, davon wurden 4.847 Fragebögen beantwortet und ausgewertet (Rücklaufquote betrug 31,1 %) (vgl. GEW 2006, S. 1). Die Themenfelder waren Art der Beschäftigung und Tätigkeiten, beruflicher Erfahrungshintergrund, berufliche Situation, Einkommen und Bedeutung der Tätigkeit (ebd., S. 18).

In diesem Teil der Untersuchung werden viele der bereits in der Pilotstudie erhobenen Befunde bestätigt:

Persönliche Merkmale

Der Altersdurchschnitt der in der Weiterbildung Beschäftigten ist relativ hoch (47 Jahre), der Frauenanteil ist – im Unterschied zur Pilotstudie – nur leicht höher als der Anteil der Männer (das kann an der breiter angelegten Trägerstruktur der Untersuchung liegen, bei der deutlich mehr berufliche Weiterbildungseinrichtungen einbezogen wurden). Bezüglich des formalen Bildungsabschlusses bestätigt sich das Bild aus der Pilotstudie: 73 % verfügen über einen akademischen Abschluss. Auch bezüglich des pädagogischen Bildungshintergrundes ähneln sich die Ergebnisse: 19 % haben ein Lehramtsstudium absolviert, weitere 19 % besitzen einen anderen pädagogischen Abschluss, 21 % haben an trägereigenen Fortbildungen teilgenommen, 28 % haben eine „andere pädagogische Ausbildung" (auch hier bleibt offen, was das genau ist) und 34 % sind nicht pädagogisch qualifiziert (ebd., S. 48).

Interessanterweise bezeichnen die Autoren der Studie Letzteres mit dem Zusatz „nur“ (einer Wertung sollte man sich bei der Darstellung von Zahlen enthalten). Diese Relativierung ist problematisch: Ein Drittel der Lehrenden ohne pädagogische Ausbildung ist doch sehr hoch, zudem ist bei weiteren 30 % unklar, um welche Art pädagogischer Ausbildung es sich handelt (ebd., S. 48).

Beschäftigungssituation

Bei den strukturellen Merkmalen der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse ergibt sich folgende Verteilung (die Angaben sind hier nicht auf die Personen, sondern auf die Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse bezogen) (ebd., S. 62):

- 11 % unbefristete Arbeitsverträge
- 3 % befristet (sozialversicherungspflichtig)
- 64 % Honorar- bzw. Werkvertrag
- 4 % Ehrenamt
- 11 % keine formale Regelung
- 7 % ohne Angaben

Nur 14 % der Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind also sozialversicherungspflichtig – das ist eine erschreckend niedrige Zahl. Insgesamt – berechnet über *alle* Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse – ist das Einkommen für 45 % von existenzieller oder von großer Bedeutung (in dieser Gruppe sind alle einbegriffen, auch die nebenberuflich geringfügig und ehrenamtlich Tätigen). Bei den Festangestellten hat das Einkommen für 93 % existenzielle und große Bedeutung, bei den hauptberuflichen Honorarkräften für 76 % (ebd., S. 7).

Gefragt nach den vorwiegenden „Tätigkeiten“ dominieren die Lehrtätigkeiten: 83 % gaben an, überwiegend lehrend tätig zu sein, 13 % sind „überwiegend planend bzw. betreuend und beratend““ tätig und nur 3 % gaben an, ausschließlich planend und betreuend tätig zu sein. Auch hier ist das Ergebnis zwar nicht überraschend, aber wenig aussagekräftig und undifferenziert – so wurde “planend bzw. betreuend und beratend“ in eine Antwortkategorie gepackt, und die Befragten hatten durch die Vorgabe „überwiegend“ keine Möglichkeit, eine graduelle Enteilung vorzunehmen (vgl. Frage Nr. 2 im Fragebogen für die Lehrenden; ebd., Anhang 2).

Insgesamt brachte die Repräsentativbefragung wenig neue Erkenntnisse, sie ist – wie oben mehrfach aufgezeigt – methodisch an einigen Stellen sehr problematisch und zu wenig differenziert, in der Darstellung leserunfreundlich und manchmal irritierend (vgl. die unklare „Differenzierung“ der Lehrenden (ebd., S. 43), die wechselnde Grundgesamtheit, die dann zu gravierenden Unterschieden in den Prozentzahlen führt (ebd., S. 3, S. 32), die ungenauen Aussagen zur Bedeutung der Einkommen (ebd., S. 7)).

Zudem hat die Repräsentativbefragung wichtige in der Pilotstudie aufgeworfene Fragen und Aspekte z. B. Präzisierung des pädagogischen Bildungshintergrunds, weitere Informationen zur Mehrfachtätigkeit, zu den Honoraren u. a. m. nicht vertiefend aufgegriffen bzw. nicht weiter verfolgt.

2.2.5 Tätigkeits- und Aufgabenfelder in der Weiterbildung – empirische Befunde (Gruber/Harteis/Kraft 2005)

In einer Untersuchung des DIE in Kooperation mit der Universität Regensburg wurden 115 Personen, die an Volkshochschulen sowie in Katholischen und Evangelischen Erwachsenenbildungswerken in unterschiedlichen Positionen und Beschäftigungsverhältnissen tätig sind, nach dem Ausbildungshintergrund, nach Tätigkeitsbeschreibungen (Anteile verschiedener Aufgaben an der Arbeitszeit sowie Veränderungen während der letzten fünf Jahre), nach dem Stellenwert erziehungswissenschaftlichen Wissens für das Handeln und nach einer Zukunftsprognose

(erwartete Veränderungen sowie individueller Weiterbildungsbedarf) befragt. Einige methodische Anmerkungen: Die Studie ist explorativ angelegt und hat selektive Zugänge zum Feld gewählt (z. B. Auswahl der beteiligten Einrichtungen). Sie ist deswegen nicht repräsentativ. Unterschieden wurde zwischen Vollzeit- und Teilzeit-Beschäftigten, nicht jedoch nach befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen. Auch die Anzahl und der Status der Befragten waren je Einrichtung unterschiedlich. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Trotzdem sind einige Ergebnisse der Studie als „Tendenzen" interessant.

Von den Befragten waren 35 Personen in Vollzeit, 24 in Teilzeit und 53 auf Honorarbasis beschäftigt. Wieder zeigte sich der hohe Akademisierungsgrad in der Weiterbildung, denn hier hatten sogar über 90 % der Befragten einen (Fach-)Hochschulabschluss. 29 % verfügten über ein Pädagogikstudium, 31 % über ein Lehramtsstudium und 25 % über eine pädagogische Zusatzqualifikation. Leider ist auch hier (wie in der Pilotstudie des BMBF) die Angabe „Sonstiges" mit 31 % sehr hoch (Mehrfachnennungen waren möglich). Hier wären konkretere Angaben interessant gewesen. Bestätigt wird ebenfalls, dass viele in der Weiterbildung Tätigen schon sehr lange in diesem Bereich arbeiten.

Bezüglich ihrer Tätigkeitsbereiche sollten die Befragten 100 Prozent ihrer Arbeitszeit auf verschiedene, vorgegebene Tätigkeitsbereiche verteilen.

Tätigkeitsbereich	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Honorar-basis
Lehren	40,1	7,4	13,1	78,5
Beratung	10,9	11,8	19,3	5,4
Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, PR	7,7	15,0	10,2	1,5
Organisation	10,1	18,1	14,7	2,2
Verwaltung	5,2	8,7	7,8	1,5
Evaluation	5,0	6,8	6,9	2,7
Bedarfserhebung	4,0	6,7	6,0	1,1
Planung und Konzeptionierung	16,3	25,6	21,9	7,0

Tabelle 1: Tätigkeitsbereiche (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2005)

Interessant ist, dass „Lehren" nach wie vor die wichtigste Tätigkeit in der Weiterbildung ist, insbesondere bei den Honorarkräften, die als Kursleitende den Hauptteil der Lehre tragen und gestalten.

Tätigkeitsbereich	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Honorar-basis
Lehren	-0,2	-0,6	-0,5	0,2
Beratung	0,6	0,4	0,9	0,5
Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, PR	0,8	1,2	0,9	0,4
Organisation	0,5	0,7	0,7	0,0
Verwaltung	0,4	0,4	0,5	0,2
Evaluation	0,5	0,4	0,7	0,3
Bedarfserhebung	0,4	0,4	0,5	0,2
Planung und Konzeptionierung	0,5	0,5	0,9	0,3

Tabelle 2: Veränderung der Tätigkeitsbereiche (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2005)

Alle Befragten wurden außerdem aufgefordert, für jeden Tätigkeitsbereich eine Einschätzung vorzunehmen, inwieweit dieser innerhalb der letzten fünf Jahre in seiner Bedeutung stark gestiegen, gestiegen, unverändert geblieben, gesunken oder stark gesunken ist (Skala von minus 2 bis plus 2). Ein Mittelwert von 0 zeigt keine Veränderung an, positive Werte einen Bedeutungszuwachs, negative einen Bedeutungsverlust (vgl. Tabelle 2).

Lehren hat als einziger Tätigkeitsbereich geringfügig an Bedeutung verloren, jedoch nicht bei den Honorarkräften. Alle anderen Aufgabenbereiche sind wichtiger geworden, insbesondere Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und PR. Die Bedeutung von Beratung hat zugenommen, auch bei den Honorarkräften. Es sind also durchaus in den letzten Jahren Veränderungen der Tätigkeiten feststellbar; auffallend ist, dass – hier pointiert zusammengefasst – der gesamte Marketing- und Verwaltungsbereich wichtiger geworden ist. Dies kann – trotz aller Vorsicht hinsichtlich der eingeschränkten Reichweite der Ergebnisse – als Indiz gelten, dass die Weiterbildungseinrichtungen und die dort Beschäftigten in den letzten Jahren a) eine stärkere Marktorientierung und b) organisationale Qualitätsentwicklungsprozesse vornehmen mussten. Auch der Beratungsbereich – verstanden als „Kundenbetreuung“ – ist hier durchaus einzuordnen.

