

Wiltrud Gieseke

Professionalität und Fortbildungsbedarf

1. Theoretische Einflüsse auf veränderte professionelle Ansprüche

Die Erziehungswissenschaft¹ hat sich zu einer Integrationswissenschaft entwickelt, die sich als sozialwissenschaftlich fundiert begreift. Dagegen gibt es bisher keine Einwände und keine Kritik. Aber unter der Hand wurden in diesem Sinne andere Theorien genutzt, die die gesellschaftliche Perspektive ausblenden oder sie eher aus einer institutionellen, bürokratischen Perspektive aufnehmen. So hat die Rezeption der Systemtheorie die Betrachtung der institutionellen Ebene verstärkt und sie an die vorgefundenen institutionellen Organisationen von Bildung gebunden (vgl. Schäßfer 1998b; Diederich/Tenorth 1997). Die Rezeption des Konstruktivismus (vgl. Kösel 1995; Siebert 1998; 1999; Arnold/Siebert 1997) ist von einigen Erziehungswissenschaftlern aus der Vorstellung genereller Wenden erfolgt, ohne dass das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung und von Erziehung und Bildung re-definiert worden wäre. Die Integration dieser Theorien führt bisher nicht zur Entwicklung neuer Forschungsmethoden, um Entwicklungsprozesse und den Prozesscharakter von Lernen zu untersuchen. Dazu würde gehören, die verschiedenen Betrachtungsperspektiven der im Lehr-/Lernprozess involvierten Personen, bezogen auf diese Situation, zu analysieren. Letzteres wird am ehesten mit dem Begriff Perspektivverschränkung beschrieben (vgl. Gieseke 1985, 1991, 1992, 2000).

Die systemtheoretische Betrachtung von institutionellem Handeln als verknüpftem, verbundenem Handeln, das die individuelle Sinnggebung unterläuft und quasi ein Eigenleben neben dem subjektiv gegebenen Sinn führt, macht methodische Neuüberlegungen notwendig. Die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung rezipierten Theorien sind aber weniger sozialwissenschaftliche als vielmehr biosozialtechnische Betrachtungen, in denen Systeme nur aus sich heraus Veränderungen vornehmen können. Die Organisationen und Systeme werden quasi festgeschrieben, jeglicher Wandel kann nur innerhalb systemtheoretischer Strukturen beschrieben werden. Das

Subjekt ist auf sich selbst bezogen; im eigenen Kreislauf denkend kann es auch außerhalb nur sich selbst erkennen. Dem Subjekt wird die verändernde, bewirkende Kraft genommen, es kann sich nur wechselwirkend in den Systemkomplexen systemisch, symbiotisch körperlich einfügen und wird zum Teil eines Ganzen. So soll sich dann auch Organisationslernen vollziehen. Schöffter (2002, 2001, 2000, 1998a) hat in mehreren Arbeiten hierzu eine Perspektive formuliert (vgl. von Küchler/Schöffter 1997), die solche Verbindungen zu individuellem pädagogischem Handeln offen hält.

Für eine andere erziehungswissenschaftliche Perspektive, die historisch und biographisch denkt und den Aufklärungsgedanken nicht aufgeben will, sind diese Auslegungen gegenwärtig in Bezug auf die Entwicklungschancen des Individuums noch zu wenig zukunfts offen. Gleichzeitig eröffnet diese Betrachtung einen Blick auf den schleichenden Autoritarismus sogenannter Systemzwänge und komplexer Abhängigkeiten bzw. Wechselbeziehungen der von uns geschaffenen Welt.

Die postmoderne Variante sichert eine Alternative. Postmodernes Denken nimmt weniger das „sich systemisch fügende“ Moment im Denken von geschlossenen Systemen auf, sondern vielmehr die sich daraus ergebende Positionsvielfalt, die zur Kommunikation, zum Austausch und zum Lernen herausfordert, gerade wegen ihrer individuellen, systemischen Grenzen. Verlaufsformen, Wirkungsformen von Kommunikation und Lernprozesse bekommen unter der Perspektive der aktivierten Vielfalt ein neues Gewicht. Vermittlung erhält in der Konzeption von Lernarrangements, in der Ausdifferenzierung von Lernkulturen (vgl. Arnold/Schüssler 1998; Bauer 1995; Illeris 2000; Heji 1997; Nuissl 1992; Siebert 1991; Weinberg 1999; Heuer/Batzat/Meisel 2001) eine veränderte Aufgabe, wobei allerdings noch empirisch mit verschiedenen Methoden zu erschließen ist, ob und wodurch diese Vermittlung gelingt und wie sie eine Brücke zur Aneignung baut. Theoretische Monokulturen haben vor dieser Perspektive keine gute Aussicht. Aus postmoderner Perspektive fällt es leichter, die Hintergründe (auch biographische) der Theoriebildung wie auch ihren begrenzten, spezifischen Erklärungswert einzuordnen und mehrere Ansätze zueinander in Beziehung zu setzen. Erst die Vielfalt an Theorieperspektiven und die Einbindung in die

¹ Teile dieses Aufsatzes sind übernommen worden aus Gieseke, W.: Profession und Professionalität mit interdisziplinären Rückbezügen in: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. 2. überarb. u. erweit. Aufl. München 2001.

Kontexte garantieren gerade für pädagogische Fragestellungen eine differenzierte Erkenntnisfähigkeit.

Pädagogische Professionalität steht bei diesen theoretischen Veränderungen vor neuen Herausforderungen. Pädagogische Intentionalität muss sich den kontingenten Wirkungen stellen und sich für die subjektive Vielfalt der Lernwege öffnen. Sie soll dabei aber keineswegs alle Maßstäbe und Standards aufgeben. Die Vielfalt der Lernwege fordert geradezu eine professionelle Struktur für diese Tätigkeit. Pädagogisches Denken und Handeln in offener Form wird mehr diversifiziert. Die Teilnehmer/innen im Lernprozess könnten bei einer sozialkonstruktivistischen Perspektive mehr in den Blick geraten, bei einer systemisch-organisatorischen Perspektive allerdings an Aufmerksamkeit verlieren. Nittel legt in seinem Buch über Profession (2000) begründeten Wert auf die Trennung von Profession und Organisation. Im Rückgriff auf Harneys (1998) differenzierte Nutzung der Systemtheorie wird dem Organisationshandeln eine eigene Handlungslogik zugesprochen, Professionalität ist hier eher auf die Arbeitsbündnisse mit der Klientel zu orientieren. Andererseits konstatiert Nittel unter Verwendung von Schütze, dass sich Professionen immer deutlicher an Organisationen zurückbinden, was nach seiner nachvollziehbaren Interpretation zu größeren Spannungen führen wird. In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung hat sich weniger ein System mit ausgebildeten Organisationsmustern entwickelt, sondern vielmehr eine breite institutionelle Formenvielfalt mit trägerspezifischen Deutungstraditionen. Die Volkshochschule hat mit ihrer institutionellen Konzeption noch die längste Tradition, sie hat sich immer wieder modernisiert, ohne ihr flexibles, offenes Konzept aufzugeben. Im gegenwärtigen Deregulierungsprozess bekommt es ein neues Gewicht, wenn die Volkshochschule in den offiziellen Diskursen, nicht aber im Nachfrageverhalten der Bevölkerung einen Beachtungsverlust hinnehmen muss.

Für die Entwicklung von Professionen sind Organisationen nicht unmaßgeblich (vgl. Faulstich 1995). Man kann aber auch die These aufstellen, dass sich Professionen auf einer ausdifferenzierten Wissensbasis die Institutionen schaffen, während professionelle Selbstausslegungen bei vorhandenen Institutionen und Organisationen eher zu Semiprofessionen werden können. Hier wäre dann für eine zukünftig zu denkende Weiterbildung für lebenslanges Lernen noch viel Gestaltungsspielraum. Dieser kann

sich aber nur entfalten, wenn die Profession auf eine speziell ausgewiesene berufsfeldbezogene Wissensstruktur zurückgreifen kann.

Am Beispiel der Erwachsenenpädagogik soll nachvollzogen werden, welche interdisziplinären und welche feld- und gegenstandsbezogenen Anteile hier neu zu explizieren sind.

2. Interdisziplinarität und eigenes Fachwissen der Teildisziplinen

War zu Beginn der Professionalisierung die sozialwissenschaftliche Interdisziplinarität ein Notbehelf, um ein Wissensoptimum zu erreichen, so muss mit einer zunehmenden Forschungsintensität in der Teildisziplin Erwachsenenpädagogik das Verhältnis neu bestimmt werden. Auch das Verhältnis zu politischen Interventionen steuert gegenwärtig nicht mehr die Betrachtung des Feldes, sondern alle Fragen, die das Lehren, Lernen, Planen, Beraten und die Wirkungen von Lernen behandeln, bekommen eine größere Detailaufmerksamkeit. Das große noch nicht berührte Tabuthema sind die subjektiven Lerngeschichten, Lernwiderstände und Lerngrenzen. Die Motive, Interessen, Fähigkeiten, die Anforderungen und der Förderungsbedarf der Lernenden sind ein lohnender Untersuchungsgegenstand. Obwohl Erwachsene ihre eigene Fortbildung und Bildung zunehmend in ihren Alltag integrieren, gibt es hier noch einige Geheimnisse zu entschlüsseln. Besonders die erziehungswissenschaftlichen, aber auch die erwachsenenpädagogischen Fragen haben sich verstärkt auf den Verlaufscharakter, auf die Wirkungen und die Fördermöglichkeiten im Lernprozess zu konzentrieren. Hier liegt auch die spezifische forschungsmethodische Herausforderung. Für das Planungshandeln ist die Nachfrage bzw. sind die Motive für die Partizipation an Bildung von Interesse, um wiederum die Prozesse der Entwicklung von Inhalten für die Programme der Bildungsinstitutionen zu unterstützen. Der Ansatz, die Entwicklung der Individuen als Prozess, nicht als Ergebnis oder Ziel zu begreifen, bietet Möglichkeiten, die noch nicht richtig erfasst sind. Wenn sich hier aber die Türen zur Bearbeitung dieser Schwerpunkte öffnen würden, hätte es die Erziehungswissenschaft nicht mehr nötig, sich als Transformationsinstanz für Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen zu begreifen. Sie wäre nicht mehr komprimierte wissenschaftliche Weiterbildung und Vorstadium zur Praxis, auch nicht mehr

nur Didaktisierungsinstanz. Sie könnte sich bewusst für Interdisziplinarität öffnen, weil sie mit eigenen Methoden und Fragestellungen in Bezug auf verschiedene Bedingungen und Situationen des lebenslangen Lernens arbeiten würde.