Die Weiterbildner/innen wurden in dieser Studie auch danach gefragt, ob sie überzeugt sind, dass Ihr derzeitiger Kenntnisstand für die Bewältigung der Aufgaben der nächsten fünf Jahre ausreicht und wie hoch sie selbst ihren Weiterbildungsbedarf einschätzen, um die Anforderungen der nächsten Jahre meistern zu können.

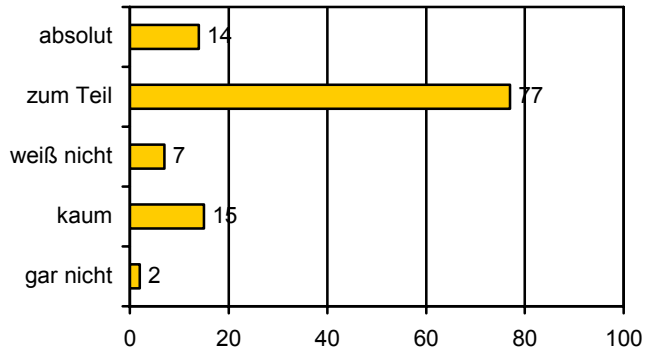


Abbildung 2: Reicht Ihr Kenntnisstand für die Bewältigung der Aufgaben der nächsten fünf Jahre? (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2005)

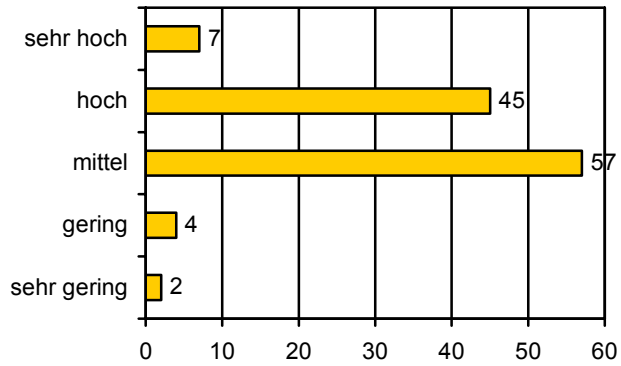


Abbildung 3: Wie schätzen Sie Ihren Weiterbildungsbedarf ein? (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2005)

Hier zeigt sich, dass ein sehr hoher Weiterbildungsbedarf gesehen wird, insbesondere bei den Arbeitsmethoden, Didaktik/Lehrmethoden und Internet die zahlen entsprechen der Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen waren möglich).

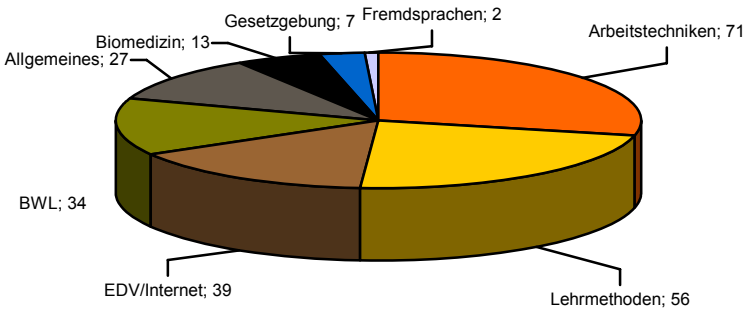


Abbildung 4: Weiterbildungsbedarfe (Quelle: Gruber/Harteis/Kraft 2005)

In einer offenen Frage wurde auch nach den Prognosen für Veränderungen in den nächsten fünf Jahren gefragt. Hier ergab sich ein weites Antwortspektrum mit folgender Fokussierung:

- Finanzielle Einsparungen (29)
- Erweiterte Aufgaben (29)
- Neue Marketingstrategien (24)
- Verdichtung der Arbeit (17)
- Neue Präsentationstechniken (15)
- Veränderte Zielgruppen (14)
- Stellenabbau (14)
- Erhöhte Ansprüche der Teilnehmenden (11)
- Evaluation, Qualitätssicherung (9)
- Steigende Vernetzung (9)
- Kommerzialisierung (8)
- Steigende finanzielle Ausstattung und Nachfrage (6)
- Keine Veränderung (1)

Als Resümee dieser explorativen Studie kann festgehalten werden, dass sich in den Tätigkeitsfeldern in der Weiterbildung durchaus Veränderungen abzeichnen. Insbesondere scheinen sich eine stärkere Marktorientierung und organisationale Qualitätsentwicklungsprozesse direkt auf die Tätigkeiten auszuwirken. Auch die Zukunftsprognosen der Weiterbildner/innen bestätigen dieses Bild.

2.2.6 Fortbildungsbedarfe von Weiterbildner/inne/n (Gieseke/Reich 2004)

Eine weitere, vom DIE in Auftrag gegebene Studie in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin (Prof. Dr. Wiltrud Gieseke) hatte das Ziel, aktuelle „Orientierungen im Fortbildungsbedarf“ von Weiterbildner/inne/n zu erfassen. Die Befragung wurde in Berlin und Brandenburg bei unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Der Erhebungsschwerpunkt lag bei Fragen zum Lehren und Lernen und zu neuen Lehr- und Lernkulturen, Managementthemen waren weitgehend ausgeklammert. Von Interesse war „die Meinung, die Ansicht der Praktiker“ (Gieseke 2005, S. 38). Angeschrieben wurden 612 Einrichtungen, davon beteiligten sich 151 und insgesamt wurden 274 Fragebögen zurückgeschickt. Methodisch war die Studie so angelegt, dass der Fragebogen Themen vorgibt und die Befragten sich dazu äußern sollten, a) inwieweit sie sich vorstellen könnten,

an den aufgelisteten Fortbildungsthemen teilzunehmen und zu welchen Inhalten/Themen es nach ihrer Einschätzung Weiterbildungsinteressen bei den Dozent/inn/en in ihrer Einrichtung gibt. Methodisch ist hier anzumerken, dass a) diese Fragen nicht unbedingt tatsächliche Bedarfe abfragen, sondern möglicherweise auch nur inhaltliche Interessen der Befragten und b) Fragen nach der Einschätzung von Weiterbildungsinteressen anderer Dozent/inn/en schwierig zu beantworten sind. Hinzu kommt, dass unklar bleibt, welche Personen in den Einrichtungen den Fragebogen beantwortet haben. Trotzdem geben die Ergebnisse dieser explorativen Befragung einige wichtige Hinweise zum Thema Weiterbildungsbedarfe, denn die Antworten können als „Seismograph für Entwicklungen und Veränderungen in der Weiterbildung betrachtet werden“ (Gieseke 2005, S. 41).

Themen	**Ich würde selbst teilnehmen**	**Interesse bei anderen Dozent/inn/en**
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	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 %	

Tabelle 3: Nachgefragte Fortbildungsthemen (Quelle: Gieseke 2005, S. 40)

Gieseke kommt in der Interpretation der Ergebnisse zu folgenden Thesen:

1. „Es gibt keine einseitig entwickelten thematischen Interessen. Überraschenderweise dominiert das Interesse an speziellen Erwachsenen- und Weiterbildungstheorien“ (S. 39).
2. „Die im Mittelfeld nachgefragten Themen stellen Anforderungen von außen dar [...]. Die Befragten reagieren damit auf institutionelle, planerische und technische Innovationen“ (S. 41).
3. „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 erwachsenenpädagogischem Bearbeiten von Lehr-/Lernsituationen eine eigenständige professionelle Perspektive“ (S. 42).
4. „Die Konfliktbearbeitung ist ein neues institutionelles, professionelles Problem“ (S. 43).

2.2.7 Aktuelle Trends und Zahlen

Der Weiterbildungsbereich ist derzeit massiv von politischen und strukturellen Veränderungsprozessen betroffen. Staatliche Zuschüsse werden drastisch gekürzt und aufgrund der Veränderungen in der Förderung der beruflichen Weiterbildung ist von dramatischen Konsequenzen und flächendeckendem Trägersterben die Rede. Diese Thesen lassen sich aber nicht für alle Weiterbildungsbereiche aufrechterhalten. Meisel weist in einer Analyse zu „Kontinuität und Wandel öffentlicher Weiterbildungsorganisationen“ nach, dass das für die Volkshochschulen beispielsweise so nicht zutrifft, deren Anzahl in den letzten Jahren relativ stabil geblieben ist und deren geringfügiger Rückgang von 1.019 (1999) auf 984 (2004) Einrichtungen in Gebietsreformen der neuen Bundesländer begründet ist (Meisel 2006). Damit sollen die strukturellen Veränderungen keinesfalls bestritten werden; es geht aber darum, die Situation differenziert zu betrachten und nicht pauschale Behauptungen zu formulieren.
Das Wegfallen und die Kürzungen bei den staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildung führt logischerweise dazu, dass die Weiterbildungseinrichtungen extrem sparen müssen – gerade auch am Weiterbildungspersonal. Viele der haupt- und nebenberuflichen Weiterbildner/innen müssen eine Verschlechterung ihrer Beschäftigungsverhältnisse hinnehmen. Stellenabbau, Kündigungen und Änderungskündigungen, schlechtere Bezahlung und schlechtere Rahmenbedingungen sind die Folge. Die Rede ist immer wieder von prekären Beschäftigungsverhältnissen, massiven Honorarkürzungen, und „vom freien Fall“ der Lehrkräfte in der Weiterbildung (Abicht 2004, Endres 2004).

Die folgende Tabelle enthält die aktuellen Zahlen aus der „Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt“ (Reitz/Reichart 2006) für die dort erfassten Verbände.[8] Die Zahlen sind Absolutzahlen, also diejenigen, die tatsächlich erfasst wurden und somit als Mindestzahlen zu verstehen.[9]

[8] Dazu gehören der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Begonnen wurde damit im Jahr 2002, so dass noch keine längeren Zeitreihenanalysen durchgeführt werden können.

[9] Eine Vollerhebung ist angestrebt, konnte aber noch nicht ganz realisiert werden. Hochgerechnete Zahlen liegen nur für die gesamte Personalkapazität in 2004 vor (= 14.800) sowie für das frei-, nebenberufliche und ehrenamtliche Personal (= 276.000). Ausführungen zum Hochrechnungsverfahren siehe Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 (Reitz/Reichart 2006).

Jahr	Anzahl der Stellen Hauptberufliches Personal (inkl. Verwaltungs- u. hauswirtschaftliches Personal)	Anzahl der Stellen Leitung	Anzahl der Stellen Pädagogisches Personal	Anzahl der Personen Frei-, nebenberufliches, ehrenamtliches Personal
2002	13.046	1.737	5.371	242.664
2003	13.175	1.750	5.115	241.433
2004	12.656	1.195	5.031	236.060

Tabelle 4: Personal in der Weiterbildung (Quelle: Zusammenstellung aus Weiterbildungsstatistik im Verbund 2002, 2003 und 2004 (Ioannidou/Meese/Reitz 2004, Pehl/Reitz 2005, Reitz/Reichart 2006))

Hier zeigt sich ein Rückgang von 2003 auf 2004 sowohl insgesamt bei den hauptberuflich Mitarbeitenden in der Weiterbildung (inklusive Verwaltungs- und hauswirtschaftliches Personal) als auch speziell beim pädagogischen Personal (Leitung und Mitarbeiter/innen) sowie bei den nebenberuflichen und freiberuflichen Honorarkräften innerhalb der letzten drei Jahre.

Auch beim Blick in die VHS-Statistik wird der Personalrückgang der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter/innen seit 1994 deutlich. Die Anzahl der Kursleitenden indes ist jedoch leicht gestiegen und derzeit relativ konstant.

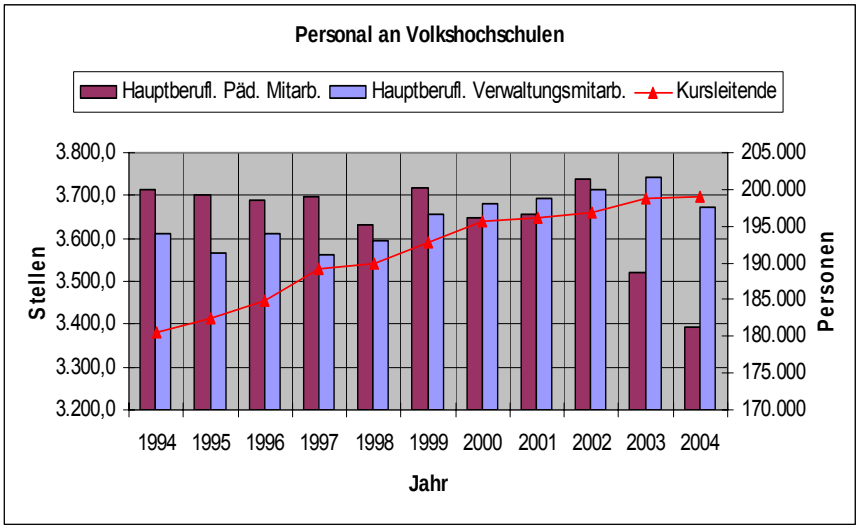


Abbildung 5: Personal an Volkshochschulen (Quelle: Kraft 2006a, S. 3)

Dramatische Auswirkungen zeigen sich tatsächlich im Bereich der beruflichen Bildung: Die Einführung der Hartz-Reformen und die damit verbundenen Kürzungen der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) führten zu massiven „Um-, Ein- und Zusammenbrüchen in der Weiterbildung“ (Faulstich 2006, S. 7). Nach dem Spitzenstand von 1992 gehen die Ausgaben der BA für die berufliche Bildung dramatisch zurück – mit fatalen Folgen für die wirtschaftliche Lage der Weiterbildungsträger und die berufliche Situation und Perspektiven ihres Personals (ebd.): Die durchschnittlichen jährlichen Teilnehmerzahlen in der bislang von der BA finanzierten beruflichen Weiterbildung sanken von 2002 bis Ende 2004 von circa 340.000 auf 195.000. Nach Schätzungen der GEW wurden dadurch 30.000 bis 50.000 Arbeitsplätze überflüssig und die Weiterbildner/innen nicht weiter beschäftigt (Endres 2004). Helga Ballauf spricht in der Zeitschrift prekär von 40.000 Arbeitsplätzen (Ballauf 2006, S. 1).

Die folgende zusammenfassende Übersicht einer ver.di-Umfrage bei Betriebsräten zeigt die doch dramatischen Auswirkungen auf die Beschäftigtenzahl bei den Weiterbildungsträgern.

Bildungsträger	Beschäftigte 31. Dez. 2002	Beschäftigte 30. Sept. 2004
Deutsche Angestellten-Akademie GmbH	2.050	1.250
Grone-Bildungszentrum Gastronomie	40	25
Stiftung Grone-Schule	180	90
Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB (bfw)	1.900	1.200
DEKRA Akademie GmbH	1.350	800
Volkshochschule Georgsmarienhütte GmbH	20	15
Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen GmbH Hannover	440	320
Berufsförderungszentrum Essen e. V.	370	200
SBB Stiftung berufliche Bildung	180	60
VHS-Bildungswerk-Gruppe Brandenburg	345	250
VHS-Bildungswerk-Gruppe Sachsen-Anhalt	445	315
VHS-Bildungswerk-Gruppe Thüringen	150	140
GESAMT	7.470	4.665

Tabelle 5: Arbeitsplatzabbau bei Bildungsträgern, Stand Oktober 2004 (Quelle: ver.di-Umfrage bei Betriebsräten, zusammengestellt nach Faulstich 2006)

Die Zahlen belegen die These, dass die derzeitigen strukturellen und politischen Veränderungen im Weiterbildungsbereich gravierende Auswirkungen auf die Beschäftigungssituation des Personals haben und zu Stellenabbau bzw. Nichtverlängerung von befristeten Beschäftigungsverhältnissen führen.

Honorare in der Weiterbildung

Zur Frage der Honorierung lassen sich keine verallgemeinernden Aussagen machen, denn bundesweit existiert hier eine große Variationsbreite (vgl. Bastian/Meisel/Nuissl/Rein 2004, S. 26). Wenngleich auch keine systematisch erhobenen Daten und Übersichten zu den Honoraren in der Weiterbildung vorliegen, zeigt sich an Beispielen, dass die Mittelkürzungen der BA und die Einbrüche in der Weiterbildung mit massiven Honorarkürzungen einhergehen und die Honorare im freien Fall in den Keller gehen (Endres 2004). So werden Honorare teilweise um ein Fünftel gekürzt, nach Abzug aller Sozialabgaben bleibt den Lehrenden teilweise ein Stundenlohn von 8,– € (vgl. Abicht 2005). Freiberuflich tätige Weiterbildner/innen können somit mit ihrem Verdienst unter das Existenzminimum kommen (vgl. prekär 13/2004 und 02/2006 sowie Zahlenbeispiele in Lauer (o. J.)). Nahe liegend ist der Schluss, dass sich die Kürzungen unmittelbar und in Kürze in der Qualität der Angebote niederschlagen werden, denn „ein professionelles Weiterbildungsangebot wird man auf Dauer nicht sicherstellen können, wenn man Lehrende zu einem Tagelöhner-Dasein zwingt“ (Schrader 2001, S. 144).

Auf der einen Seite wird von allen Einrichtungen seitens der Zuwendungsgeber verlangt, dass ein systematisches Qualitätsmanagement umgesetzt werden muss. Auf der anderen Seite führt der sich zuspitzende Wirtschaftlichkeitsdruck in Teilbereichen der Weiterbildung zu Honorarhöhen, die Professionalität und Qualität der pädagogischen Arbeit in Frage

stellen. An dieser Stelle sind auch Reformen der Sozialversicherungssysteme und des Steuerrechts dringend notwendig, um die Absicherung derjenigen zu verbessern, die freiberuflich in fragilen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten. Auch müssen tarifrechtliche Diskussionen stärker als bisher geführt werden (Schrader 2001, Faulstich 2006). Aus der Professionsperspektive gilt es, diese mit guten Argumenten und dem Ziel „Qualitätsentwicklung“ zu unterstützen.

2.2.8 Resümee

Die vorliegenden Studien und empirischen Befunde belegen viele Thesen zu den zentralen Problemfeldern und Herausforderungen für eine weitere Professionalisierung in der Weiterbildung. Sie liefern Daten, um a) die aktuelle Situation des Weiterbildungspersonals konkreter zu beschreiben, b) Problemfelder zu benennen und c) Herausforderungen zu formulieren, insbesondere wenn man sich nochmals die Bedeutung von Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung vor Augen hält.