Für die Erwachsenenpädagogik beginnt sich ein entsprechender Forschungsstand herauszubilden. In den letzten 10 Jahren sind qualitative Studien zum Lernhandeln erarbeitet worden, die Zusammenhänge zwischen Bildungsprozessen (vgl. Ludwig 2000; Arnold u. a. 1998; Nolda 1996), biographischer Entwicklung und Erfahrungen (z. B. Kade/Seitter 1996; Alheit 1990, 1995; Alheit/Hoerning 1989; Siebers 1996), Programmentwicklungen, Programmplanungshandeln, Institutionen- und Organisationsentwicklung (z. B. Opelt 2004; Gieseke u. a. 2000, 2002; Gieseke/Opelt 2004; Schäffter 1998; Schiersmann u. a. 1998; Körber u. a. 1995), Zielgruppenarbeit (z. B. Altersbildung, Frauenbildung, Arbeitslosigkeit und Qualifizierung – vgl. Kade 1992, 1994a u. b, 1997; Schiersmann 1993; Gieseke 2001) etc. untersuchen. Diese Entwicklung muss eigene Begrifflichkeiten und neue gegenstandsadäquate Methoden hervorbringen, aber auch Methoden anderer Disziplinen integrieren können. Die pädagogische Profession gedeiht nur auf einem solchen Boden. Professionalität, die sich allein über die fallbezogene Anwendung von interdisziplinärem Wissen definiert (vgl. Tietgens 1988), kann gegenwärtig und in Zukunft so nicht mehr aufrechterhalten werden.

3. Trägerübergreifende Nachfrage nach pädagogischem Wissen

Nicht unwichtig dafür, welche Rolle pädagogische Professionalität erhält, sind durch Praktiker nachgefragte Wissensbereiche für ihre konkrete Fortbildung. Professionelles Handeln hängt letztlich davon ab, ob mit einer wissenschaftlichen Terminologie und entsprechenden Forschungsmethoden praktisches Handeln analysier- und beschreibbar wird und ob für die Praxis entsprechende Handlungsinstrumente zur Verfügung gestellt werden. Andererseits gilt aber auch, dass dem bildungspolitischen Einfluss auf erwachsenenpädagogisches Handeln eine große Bedeutung zukommt. Neue Absichten werden über entsprechende ideologische Leitformeln angereizt und durch neue, erweiterte Finanzierung eingeführt. Manchmal eröffnen sich durch solche bildungspolitischen Initiativen neue Freiheitsräume für pädagogische Praktiken

und damit für veränderte Erfahrungsräume, gegenwärtig handelt es sich eher um ideologische Formeln für Sparen, einseitiges Bevorzugen, für den Verlust von Initiativen und Gestaltungsspielräumen.

Wie schlagen sich diese Konstellationen in Fortbildungsinteressen nieder?

3.1 Empirische Befragung zum Fortbildungsansatz unter professionellem Klientenbezug

Um die aktuellen Orientierungen im Fortbildungsbedarf der Weiterbildner in den vorhandenen Weiterbildungsinstitutionen zu erfassen, ist eine Befragung in Berlin/Brandenburg, finanziert durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), durchgeführt worden. Der Erhebungsschwerpunkt liegt auf Forschungsbefunden, theoretischen Annahmen und bildungspolitischen Leitlinien, die die Lehr-/Lernkultur betreffen. Fragen zur besonders vernachlässigten Programmentwicklung, zu dem in den letzten Jahren eher gepflegten Management – was mit den institutionellen Abbauentwicklungen zu tun hat – sind hier nicht das Thema. Erhoben wird die Meinung, die Ansicht der Praktiker, ihr Nachfrageverhalten steht im Mittelpunkt des Interesses, nicht ein bildungspolitisch oder anders diagnostizierter Bedarf. Denn der diagnostizierte Bedarf durch Dritte schaut nicht auf vorhandenes Wissen und nicht auf das vorhandene Interesse der Betroffenen. Er übergeht die professionellen Annahmen der Praktiker. Da es dem DIE um die Veränderung der Fortbildungsbedarfe auch im Sinne erhöhter und institutionenübergreifender Nachfrage geht, die sich nicht nur auf ihre klassische Klientel konzentriert, ist die Untersuchung als eine Totalerhebung in einer Region (Berlin/Brandenburg) umgesetzt worden. Ländliche und städtische Bedingungen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die unter großen Veränderungen stehen, haben in dieser Region eine interessante Mischung. Institutionelle Veränderungen, Neugründungen von privaten Institutionen und Agenturen, Outsourcing und Reintegration in betriebliche Kontexte bestimmen die Entwicklung. Die entscheidenden Veränderungen im letzten Jahrzehnt sind also den hier Befragten besonders präsent. Man hat es nicht mit einem professionellen Personal zu tun, das sich durchgängig als ausreichend unterstützt und gefördert ansehen kann.