3. Zentrale Problemfelder der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals

Ziel dieses Kapitels ist es, a) die zentralen Problemfelder weiter zu konkretisieren, b) die Herausforderungen zu benennen und c) Perspektiven für eine Bearbeitung und Lösung zu formulieren.

3.1 Heterogene Beschäftigungsgruppen in der Weiterbildung

Situation

Die Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, arbeiten auf Basis unterschiedlicher Beschäftigungsverhältnisse und in unterschiedlichen Funktionen (vgl. hierzu auch Bastian/Meisel/Nuissl/Rein, S. 23f.):

- Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen:

Diese Beschäftigungsgruppe ist in der Regel fest angestellt bei einer Weiterbildungseinrichtung.

- Nebenberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen

Diese haben in der Regel einen anderen Beruf und eine andere Arbeitsstelle und arbeiten neben diesem auch noch in der Weiterbildung.

- Freiberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen

Diese arbeiten in der Regel als Selbständige auf Honorarbasis bei einer oder mehreren Weiterbildungseinrichtungen.

- Verwaltungspersonal

Diese sind in der Regel fest angestellt bei einer Weiterbildungseinrichtung und übernehmen Verwaltungs- und Sekretariatsaufgaben.

Problem

Viel zu oft wird von „den Lehrenden“ und „den Weiterbildner/inne/n“ gesprochen. Bei den Beschäftigten in der Weiterbildung handelt sich jedoch um eine *sehr heterogene Gruppe*. Die Heterogenität bezieht sich auf den Status, die Beschäftigungssituation, die Aufgaben sowie die Motive zur Arbeit in der Weiterbildung.

Perspektiven

Eine differenzierte Betrachtung scheint hier sehr wichtig zu sein, auch um besondere „Problemgruppen“ spezifischer benennen zu können. Insbesondere ist die Gruppe der Freiberuflichen zu nennen, die immer größer wird, jedoch bislang eher wenig im Fokus der Professionalisierung stand. Auch die Verwaltungsangestellten sind eine Gruppe, der im Kontext von Qualitätsentwicklung eine zentrale Rolle zukommt, deren erwachsenenpädagogische Professionalität bislang aber kaum thematisiert wurde (vgl. Dietsche 2002).[10]

3.2 Vielfalt der Berufsbezeichnungen

Situation

Die Bezeichnungen für das Weiterbildungspersonal sind vielfältig und es gibt keine einheitlich verwendeten und klaren Berufsbezeichnungen. So finden sich beispielsweise Erwachsenenbildner/in, Erwachsenenpädagoge/in, Weiterbildner/in, Hauptberufliche/r Pädagogische/r Mitarbeiter/in (HPM), Bildungsmanager/in, Weiterbildungsreferentin, Dozent/in, Lehrende, Kursleiter/in, Trainer/in, Teamer/in, (Lern-)Berater/in, Moderator/in, (Lern-)Begleiter/in, Coach u. a. m.

Problem

Die oben aufgeführten Benennungen sind weder präzise definiert noch handelt es sich um geschützte Berufsbezeichnungen. Zudem werden sie unterschiedlich verwendet.

Perspektiven

Eine einheitliche Sprachregelung wäre sicher wünschenswert, ist bzw. wäre jedoch eine ausgesprochen schwierige Aufgabe (kritisch dazu auch Schlutz/Krug 1997, S. 69). Hier stellt sich die Frage, ob es sich faktisch „lohnt“, dies perspektivisch anzugehen.

3.3 Vielfalt der Qualifizierungswege und disparate Abschlüsse

Situation

Es existiert eine große Vielfalt an Aus- und Fortbildungswegen für Weiterbildner/innen, die unsystematisch und uneinheitlich nebeneinander stehen. Es gibt grundständige universitäre Studiengänge mit unterschiedlichen Abschlüssen, Aufbau- und Zusatzstudiengänge (eine Zusammenstellung findet sich im Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung des DIE), träger- und verbandsspezifische Aus- und Fortbildungen sowie eine Vielzahl von freien Angeboten zur Trainer- und Dozentenqualifizierung (diese werden derzeit vom DIE in der Datenbank QUALIDAT „Weiterbildungsangebote für Weiterbildner/innen“ zusammengetragen, um hier mehr Transparenz herzustellen und sowohl den Anbietern als auch den Nutzern eine geeignete Plattform zur Verfügung zu stellen). Durch eine stärkere Transparenz und Systematisierung könnten Lücken und fehlende Themenfelder ermittelt sowie Bedarfe formuliert werden (vgl. hierzu zum Themenfeld Neue Lehr- und Lernkultur Botzat 2001).

Problem

Es gibt bislang keine standardisierte, verbindliche Qualifizierung für Weiterbildner/innen und auch keine Rahmenvereinbarungen oder Regelungen über Mindestanforderungen. Es existiert eine Vielzahl von „Zertifikaten“ mit unterschiedlichem und v. a. schlecht einschätzbarem Marktwert, die verschiedenen Abschlüsse sind kaum miteinander vergleichbar. „Die Zugangswege zum Tätigkeitsfeld sind nach wie vor sehr verzweigt. Diese Vielfalt entspricht einerseits der Vielzahl von Aufgaben, andererseits ist sie aber auch Ausdruck einer defizitären Situation bezogen auf Professionalität, Stellenausstattung und

[10] Im Rahmen des Projektes Pro-SAL werden derzeit Qualifizierungsmodule für Verwaltungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen entwickelt und erprobt.

Kontinuität der Tätigkeiten des Personals in der Erwachsenenbildung, welche dann in der Folge hinsichtlich Quantität, Qualität und Stabilität der Einrichtungen und Angebote die Interessen potentieller Adressaten nur beschränkt ausfüllt“ (Faulstich 1999, S. 200).

Die sehr unterschiedliche Qualität wie die mangelnde bzw. fehlende Vergleichbarkeit stellen sowohl für die Träger wie auch für die Weiterbildner/innen und insbesondere die freiberuflich tätigen Lehrenden ein Problem dar: Es ist schwer einschätzbar, was die vorliegenden Nachweise wert sind, und es ist schwer darstellbar, was der/die Einzelne kann.

Bedarf

Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung besteht bezüglich der Aus- und Fortbildungsangebote ein dringender Bedarf nach

- mehr Transparenz
- einer Zusammenstellung und Systematisierung
- einer Vernetzung der Anbieter von Aus- und Fortbildungen für Weiterbildner/innen (Hochschulen, Verbände, Einrichtungen)
- einer wechselseitigen Anerkennung unterschiedlicher Teilmodule und
- Schaffung eines gemeinsamen Qualifizierungsrahmens (siehe hierzu Kap. 4.2).

3.4 Fehlende Systematisierung und Beschreibung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder

Situation

Es gibt keine systematisch erhobenen empirischen Daten und Befunde zu den Aufgabenfeldern und Tätigkeiten in der Weiterbildung. Das Aufgabenfeld in der Weiterbildung ist breit, die Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals sind entsprechend vielfältig und unterschiedlich. Vorliegende Beschreibungen differenzieren in der Regel sehr grob nach Teilbereichen wie beispielsweise

- Lehre
- Management
- Beratung
- Programmplanung
- Support
- Medien

(entnommen aus Nuissl 2005, ähnlich Gieseke 1999, Nittel/Schütz 2005).

Alternativ hierzu finden sich aber auch sehr ausdifferenzierte und umfangreiche Listen der Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals, die auf der Basis vorhandener Beschreibungen in der Literatur hier zusammengestellt sind:

Aufgabenfelder	**Tätigkeiten**
Leitung und Management	▪ Organisation und Leitung einer Einrichtung ▪ Zielformulierung für die Organisation ▪ Qualitätsentwicklung/-sicherung ▪ Finanz-/Ressourcenbeschaffung ▪ Koordination unterschiedlicher Arbeits- und Funktionsbereiche ▪ Steuerung ▪ Controlling ▪ Personalentwicklung/-führung/-einsatz ▪ Fortbildungsplanung für das Personal ▪ Marketing ▪ Repräsentanz und Vertretung der Einrichtung

Aufgabenfelder	Tätigkeiten
Programmplanung	▪ Bedarfserhebung ▪ Bedarfsanalyse ▪ Zielgruppenanalyse ▪ Programmentwicklung ▪ Angebotsplanung ▪ Programmkonzeption/ Angebotserstellung ▪ Kommunikation mit Leitung ▪ Auswahl geeigneter Dozent/inn/en ▪ Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en ▪ Veranstaltungsorganisation ▪ Projektorganisation ▪ Information und Service nach innen und außen ▪ Ressourcensicherung
Lehre	▪ Unterrichtsvorbereitung ▪ Erstellung von Materialien ▪ Didaktische Planung ▪ Planung Medieneinsatz ▪ Durchführung der Lehre ▪ Moderation ▪ Visualisierung ▪ Lernberatung ▪ Lernerfolgskontrolle ▪ Transfersicherung im Training/Kurs ▪ Gruppenprozesse erkennen ▪ Evaluation ▪ Selbstevaluation
Öffentlichkeitsarbeit	▪ Marketing ▪ Präsentation ▪ Fundraising ▪ Presse- und Funk-/Fernseharbeit
Beratung	▪ Lernereinstufung ▪ Lerntypenanalyse ▪ Lerncoaching ▪ Weiterbildungsberatung
Verwaltung	▪ Personalsachbearbeitung ▪ Statistik und Berichtswesen, Auswertungen ▪ Datei-/Aktenverwaltung ▪ Organisation und Verwaltung von angegliederten Betrieben und Einrichtungen ▪ Infrastruktur-Management ▪ Informationsbeschaffung ▪ Interne Dienstleistungen ▪ Planung/Organisation von Sonderveranstaltungen

Tabelle 6: Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n (allgemein)

Probleme

- In der vorliegenden Literatur wird oftmals nicht präzise differenziert zwischen Aufgabenfeldern, Tätigkeiten und Kompetenzen.
- Die genannten Aufgabenfelder und daraus abgeleitete Tätigkeiten sind nicht empirisch und systematisch erhoben.

- Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die o. g. Aufgabenfelder und Tätigkeiten in den Weiterbildungseinrichtungen von dem dortigen Personal in unterschiedlichen „Mischformen“ wahrgenommen werden. So kann eine Leitung einer großen Weiterbildungseinrichtung sich ausschließlich auf Leitungs- und Managementaufgaben „beschränken“, während Leitungen einer kleineren Einrichtung durchaus auch teilweise noch planend und lehrend tätig sind.
- Die Aufgaben und Tätigkeiten in der Weiterbildung verändern sich kontinuierlich und es findet eine Spezifizierung einzelner Arbeitsfelder statt (vgl. Faulstich 1999, Schiersmann 1999).

Perspektiven

Eine kontinuierliche (Zukunfts-)Aufgabe für Forschung und Praxis in der Weiterbildung sehe ich darin, die Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung empirisch zu erfassen und zu präzisieren. Hierzu gehören Berufsfeldanalysen und systematische Bestandsaufnahmen sowie qualitative Analysen der Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung (z. B. durch Befragungen, Beobachtungen, Feldstudien). Dies setzt eine enge Forschungskooperation mit der Weiterbildungspraxis voraus. Fortbildungsbedarfe können dann zielgruppengenauer erfasst und entsprechende Fortbildungen entwickelt werden.

3.5 Fehlende Kompetenzprofile von Weiterbildner/inne/n

Situation

Es gibt für Weiterbildner/innen bislang keine präzise formulierten Kompetenzprofile. Weder ist klar benannt, über welche Kompetenzen sie verfügen noch welche Kompetenzen in der Praxis erwartet werden bzw. notwendig sind. Das ist sicher aus Professionssicht ein großes Manko, denn solange unklar bleibt, was Absolventen erwachsenenpädagogischer Studiengänge oder erwachsenenpädagogischer Aus- und Fortbildungen *können*, wird sowohl der Berufseinmündungsprozess erschwert (kritisch dazu auch Faulstich 1999) als auch die Einsatzmöglichkeiten von Weiterbildner/inne/n unklar bleiben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass der Kompetenzbegriff zwar häufig, aber sehr unterschiedlich und undifferenziert verwendet wird. So gibt es zwar eine sehr differenzierte theoretische Diskussion zum Begriff der „Kompetenz“. Darin wird er sehr klar vom Begriff der „Qualifikation“ abgegrenzt und betont diesem gegenüber den Aspekt des Subjektbezugs und der Disposition und damit das Handlungsvermögen einer Person. In der Alltagssprache (auch in der wissenschaftlichen!) wird jedoch darauf wenig geachtet, und es wird selten präzise zwischen Aufgabenfeldern, Tätigkeiten, (Qualifikations-)Anforderungen und Kompetenzen differenziert. Hilfreich ist es sicherlich, theoretisch präzise zwischen den *(objektiven) Qualifikationsanforderungen* und den *(subjektiven) Kompetenz(profilen)* zu unterscheiden.

Wenn Kompetenzen beschrieben werden, dann entweder kurz und knapp sehr abstrakt (z. B. Methodische Kompetenzen, Personale Kompetenzen, Soziale Kompetenzen) oder in sehr ausdifferenzierter Form. So existieren mittlerweile für die Lehrerbildung ganze *Kompetenzkataloge* und *formulierte Standards* (vgl. Kultusministerkonferenz 2004), ebenso für die betriebliche Weiterbildung (vgl. Sorg-Barth 2000). Hier stellt sich die Frage, wie hilfreich solche umfassenden Beschreibungen eigentlich noch sein können.

Bedarf

Die Benennung und Formulierung von Kompetenzprofilen könnte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung in der Weiterbildung leisten, weil damit a) die Anforderungen an die in der Weiterbildung Tätigen deutlich gemacht werden können, b) erwachsenenspezifisches Professionswissen einen anderen Stellenwert bekäme und c) die Bedeutung der Qualifizierung des Weiterbildungspersonals dann nicht mehr beliebig sein kann, sondern

dringend einer Systematisierung, Profilierung und Standardisierung bedarf. Zudem verliert im Zuge einer stärkeren Europäisierung das traditionelle (deutsche) Berufskonzept an Bedeutung und die Formulierung von Kompetenzen steht im Fokus (vgl. die aktuelle Debatte zur Einführung eines europäischen Qualifizierungsrahmens, vgl. http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm).

Unabdingbar für die Formulierung von Kompetenzprofilen ist die systematische Beschreibung der Aufgabenfelder und Tätigkeiten (siehe Kap. 3.5). Erst davon abgeleitet können Wissensbedarfe und Kompetenzanforderungen formuliert werden.

Perspektiven

Bei der Formulierung von Kompetenzen/Kompetenzprofilen geht es deshalb zum einen darum, zu benennen, über welches Wissen ein/e Weiterbildner/in verfügen sollte, um die Aufgaben und Tätigkeiten in der Weiterbildung zu bewältigen, zum anderen muss auch der Transfer und die Anwendung des Wissens in konkrete Handlungsfelder berücksichtigt bzw. thematisiert werden.

Anregende Beispiele dazu finden sich im Portal erwachsenenbildung.at[11], die – ausgehend von Aufgabenfeldern und Tätigkeiten in der Weiterbildung – sog. „Funktionsprofile" unterschieden und beschrieben haben. Die gängigsten sind „BildungsmanagerIn, KursleiterIn, TrainerIn" und „BildungsberaterIn" (vgl. http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/funktionsprofile.php).

4. Modelle in der Schweiz und Österreich

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist für eine weitere Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals als zentrale Herausforderung zu sehen. Vorgestellt werden hier zwei innovative Modelle aus der Schweiz und Österreich.

4.1 Modell „Ausbildungen für Ausbildende"

In einem Modellprojekt wurde ein System entwickelt, wie Ausbilder/innen in einer Art Baukastensystem einen eidgenössisch anerkannten Abschluss erwerben können (vgl. http://www.alice.ch/001alc_0205_de.htm). Das Modell sieht sowohl Qualifizierungen für nebenamtlich tätige Ausbilder/innen vor als auch eine umfassende Ausbildung zum „Eidgenössischen Fachausweis AusbilderIn". Die einzelnen Module können separat und bei unterschiedlichen (anerkannten) Anbietern besucht werden. Gleichzeitig ist es möglich, über „Gleichwertigkeitsbeurteilungen" bisherige Lernleistungen, Aus- und Weiterbildungen sowie Berufserfahrungen anerkennen zu lassen (vgl. http://www.alice.ch/001alc_020502_de.htm). Ziel ist es, eine verbindliche Regelung und damit auch Standards zu schaffen sowie ein anerkanntes Abschlusszertifikat zu definieren. So heißt es denn auch in Artikel 2.I des Reglements:

„Die Inhaberinnen des eidg. Fachausweises verfügen über die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen. Sie sind insbesondere fähig, in ihrem Fachbereich Lernveranstaltungen für Erwachsene zu konzipieren, zu planen, zu organisieren, zu kommunizieren und durchzuführen sowie Evaluationsinstrumente zu erarbeiten. Sie sind fähig, komplexe Prozesse von Lerngruppen zu erkennen, zu reflektieren und adäquat zu intervenieren und

[11] Das Portal erwachsenenbildung.at wird im Rahmen des Projektes "Virtuelles Innovationszentrum Erwachsenenbildung in Österreich" entwickelt und befindet sich derzeit in der Aufbauphase. Das Projekt wird aus Mitteln des bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Lernende in ihrem konkreten Bildungs- und Lernprozess zu unterstützen“ (vgl. http://www.alice.ch/001alc_02050202_de.htm).

Interessant an diesem Modell ist der stufenförmige Aufbau, der zu unterschiedlichen Abschlüssen führt und das modulare Baukastensystem, das den Teilnehmenden eine hohe Flexibilität in der Gestaltung ihrer Qualifizierung ermöglicht.

Stufe 1: SVEB-Zertifikat 1: Kursleitung im vorgegebenen Rahmen
„Die erste Stufe (Basis) führt zum SVEB-Zertifikat 1. Diese Ausbildung ist geeignet für Personen, die teilzeitlich in der Ausbildung tätig sind. Es werden grundlegende Kompetenzen vermittelt. Immer mehr Weiterbildungsinstitutionen in der Schweiz setzen bei ihren Ausbildern dieses SVEB-Zertifikat 1 voraus.“

S*tufe 2: Eidgenössischer Fachausweis AusbilderIn* : Autonome Kursleitung und -entwicklung im Fachbereich
„Personen, die sich auf den Bildungsbereich spezialisieren wollen – sei es innerhalb einer Bildungsinstitution oder in der betrieblichen Weiterbildung – können durch den Besuch von weiteren Modulen und mit einer mindestens vierjährigen, teilzeitlichen Praxiserfahrung den gesetzlich geschützten Titel einer Ausbilderin, eines Ausbilders mit eidgenössischem Fachausweis erwerben.“

Stufe 3: Eidgenössischer diplomierter Ausbildungsleiter oder Dipl. Erwachsenenbildner
Leitungsfunktion in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen
„Je nach Aufgabenbereich können sich Inhaber eines eidgenössischen Fachausweises weiter qualifizieren und ausbilden. Diese Ausbildungen führen entweder zum eidgenössischen Diplom AusbildungsleiterIn oder zum Diplom für Erwachsenenbildung.“

Stufe 4: *Universitäre Abschlüsse. Theoretische Vertiefung*
„An der Universität Genf kann ein akademischer Abschluss in Erwachsenenbildung erworben werden. Ebenso können Master-Abschlüsse erlangt werden (Universität Bern, Hochschule für Angewandte Psychologie Zürich, Pädagogische Hochschulen).“

(ebd.)