Der Fragebogen ist aufgeteilt in 11 thematische Schwerpunkte, die jeweils zwischen 4 und 13 Unterthemen aufführen. Die Ausdifferenzierung hängt von vorhandenen Wissensbeständen und praktischen Bedarfen ab, die in vorhandenen Fortbildungsprogrammen einen Platz haben.

Eine Erhebung bei allen Weiterbildungsinstitutionen, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt präsentieren, war möglich, da für Berlin/Brandenburg in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Humboldt Universität ab 1990 ein Programmarchiv angelegt und aufgebaut wurde. Die große Institutionenvielfalt in der Region kann, mit den wesentlichen Informationen über einzelne Institutionen, mit Hilfe einer entsprechenden Veröffentlichung nachvollzogen werden (vgl. Raczek 2003, 2004).

Die fluide Institutionenlandschaft macht Programmarchive für Forschungszwecke besonders interessant, es muss allerdings mehr für die bessere Nutzung getan werden. Erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich auf die Institutionen einlässt, ist bisher unterentwickelt. Die fehlende Anerkennung der Teildisziplin hat in dieser mangelnden Erforschung ihres Feldes ihre besondere Ursache.

Wer ist nun aber der angesprochene Professionelle? Bei einer sich auflösenden Struktur, bei der Hauptberuflichkeit nicht etwa zur Selbstverständlichkeit wird oder sich als festes Gerüst ausdifferenziert hat, sondern eher eine neue Selbstständigkeit dominiert, die deutlich macht, dass Bildung nicht mit hohen Gewinnen, sondern mit finanziellem Minimalismus operiert, zeigt sich eine atemberaubende Entwicklung. Vom neuen Professionellen in der Weiterbildung wird verlangt, dass er seine eigene Ich-AG ist, sich selbst versichert, sich mit wenig Bezahlung zurecht findet, aber die Arbeit als Höchstleistung abliefert und sich gleichfalls permanent um Fortbildung bemüht, die keinesfalls immer bezahlt wird. Außerdem hat man sich noch ins Qualitätssicherungssystem der Institutionen einzuklinken, ohne dass dies als Entlastung sichtbar wird. Der Akademiker als niedrig bezahlter Lohnarbeiter, der auf höchstem Niveau Leistung abzuliefern hat, ist hier bereits Praxis. Die kleinere Gruppe der Hauptberuflichen ist ebenfalls von erhöhten Arbeitsanforderungen betroffen und befindet sich deshalb nach Auskunft vieler in der Position des Nichtgenügens und des nicht ausreichend Anerkannt-Seins. Die Medien haben bisher insgesamt keinen

kompetenten Zugang zur Weiterbildung, sie betrachten sie, dieses ist bereits am Vokabular erkennbar, nicht ausreichend als schulisch different arbeitenden Bildungsort.

Das Professionsforschungsinteresse konzentriert sich bei dieser Befragung darauf, inwieweit sich das Fortbildungsinteresse der (wenigen) Hauptberuflichen unter diesen Umbrüchen im Weiterbildungssystem darstellt. Auch interessiert, inwieweit sie sich für die Neben- oder Freiberuflichen im Fortbildungsbedarf mit verantwortlich fühlen oder aber die Fragebögen an sie weitergereicht haben. Weiterhin interessierte uns aus professionstheoretischer Sicht, inwieweit die Institution oder Organisation als solche im Blick war und ob generell über Fortbildung das Profil, das Qualitätsniveau der Institution beeinflussbar erscheint. Unter dem Gesichtspunkt von Qualitätsmanagement, das keine Individuen als Akteure mehr kennt, muss dieses eine selbstverständliche Frage sein. Die Hauptberuflichen waren zwar unsere befragte Gruppe, da sie sich besonders aus der eigenen Teilnahme an Fortbildung zurückgezogen haben sollen. Wir hatten aber nicht nur ihre individuellen Optionen, sondern ihre Stellung im gesamten Setting professionellen Handelns einer Institution im Blick. Gefragt haben wir also danach, ob man selber an Seminaren zu den jeweiligen Themen teilnehmen würde, ob ein Interesse bei den Dozenten bestehen könnte, ob es entsprechende Defizite in der eigenen Institution gibt, was die Nutzung von Wissen aus dem Kontext der Themen betrifft.

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

Die institutionellen und thematischen Kontexte, die offensichtlich hoch in der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen, werden innerinstitutionell mit ebenfalls hoher Aktivität und Selbstachtung in Form von Fortbildungsinteresse beantwortet. Dieses ist eine übliche, sozialpsychologisch gut zu erklärende Reaktion. Andererseits machen sich in vielen Institutionen auch außerhalb der Bildung ein Trend zur Anwendung von

Demütigungen und verschärfte Konkurrenz breit. Man bedient sich zunehmend unlauterer Mittel und glaubt, dadurch könne man die Leistungen fördern. Eher steigt der Verschleiß, Leistungsverfall setzt ein. Solange es viele Arbeitskräfte gibt, wird diese Entwicklung übersehen. Volkswirtschaftlich jedoch, besonders aber für das gesellschaftliche Klima, ist diese Orientierung verheerend.

Eine Studie über Fortbildungsinteressen könnte auf dieses Feld aufmerksam machen. Nun ist interessant festzustellen, dass über Fragebogen spezielle aktuelle Probleme wie diese nicht sichtbar werden. Experteninterviews, so unsere Erfahrungen, geben dafür den Blick frei. Wir haben Experteninterviews durchgeführt, in denen solche speziellen Themen, die weniger professionelle Anforderungen als institutionelle und organisatorische Notlagen verdeutlichen, angesprochen werden. Der Blick kann im offenen Gespräch, jenseits des Fragebogens, eher dafür frei werden. Diese Arbeitsformen können übrigens besonders auch Folge einer nicht ausreichend entwickelten und durchdrungenen professionellen Struktur sein. Wo keine professionelle Kompetenz geteilt wird, werden viele Probleme und Anforderungen noch eher zu persönlichen fehlgeleiteten Macht- und Konkurrenzfragen. Entsprechend fallen die geäußerten Weiterbildungsinteressen aus: Konfliktmanagement, Mediation, Coaching, Emotionen (siehe Abschnitt 5).

Wer hat nun aber den Fragebogen im Durchschnitt beantwortet, welche idealisierte Person – den statistischen Daten nach – müssen wir uns vorstellen? Es ist die 45jährige Frau, die hauptberuflich beschäftigt ist, in Berlin arbeitet und die Fragen für sich selbst beantwortet (siehe Anlage Fragebogen).

Fortbildung ist also ein individuelles Interesse, es wird nicht erlebt in dem Sinne, dass man Verantwortung hat für frei- und nebenberuflich Tätige, es wird auch weniger bezogen auf die Institution thematisiert. Ebenso formuliert man keine entsprechenden Ansprüche an die verschiedenen Gruppen der Angestellten. Andererseits heißt es positiv formuliert auch, dass man nicht Fortbildungsanforderungen delegiert, sondern sich selbst in die Pflicht nimmt oder sich selbst interessiert, sich keineswegs als reine/n Organisator/in sieht, also durchaus auch, was das Feld Lehren und Lernen betrifft, eigene Interessen hat und Erkenntnisbedarfe anmeldet. Die Hauptberuflichen für den oben benannten Typ sind also aktiv.

Wir wollen im Folgenden nur einige wesentliche Ergebnisse vorstellen, die umfangreichere Veröffentlichung wird an anderer Stelle erfolgen.²

4. Ausgewählte Forschungsbefunde, einige Thesen

1. *Es gibt keine einseitig entwickelten thematischen Interessen, überraschenderweise dominiert das Interesse an Theorien.*

Von den 71 Detailthemen der 11 Hauptthemen haben 32 Fortbildungsthemen zwischen 33% und über 50% Zustimmung erfahren. Diese sind:

1. Erwachsenenpädagogische Theorien

Theorien zum selbstgesteuerten Lernen (a: 52,9%)

Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung (a: 46,7%)

Theorien zum lebenslangen Lernen (a: 42,0%)

Theorien zum informellen Lernen (a: 36,9%)

Theorien zur lebensphasenbezogenen Bildung (a: 33,6%)

2. Didaktik in der Weiterbildung

Erwachsenenpädagogische Prinzipien (a: 50,7% und b: 42,7%)

Theorien zur Lehr- und Lernkultur (a: 32,1%)

3. Programmanalyse

Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/Marketing (a: 46,4%)

Netzwerkentwicklung (a: 37,2%)

4. Qualitätsmanagement

Organisationsentwicklung (a: 44,9%)

Personalentwicklung (a: 40,1%)

Selbst- und Fremdevaluierung im Rahmen von Qualitätsmanagement (a: 39,8%)

² Siehe Veröffentlichung beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn.