Teilnehmende können Module bei anerkannten Anbietern besuchen und müssen ihr Wissen durch Lernzielkontrollen und Prüfungen nachweisen. Richtungweisend ist auch das Verfahren einer Gleichwertigkeitsbeurteilung, d. h. wer bereits in der Aus- und Weiterbildung tätig ist, kann seine Kompetenzen und Erfahrungen durch eine Gleichwertigkeitsbeurteilung nachweisen und dokumentieren.

4.2 Modell „Weiterbildungsakademie Österreich“

Im Rahmen eines Projektes wird derzeit ein Qualifizierungssystem für Erwachsenenbildner/innen entwickelt („Weiterbildungsakademie Österreich“) unter der Federführung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und finanziert aus Mitteln des Bundes und des Europäischen Sozialfonds. Die Ausgangslage ist der deutschen Situation sehr ähnlich: „In der Erwachsenenbildung Österreichs sind Mitarbeiter/innen in unterschiedlichen Funktionen, vielfach auch multifunktional tätig: leitend, pädagogisch verantwortlich planend, organisierend und konzipierend, lehrend und beratend. Sie sind mit einem diffusen Berufsbild konfrontiert und es gibt für sie keine geregelte Berufsausbildung oder standardisierte Aus- und Weiterbildung“ (Heilinger 2005a). Auch in Österreich existiert eine Vielzahl von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Weiterbildner/innen „parallel, sie sind unsystematisch, uneinheitlich und in keiner Weise standardisiert, vergleichbar oder von Bildungseinrichtungen gegenseitig anerkannt“ (Heilinger 2005b, S. 1).

In Zusammenarbeit von mehreren Erwachsenenbildungsverbänden und Universitäten wird die virtuelle „Weiterbildungsakademie Österreich“ entwickelt. Das formulierte Curriculum, orientiert sich an einem erarbeiteten Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner/innen und setzt Standards. In einem für alle gleichen Basisteil wird der Nachweis von sieben Kompetenzen gefordert::

- „Pädagogisch gesellschaftliche Kompetenz Pädagogisch didaktische Kompetenz
- Managementkompetenz
- Beratungskompetenz
- Kompetenz in Informationsmanagement und Bibliothekswesen
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz“ (Heilinger 2005b, S. 1f.)

Weitere Bestandteile sind Portfolioführung und Teilnahme an einer Übungswerkstatt. Der Basisteil schließt mit einem Zertifikat ab.

Der aufbauende Teil orientiert sich an den speziellen Anforderungen der unterschiedlichen Zielgruppen innerhalb der Erwachsenenbildung – Lehrende, Bildungsmanager/innen, Berater/innen und Bibliothekar/innen.[12] Hinzu kommt der Nachweis weiterer Kompetenzen wie beispielsweise einer „‚reflexiven Kompetenz', die sich in schriftlich reflektierter Praxis zeigen muss. Der formale Abschluss beinhaltet diese begutachtete schriftliche Arbeit und ein Abschlusskolloquium“ (Heilinger 2005b, S. 2).

Die Weiterbildungsakademie nutzt als modulares Qualifizierungs- und Anerkennungssystem bereits bestehende Bildungsangebote Angebote von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Universitäten, Fachhochschulen, Akademien oder anderen Instituten.

Weitere Charakteristika der Weiterbildungsakademie sind:

- „Die ‚Weiterbildungsakademie' kann nur unter nachgewiesener Praxis berufs- bzw. praxisbegleitend absolviert werden.
- Bereits absolvierte Qualifizierung im Sinne des Curriculums kann den Teilnehmenden anerkannt werden.
- Der Nachweis von Kompetenzen ist in vielfacher Weise und erwachsenenbildungsgerecht vorgesehen. So finden Verfahren für die Validierung informell erworbener Kompetenzen ebenso Anerkennung wie eigene Publikationen, ein bereits durchgeführtes Projekt oder absolvierte Lehrgänge, Seminare und dergleichen. [...]
- Ausgebildete und von der Weiterbildungsakademie auf das Modell geschulte und autorisierte Berater/innen in ganz Österreich stehen den „Studierenden“ sowohl zu Beginn für eine Bildungs- und Laufbahnberatung als auch begleitend zur Verfügung“ (Heilinger 2005b, S. 3).

Weitere Informationen unter:

http://www.tu-was.com/tuwas/news/newsarchive.2005.12/9920.html und Heilinger 2005b

5. Konsequenzen und weitere Schritte zur Professionalisierung

In Kapitel 3 wurden bereits die Herausforderungen, Probleme und Bedarfe für einen weitere Professionalisierung formuliert und begründet sowie Perspektiven skizziert.

Im Folgenden werden diese Perspektiven weiter konkretisiert.

5.1 Forschungsfragen

Die Datenlage zu den Beschäftigten in der Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren – insbesondere durch die Studien zur „Sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ sowie der „Verbundstatistik Weiterbildung“ und durch weitere empirische Untersuchungen – enorm verbessert. Damit ist auch ein deutliches Mehr an Wissen über die Situation der in der Weiterbildung Tätigen vorhanden, das mit Zahlen und Fakten belegt

[12] Die Tätigkeit als Bibliothekar/in ist in Österreich als eine spezifische Variante der Erwachsenenbildung.

werden kann. Auch die Problemfelder können differenzierter beschrieben und benannt werden. Gleichwohl besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, wie in Kap. 3 herausgearbeitet wurde.

An dieser Stelle seien die aus Professionalisierungssicht wichtigen Forschungsthemen hier nochmals benannt:

- Berufsfeldanalyse: systematische Bestandsaufnahme und qualitative Analysen der Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung
- Erstellung und Entwicklung von Kompetenzprofilen für Weiterbildner/innen
- Bestandsaufnahme und Auswertung der Aus- und Fortbildungsangebote für Weiterbildner/innen
- Erhebung der Fortbildungsbedarfe von Weiterbildner/inne/n

5.2 Konsequenzen für Weiterbildungspraxis

Auch für die Weiterbildungspraxis ergeben sich Herausforderungen, denen sie sich stellen muss bzw. sollte, wenn Professionalisierung als Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden soll. Mögliche Perspektiven wurden ebenfalls in Kap. 3 bereits angedeutet und sollen hier aber nochmals ausführlicher dargestellt werden.
Eine der zentralen Herausforderungen für eine weitere Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung stellt die erwachsenenpädagogische Qualifizierung des Weiterbildungspersonals dar. Die Problematik der heterogenen Abschlüsse wurde hinreichend beschrieben, eine Bestandsaufnahme der Aus- und Fortbildungen für Weiterbildner/innen durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bestätigt den dringenden Handlungsbedarf (Kraft 2006b). Neben den grundständigen Studiengängen Erwachsenenbildung/Weiterbildung existieren mittlerweile eine Vielzahl von Aus- und Fortbildungsangeboten für Weiterbildner/innen (in der aktuellen Bestandsaufnahme werden ca. 60 gezählt, wobei hier nur diejenigen Qualifizierungen aufgenommen wurden, deren Stundenzahl über 150 Stunden liegt) von unterschiedlichen Trägern und Anbietern, die sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte, des Umfangs, der Voraussetzungen zur Teilnahme, der Anerkennung bereits bestehender Qualifikationen, Abschlüsse und informell erworbener Kompetenzen sowie ihrer Abschlüsse und Zertifikate gravierend unterscheiden.[13]

Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung besteht bezüglich der Aus- und Fortbildungsangebote ein dringender Bedarf nach

- mehr Transparenz
- einer Zusammenstellung und Systematisierung
- einer Vernetzung der Anbieter von Aus- und Fortbildungen für Weiterbildner/innen (Hochschulen, Verbände, Einrichtungen)
- einer wechselseitigen Anerkennung unterschiedlicher Teilmodule und
- Schaffung eines gemeinsamen Qualifizierungsrahmens (siehe hierzu Kap. 4.3).

5.3 TQW (Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung) – Schritte zu einem modularen Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen in Deutschland

Anknüpfend an die aktuelle Diskussion zur Qualitätsentwicklung und der damit verbundenen Notwendigkeit weiterer Professionalisierung in der Weiterbildung (vgl. Kap. 1.2) sowie angesichts der nachgewiesenen Heterogenität der Qualifizierung und den disparaten Abschlüssen des Personals in der Weiterbildung (vgl. Kap. 2 und 3.4), zeichnet sich

[13] Zu nennen sind hier exemplarisch die Angebote zur „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation für Kursleitende“ der VHS Landesverbände und des DIE, die Berufseinführung für Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung der KBE und des DEAE, das Modell Trainerausbildung des DVWO u. a. m.

mittlerweile auch in der bundesweiten Diskussion eine Verständigung darüber ab, dass ein Qualifizierungsrahmen und die Vereinbarung von Qualifizierungsstandards für das Weiterbildungspersonal dringend notwendig sind (dies ist im übrigen keine neue Forderung – vgl. dazu beispielsweise Schlutz/Krug1997). Das DIE hat gemeinsam mit Verbänden eine Konzeptgruppe initiiert (TQW), die erste Schritte zur Umsetzung formuliert hat.[14]
Da der Begriff der „Standards" durchaus kritische Assoziationen und Ablehnung provoziert,[15] wird hier auch ausdrücklich von einem „Qualifizierungsrahmen" gesprochen; Ziel ist ein „Konsensmodell", auf das sich möglichst viele Partner verständigen können.

5.3.1 Ziele von TQW

Ziel des geplanten Vorhabens ist die Entwicklung und Implementierung eines trägerübergreifenden modularen Qualifizierungs- und Zertifizierungssystems für die Lehrenden in der Weiterbildung. Dabei geht es nicht darum, träger- und verbandsspezifische Besonderheiten zu nivellieren, sondern diese zu integrieren. Der Rahmen soll zwar Verbindlichkeiten schaffen und gemeinsam getragen werden, aber so offen sein, dass er spezifische Profile zulässt. Exemplarisch sei hier auf das Kompetenzprofil des Erwachsenenbildners in der Kirchlichen Erwachsenenbildung verwiesen. Viele der von Hohmann 2005 beschriebenen „Kernelemente beruflicher Identität" (Hohmann 2005, S. 67), der kirchlichen Erwachsenenbildner/innen wie beispielsweise „Parteinahme für Lernende", „Inszenierung von Lerngelegenheiten", „Programmplanung", „Unterstützung Lernungewohnter" (ebd., S. 68f.) gelten nicht nur im Kontext kirchlicher Erwachsenenbildung, sondern sind übergreifende Kernelemente erwachsenenpädagogischer Tätigkeit.

Vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme zu bestehenden Qualifizierungsangeboten[16], wird ein Rahmen für eine angemessene Qualifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und deren Zertifizierung entwickelt, in den bestehende Konzeptionen und Qualifizierungsmodelle integriert werden können. Berufsfeldspezifische Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofile sollen formuliert werden. Zur Beurteilung vorhandener Abschlüsse und deren Zertifizierung sollen geeignete Verfahren entwickelt und exemplarisch erprobt werden. Dazu gehört auch ein Verfahren zur Anerkennung informell und in der praktischen Arbeit erworbener Kompetenzen und zur Beurteilung ihrer Gleichwertigkeit. Für die Implementierung des Verfahrens in das „System Weiterbildung" sollen Konzepte und Strategien sowie geeignete Handreichungen entwickelt und deren Akzeptanz getestet werden. Ziel ist eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

5.3.2 Nutzen von TQW

TQW reagiert auf einen Bedarf in der Weiterbildungspraxis und hat einen Nutzen für

- die Lehrenden in der Erwachsenenbildung, weil ihre vorhandenen Kompetenzen nachweisbar werden und weil sie Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept bekommen. Dies trägt sowohl zur Professionalisierung als auch zur Profilierung der Lehrenden bei.
- die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, weil diese ihre Qualitätsentwicklungskonzepte an einer ganz entscheidenden Stelle ergänzen können und weil sie ganz konkret verlässliche Grundlagen für die Beurteilung der Qualifizierung ihrer Dozent/inn/en bekommen.

[14] Beteiligt sind derzeit verschiedene Träger und Verbände der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Hochschulen.
[15] Im Bereich der Lehrerbildung und für den Bereich der Vorschulerziehung hat sich der Begriff der „Standards" mittlerweile durchgesetzt.
[16] Eine Bestandsaufnahme wurde bereits durchgeführt. Sie wird derzeit ausgewertet und wird in naher Zukunft vom DIE veröffentlicht werden (Kraft 2006b).

- das gesamte System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil allgemein akzeptierte „Standards“ bestehende Ansätze der Kooperation und des Herausbildens gemeinsamer Inhalte unterstützen. Damit kann die Weiterentwicklung eines gesellschaftlichen Bereiches, dem im Kontext lebenslangen Lernens erhebliche Bedeutung zukommt, gleichzeitig gefördert und beeinflusst werden.

5.3.3 Umsetzungsstrategien und -schritte

Zur Entwicklung des Systems für eine angemessene Qualifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und deren Zertifizierung müssen folgende Teil-Aufgaben bearbeitet werden. Dies kann teilweise parallel geschehen.

Bestandsaufnahme bestehender Aus- und Fortbildungsangebote
In Deutschland gibt es keinen definierten und allgemein anerkannten Abschluss „Lehrender/Trainer/Dozent“ in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Da die Bezeichnungen nicht geschützt sind, ist damit auch kein Qualitätsnachweis verbunden. In diesem ersten Schritt soll die Vielzahl der Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erhoben, systematisiert und nach einem einheitlichen Raster beschrieben werden.

Synopse und Bewertung der Module, Formulierung eines Qualifikationsrahmens

In einem zweiten Schritt ist es erforderlich, die bekannten Module qualitativ zu beschreiben. Dazu ist es notwendig, eine systematische „Vorstellung“ für die Qualifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu entwickeln. Grundlegend ist hier die Orientierung an bereits formulierten Kompetenzprofilen. Dabei sollen die in der Schweiz und in Österreich entwickelten Konzepte sowie die dort gemachten Erfahrungen in geeigneter Form mit aufgenommen werden. Mögliche Übereinstimmungen sollten aktiv genutzt werden, um eine gegenseitige Anschlussfähigkeit zu erreichen. Um bestehende Angebote integrieren zu können, muss dieses System modular sein.

Die notwendige wissenschaftliche Absicherung des Konzeptes soll durch fachliche Beratung mit Vertretern der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erreicht werden.

Damit ergibt sich ein Referenzrahmen, der es den unterschiedlichen Trägern möglich macht,

- die eigenen (Qualifizierungs-)Angebote zu positionieren,
- die eigenen Angebote im Sinn dieses Referenzrahmens fortzuentwickeln,
- die eigenen Angebote mit den Angeboten anderer Träger zu vergleichen
- so die Kompetenzen von Lehrenden – auch anderer Träger – einzuschätzen.

Implizit wird mit diesem Schritt die Vergleichbarkeit von bestehenden Qualifizierungsangeboten geleistet.

Verfahren zur Gleichwertigkeitsbeurteilung

Viele Kursleitende haben ihre Qualifikation kumulativ erworben, d. h. sie haben – oft aufbauend auf ihrer ursprünglichen Ausbildung – immer wieder an (ihnen geeignet erscheinenden) Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Manche Träger bieten ihnen dazu eine gewisse Orientierung an, das ist aber eher die Ausnahme.

Gleichzeitig erwerben die Lehrenden durch ihre praktische Tätigkeit wesentliche Erfahrungen. Damit entsteht die Notwendigkeit, erworbene Qualifikationen und praktische Erfahrungen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Hinblick darauf einschätzen zu können, welchen systematischen Stellenwert sie haben und wie dies dokumentiert werden kann.

Dies ist auch deshalb notwendig, weil es wenig motivierend und lernförderlich, aber auch eine Verschwendung von (menschlichen) Ressourcen ist, bereits erworbene Kenntnisse nochmals erwerben zu müssen – einzig weil es für das Erlangen eines formalen Abschlusses erforderlich ist.

Es bietet sich an, sich an Konzepten der Kompetenzanerkennung (bspw. am ProfilPASS) und der Gleichwertigkeitsbeurteilung zu orientieren und diese soweit möglich zu adaptieren.

Als Ergebnis dieses Schrittes entsteht ein Konzept der Gleichwertigkeitsbeurteilung, das der Profession zur Verfügung gestellt wird und sowohl im Kontext bestehender Qualifizierungsangebote als auch im Hinblick auf gegenseitige Anerkennung von Qualifizierungen nutzbar ist.

Entwicklung eines trägerübergreifenden Konzeptes zur Zertifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Für ein trägerübergreifend akzeptiertes Konzept der Qualifizierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung müssen „Gütekriterien" – die allgemein anerkannt und theoretisch begründet sind – formuliert werden. Nur so können bestehende und neue Qualifizierungsmodule verglichen und ihr Stellenwert innerhalb des zu entwickelnden Systems definiert werden. Vor diesem Hintergrund können dann Organisationen/Institutionen akkreditiert werden, die wiederum Personen zertifizieren können.

Ein solches Konzept setzt voraus, dass eine unabhängige Instanz besteht, die die Organisationen/Institutionen akkreditiert und überwacht, dass sie in ihrer Arbeit (= bei der Zertifizierung der Personen) die vereinbarten Gütekriterien/den Referenzrahmen berücksichtigen.

Gleichzeitig müssen die zu entwickelnden Gütekriterien mit dem System der *credit points* (ECTS – European Credit Transfer System) kompatibel sein und damit den Anschluss an akademische Ausbildungsgänge ermöglichen. Im Ergebnis wird ein Verfahren entstehen, das die Zertifizierung von Personen, die Akkreditierung von Institutionen (die ihrerseits Personen akkreditieren können) und die Einhaltung der zugrunde liegenden Gütekriterien durch eine unabhängige Institution regelt. Die Vergleichbarkeit mit anderen bestehenden Akkreditierungsverfahren (etwa nach DIN 17024) wird explizit angestrebt.

Pilotphase und Einführung

Eine exemplarische Durchführung des gesamten Konzeptes – unter unterschiedlichen Bedingungen, d. h. bei verschiedenen Einrichtungen – ermöglicht es, die erstellten Standards zu erproben und ggf. einer Revision zu unterziehen. Dabei können geeignete Curricula und entsprechende Materialien entwickelt werden.