Qualitätssicherungsverfahren – qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden (a: 37,2%)

Spezifik pädagogischer Qualität (a: 33,9%)

5. Wissen über Teilnehmer/innen

Berufliche Entwicklung und Bildungsverhalten (a: 38,3% und b: 31,8%)

Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten (a: 36,9%)

6. Befunde aus der Lehr-/Lernforschung

Lernverhalten und Lernmotivation (a: 48,9% und b: 42,1%)

7. Lernformen als Thema

Coaching (a: 34,7%)

Medial unterstütztes Lernen (a: 25,2% und b: 34,7%)

E-Learning (a: 29,2% und b: 34,7%)

Umgang mit Emotionen (a: 33,2%)

Kooperatives Lernen (kooperatives selbstorganisiertes Lernen (a: 31,0% und b: 30,7%)

8. Lehrformen als Thema

Moderation/Präsentation (a: 43,1% und b: 37,2 %)

9. Gruppenkonstellationen und Lernförderung

Emotionen und Lernförderung (a: 33,9% und b: 33,6%)

Gruppendynamisches Wissen (a: 32,1% und b: 33,9%)

10. Erfahrungsverarbeitende Angebote

Einzelprobleme von Teilnehmern – kritische Lernsituationen (a: 30,3% und b: 46,7%)

Kollegiale Beratung, wechselseitige Supervision (a: 34,3% und b: 33,6%)

11. Anwendungsorientierte Trainingsangebote

Umgang mit und Einsatz von neuen Medien (a: 34,1% und b: 41,6%)

Erweiterung der Methodenkenntnisse (a: 40,5% und b: 40,1%)

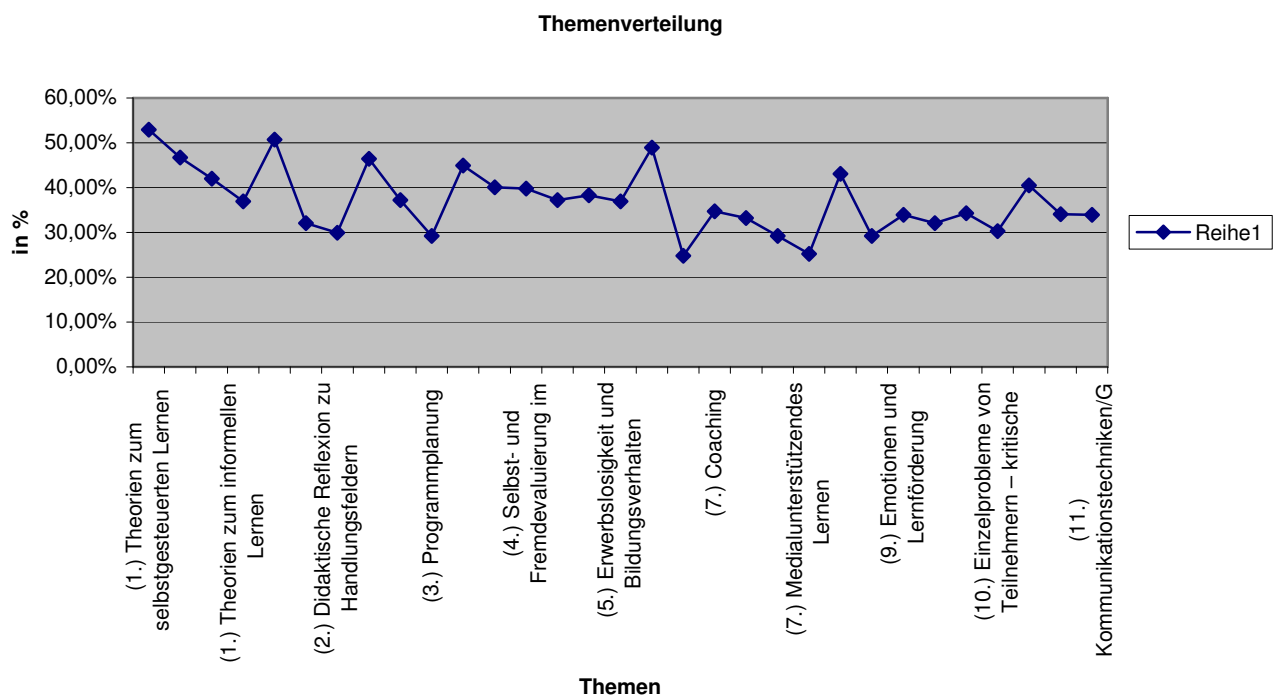
Kommunikationstechniken/Gesprächsführung (a: 33,9% und b: 36,9%)

Konfliktbewältigung/-beratung (a: 36,5% und b: 35,4 %)

Beratungskompetenz (a:32,8%)

Es ist keinesfalls so, dass sich einseitige Trendausrichtungen in der Fortbildungsnachfrage aufzeigen lassen, wenn es auch eindeutige Spitzenwerte gibt. Aber auch diese zeigen das Interesse an einer thematischen Breite auf. Andererseits könnte man sagen, dass die Breite der Beantwortung bei der Themenzustimmung auch Ausdruck von Diffusität oder ein generelles Interesse an einem breiten Angebotspektrum ist. Durch Angebote wird Nachfrage erzeugt.

Wenn man sich nun diese einzelnen Spitzenthemen ansieht und sie auf die thematischen Blöcke (Nummern in Klammern) rückbezieht, werden die dabei festzustellenden unterschiedlichen Ausrichtungen sichtbar.