Als Ergebnis steht ein überprüftes und aufgrund der Evaluationsergebnisse überarbeitetes modularisiertes Qualifizierungssystem, also ein dokumentiertes und auch in anderen Einrichtungen durchführbares Konzept einer systematischen Qualifizierung für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Verfügung.

Eine Implementierung und eine Anerkennung des Qualifizierungsrahmens und -modells kann nur dann gelingen, wenn frühzeitig alle interessierten Partner mit eingebunden werden und diese konstruktiv träger- und verbandsübergreifend zusammenarbeiten.

Schlussbemerkung

In diesem Report wurden aktuelle Diskussionen zur Professionalisierung der Weiterbildung aufgegriffen und fokussiert dargestellt. Aufgezeigt wurde, dass insbesondere im Kontext von

lebenslangem Lernen und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung den Weiterbildner/inne/n eine Schlüsselfunktion zukommt. Die Situation des Weiterbildungspersonals wurde anhand empirischer Studien analysiert und zentrale Probleme herausgearbeitet. Ausgehend von Beispielen aus der Schweiz und Österreich wurde ein Modell zur Entwicklung und Implementierung eines modularen Qualifizierungsrahmens in Deutschland vorgestellt. Das DIE wird auf Basis der geleisteten Vorarbeiten zusammen mit Verbänden und Hochschulen weiter an der Formulierung eines Qualifizierungsrahmens arbeiten.

6. Literatur

Letzter Zugriff auf alle Online-Dokumente am 19.04.2006

Abicht, L. (2004): Endgültig chancenlos? In: prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung, Heft 13, S. 13. http://www.gew.de/Binaries/Binary6716/prekaer_1304.pdf

Abicht, L. (2005): Zur Situation von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und ihren Beschäftigten in den neuen Bundesländern unter Beachtung der Arbeitsmarktreformen. In: GEW (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Die Profession der Weiterbildung im Wandel. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 4. bis 6. November 2004. http://www.gew.de/Binaries/Binary5983/Dokumentation_Herbstakademie.pdf

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt am Main: HVV

Arnold, R. (1984): Weiterbildung als Profession. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland Pfalz. Heft 4, S. 2–6

Arnold, R. (1990): Illusion der Profession – Professionelle Illusion der Erwachsenenbildung. In: Kade, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft Pädagogische Arbeitstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt am Main, S. 92–98

Arnold, R./Milbach, B. (1999): Professionalisierung durch selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, S. 82–91

ArtSet Institut (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch. Hannover: Expressum-Verlag

Ballauf, H. (2006): Verhandeln. Jetzt. In: prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung, Heft 15, S. 1–2

Bastian, H./Meisel, K./Nuissl, E./ Rein, A. von (2004²): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

BMBF (Hrsg.) (2004): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf

BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn, Berlin http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf

Bosche, B./Kreft, A. (2006): Auswertung Gutachterinterviews. Unveröffentlichtes Manuskript

Botzat, T. (2001): Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. In: Heuer, U./Botzat, T./ Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 136–147

Dieckmann, B. (1982): Einführungsreferat: Zur Situation der Erwachsenenbildung in Berlin-West und zur Lage der Berliner VHS-Dozenten. In: Dieckmann, B./Reichhelm, B.: Zur Arbeitssituation und Perspektive nebenberuflicher Volkshochschul-Dozenten. Berlin: Technische Universität, S. 4–15

Dietsche, B. (2002): Bildungskaufmann/Bildungskauffrau – ein neuer Ausbildungsberuf? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 40–41

Dostal, W./Stooß, F./Troll, L. (2003): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dostal-stooss-troll.htm

Endres, G. L. (2004): Im freien Fall. Honorare in der Weiterbildung. In: Frankfurter Rundschau, 23.11.2004

Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1 Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied u. a. : Luchterhand, S. 185–203

Faulstich, P. (2006): Sozialstaatserosion: Weiterbildungsarmut. Erscheint in: Jahrbuch des FIAB (in Druck)

Kraft, S. (2006b, in Druck): Qualifizierungsangebote für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – eine selektive Bestandsaufnahme. Unveröffentlichtes Manuskript

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2006): Dokumente „Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“. Schlussbericht der Untersuchung im Auftrag des BMBF. Dok. 03/2006. 10.02.2006, vgl. Fußnote 7

Gieseke, W. (1984): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 2

Gieseke, W. (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 372–383

Gieseke, W./Reich, R.(2004): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer geäußerten Nachfrage. Unveröffentlichtes Manuskript (über das DIE erhältlich)

Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. In: REPORT, Heft 4, S. 37–46

Gruber, H./Harteis, C./Kraft, S. (2004): Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript (erhältlich über kraft@die-bonn.de)

Hartz, S./Schrader, J. (2006): Bericht der Universität Tübingen zum ersten Messzeitpunkt der Systemevaluation. Unveröffentlichtes Manuskript

Heilinger, A. (2005a): Weiterbildungsakademie – ein Qualifizierungssystem für ErwachsenenbildnerInnen, auch für BeraterInnen. http://www.bib-infonet.at/cgi-bin/text-db.cgi?action=text_anzeigen&text=834

Heilinger, A. (2005b): Weiterbildungsakademie Österreich. Erwachsenenbildung. http://www.bib-infonet.at/uploads/051130_w-akademie.doc

Hohmann, R. (2005): Der Charme des Irregulären. Chancen für die Professeionsentwicklung in der kirchlichen Erwachsenenbildung. In: EB Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 66–69

Ioannidou, A./Meese, A./Reitz, G. (2004): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2002. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/ioannidou04_01.pdf

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Stuttgart u. a.: W. Kohlhammer

Kraft, S. (2006a): Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. DIE FAKTEN http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf

Kraft, S. (2006b): Lehren in der Weiterbildung – einige kritische Anmerkungen und Perspektiven für die Forschung und Praxis. Erscheint in: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom

Lernen zum Lehren. Lehr-/Lernforschung für die Weiterbildung. DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (in Druck)

Krekel, E./Beicht, U. (1995): Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weitebildungsqualität. In: Bardeleben, R. v. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 137–149

Kultusministerkonferenz s. Sekretariat der Ständigen Konferenz ...

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.: (2005): Die Volkshochschule und der Beruf Erwachsenenbildung. Funktionsbereiche und Aufgabenprofile des hauptberuflichen Personals. Hannover. Erhältlich über: www.vhs-nds.de

Lauer, J. (o. J.): Amerikanische Verhältnisse in der Weiterbildung (Erwachsenenbildung). Die soziale Lage der selbständigen Dozenten. http://www.dozentenvertretung.de/soziale_frage/amerikanische_verhaeltnisse.htm

Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Zukunft im Zentrum Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung – Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin: Eigenverlag, S. 19–28

Meisel, K. (2006): Öffentliche Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuum und Wandel. Unveröffentlichtes Manuskript

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Nittel, D./Schütz, J.(2005): Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: EB Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 54–59

Nittel, D./Völzke, R. (2004): Jongleure der Wissensgesellschaft. München: Luchterhand

Nuissl, E. (1997): Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession der Erwachsenenbildung. DIE Materialien zur Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 13–20

Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: REPORT, Heft 4, S. 47–56

Nuissl, E./Pehl, K. (2004³): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Pehl, K./Reitz, G. (2005): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2003 – Kompakt http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_03.pdf

Peters, R. (1999): Kompetenzen und Professionalität von Diplompädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J.(Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, S. 92–102

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungsprofessionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Peters, R. (2005): Jongleure ohne Profession. In: Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 60–65

Reitz, G./Reichart, E. (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf

Schiersmann, C. (1999): Veränderungen der Funktion und Aufgaben des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozessorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 201–211

Schlutz, E. (1996): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hrsg): Qualität in der Weiterbildung. DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Qualität in der

Weiterbildung – Dokumentation DIE Kolloquium 1995. Bd. 3. Frankfurt am Main, S. 27–33

Schlutz, E./Krug, P. (1997): Berufliches Selbstverständnis und Professionsvertretung in der Erwachsenenbildung. Ein fiktives Gespräch zu einem längst überfälligen Thema. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession der Erwachsenenbildung. DIE Materialien zur Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 66–71

Schrader, J. (2001): Wechselnde Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung: In: Heuer, U./Botzat, T./ Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 136–147

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

Sorg-Barth, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung: In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75

Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage.in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

7. Verzeichnis der Websites

Letzter Zugriff auf alle Websites am 19.04.2006

erwachsenenbildung.at – Das Informationsportal für Lehren und Lernen Erwachsener: http://www.erwachsenenbildung.at/

ECTS – Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_de.html

Europäischer und nationaler Qualifikations- und Creditrahmen (European Qualifications Framework (EQF) - ECVET): http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.: http://www.vhs-nds.de/

Pro-SAL – Professional Administrative Support for Adult's Learning: http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=133

ProfilPASS: www.profilpass.de

QUALIDAT – Datenbank Weiterbildungsangebote für Weiterbildner/innen: http://www.die-bonn.de/qualidat/

Qualitätstestierung in der Weiterbildung: http://www.die-bonn.de/lqw/

Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung des DIE: http://www.die-bonn.de/service/hochschulen/

TQW – Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung: http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=121

Volkshochschul-Statistik: http://www.die-bonn.de/service/statistik/statistik_dvv.asp

Weiterbildungsstatistik: http://www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp

Weiterbildungsakademie: http://www.tu-was.com/tuwas/news/newsarchive.2005.12/9920.html