Die Themen sind nicht nur über das ganze Spektrum verteilt, sie haben auch hinsichtlich der Wissensdimension unterschiedliche Herkünfte. Wir haben es – nicht zuletzt, was die finanziellen Entwicklungen betrifft – zum einen mit bildungspolitisch eingeführten und favorisierten Themen zu tun, zum anderen aber auch mit einem

generellen theoretischen Interesse an Themen wie „Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung“, „Berufliche Entwicklung“, „Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten“. Das Interesse an der eigenen Klientel aus übergreifender Perspektive ist hier maßgeblich. Dazu gehört dann im mikropädagogischen Bereich das Interesse an Lernverhalten und Lernmotivation, und besonders dominant meldet sich ein neues Interesse an erwachsenenpädagogischen Prinzipien im Sinne von pädagogischen Grundlagen. Auch im engeren Sinne „methodische Kompetenzen“ werden nachgefragt.

Insgesamt können wir eine große Modernisierung der Themen beobachten, in denen das organisatorische Handeln – ganz im Sinne Schäffters – in erwachsenenpädagogische Kontexte eingebettet und durch sie gesteuert und motiviert ist. Deutlich ist aber auch, dass Weiterbildung sich wesentlich institutionell, wenn auch notwendigerweise durch veränderte Strukturen vollzieht. Die informellen selbstgesteuerten Dimensionen haben keine antiinstitutionellen Affekte und Effekte mehr. Sie gelten als die notwendige Begleitmusik, um die aktiven Potentiale möglicher Kunden und Teilnehmer auf eine größere Prioritätensetzung hin in Richtung lebenslangen Lernens zu bewegen. Allerdings bleibt es dabei, dass mehr private, individuelle Ressourcen dafür investiert werden müssen. Hier werden die neuen institutionellen und professionellen Anforderungen auch im Sinne von erweitertem Marketing deutlich. Auch zeigen sich Bedarfe an neuer Klientenbetreuung im Sinne komplexer Lernförderung. Man hat sich mehr um die Klientel zu bemühen und darauf die Institutionen und die Bildungsarbeit im engeren Sinne einzustellen.

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

Learning, noch zu kurz, liegen aber nicht in der am schlechtesten nachgefragten Themengruppe.

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

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

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

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

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

Unmittelbare Erklärungen bieten sich für das geringe Interesse nicht an. Die Themen scheinen zu eng gefasst oder zu weit entfernt von unmittelbaren Handlungsanforderungen. Für die Themen „Historisch abgeleitete Theorien“ und „Bildungsbiographien“ könnte das zutreffen, vielleicht sogar für „Metakognition“, bei anderen Themen wird das Wissen vorausgesetzt. Auch gibt es Themen, die eher als relevant für Dozenten angesehen werden, so z. B. „Lernhelfer“ und „Sensibilisierung für Gruppenkonstellationen“.³

Andererseits ist die hohe Theorienachfrage genau mit dieser Begründungsausrichtung nicht zu erklären. Wir haben es also mit Ungleichzeitigkeiten und einer hohen Beweglichkeit im Nachfrageverhalten zu tun.

4. *Die thematische Breite in der Nachfrage verweist auf ihre Steuerbarkeit durch bildungspolitische Interventionen. Das Nachfrageverhalten macht aber über ein spezifisches Interesse an theoretischen Themen und teilnehmerbezogenen er-*

³ Eine differenzierte Auswertung nach Dozent/innen und hauptberuflichen Planer/innen liegt noch nicht vor.

wachsenpädagogischem Bearbeiten von Lehr-/Lernsituationen eine eigenständige professionelle Perspektive auf.

Der unmittelbare Praxisdruck kann nicht als Begründung für diesen Fortbildungsbedarf genommen werden. Vielleicht entwickelt sich gerade im Vollzuge der Organisationsentwicklungen, beim Erstellen von Profilen und Qualitätskriterien für die Weiterbildungsinstitutionen ein eigenständiges Interesse an Begründungen für die Weiterbildung, weil man neu dazu veranlasst wird (vgl. Zech 2003, 2004; Ehses/Zech 2002). Da besonders Hauptberufliche aus der beruflichen Weiterbildung aus Vereinen und anderen freien Institutionen geantwortet haben, wird die Suche nach dem theoretischen Selbstverständnis bezogen auf die verschiedenen Teilnehmer/innen/gruppen hier besonders evident. Ebenso deutlich wird aus dieser Perspektive allerdings auch, warum das Interesse an historischem Wissen so gering ist. Die hier antwortenden Personen arbeiten in Organisationen, die allenfalls eine kurze Geschichte haben. Sie sind bildungspolitisch fluide, d. h. unstabil und ersetzbar. Es kann hier wenig aus historischen Analysen geschlossen werden. Zum Problem wird diese Geschichtsabstinenz allerdings dann, wenn andere Erwachsenenbildungsinstitutionen mit längeren Entwicklungsverläufen im Gefolge dieses Trends ebenfalls ein solches Interesse aufgeben. Damit sind auch die betrieblichen Weiterbildungsorganisationen, nicht nur die öffentlich kontrollierten und zugänglichen Erwachsenenbildungsinstitutionen gemeint. Sie unterstützen dadurch ihre Selbstentwertung. Wer nicht weiß, wie die Institution oder Organisation entstanden ist, in der man arbeitet, wie sie sich durch welchen Einfluss verändert hat, der weiß auch nicht, wohin sie sich entwickeln soll und welchen Ort sie in der Gesellschaft haben könnte. Mit anderen Worten: Gerade bei starken bildungspolitischen Einflüssen benötigt man historisches Wissen, um professionelle Strukturen aufbauen zu können. Dass eine professionelle Struktur sich nicht ausreichend entwickeln konnte und eher abgebaut wurde, obwohl paradoxerweise immer höhere Qualität verlangt wird, zeigt sich in den sich rückentwickelnden Weiterbildungsgesetzen (vgl. Gieseke/Enoch 2004), die nicht genügend tätigkeitsbezogene pädagogische Einstiegsstandards setzen. Ausbildungsstandards und Fortbildungsanforderungen geben aber Auskunft über den pädagogischen Anspruch an eine Bildungsinstitution oder ein Bildungssystem. Wenn hier kein Nachholbedarf in den Ländern und durch die Bundesanstalt für Arbeit gesehen wird, haben die Institutionen ein Marketing auf Seidenglanzpapier, vielleicht auch einen Quali-

tätssiegel, aber Fortbildungsgeld für die Mitarbeiter mit entsprechenden Verpflichtungen gibt es nicht. Das Herzstück, wodurch lebenslanges Lernen zum Gelingen führt, wurde systemisch umgangen. Allerdings reagieren gerade hier offensichtlich die Organisationen und Institutionen in den z. Zt. boomenden Bereichen selber sensibel und erwarten zunächst über theoretischen Input eine erweiterte Perspektive. Merkwürdig ausgespart bleibt das Interesse an empirischen Befunden über eine pädagogische Praxis. Zu sehr wird empirische Forschung über Lehren und Lernen verbunden mit Evaluationsforschung, diese ist allein nicht von positiver Wirkung, wenn man die pädagogische Reflexion steigern möchte. Pädagogische Zusammenhänge sind nicht nur Bewertungszusammenhänge – vergleichbar etwa mit der Pisa-Studie –, viel interessanter mit qualitätsoptimierender Wirkung ist es, wenn man Wirkungen, Zusammenhänge, Paradoxien und Gegenläufigkeiten in Lehr-/Lernprozessen auf der Ebene empirischer Befunde zur Kenntnis nimmt und durchdenkt. So wird kreative Aktivität freigesetzt. Erst dann bewegt man sich auf einem professionellen Pfad. Auch die selbstständigen Gestaltungsoptionen für Programme und ihre Wirkungsverläufe gehören dazu.

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

Die Experten setzten die Schwerpunkte in den Interviews bei der Beantwortung des Fragebogens wie die Mehrheit der Befragten. Interessant ist, dass es für sie mitlaufende Themen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement gibt. Es werden, besonders bei den jungen Institutionen, Themen der Programmplanung neu aktiviert. Verbindungen zum Marketing und zur Öffentlichkeitsarbeit werden besonders betont. Die inhaltlichen Begründungen für diese Schwerpunktsetzungen finden sich aber nicht im unterstellten Sinne, so dass sich keine erweiterten empirischen Erkenntnisse dadurch aufbauen.

Allerdings findet sich ein erweitertes Begründungsinteresse bei den Themen „Konfliktverarbeitung, Konfliktmanagement“ oder beim „Umgang mit Emotionen“, z. B. im Sinne von Beschwerden. Die Befragten kombinieren dabei verschiedene Themen miteinander und führen in den Interviews das Thema ein, bevor sie auf dieses Thema im Fragebogen stoßen. Für die Befragten gehören Teamentwicklung, Coaching, gruppendynamisches Wissen, Beratung, Supervision zusammen. In wiederholenden

Bemerkungen, ohne dass hierzu Nachfragen gekommen wären, wird dazu besonderer Fortbildungsbedarf signalisiert. Es scheint hoher Handlungsdruck in den Institutionen zu herrschen. Man antwortet eher kritisch, nicht ausführlich begründend. Forschungsmethodisch interessant ist dabei, dass quantitative Untersuchungen solche sich ankündigenden Tendenzwenden oder neuralgische, in diesem Fall institutionelle Themen nicht zum Vorschein bringen.

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

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

Funktionalität des Handelns durch Kontrolle und Durchstrukturierung soll erreicht werden. Man ist in diesem Sinne systemisch vorgegangen und hat dabei die han-

delnden Individuen mit ihren jeweiligen Eigeninteressen, ihrem notwendigen professionellen Handlungsspielraum, ihren pädagogischen Kompetenzen, kurz: den zwischenmenschlichen Raum mit den verschiedenen Bedürfnissen – entsprechend der Theorie – ausgeklammert. Jetzt fordern diese Individuen ihr Recht, nachdem die Gestaltungskreativität abgeschnürt ist. Werden die interaktiven professionellen Konflikte nun mit Techniken angegangen? Soll das Individuum durchrationalisiert, auch emotional verfügbar gemacht werden? Arbeitsplatzreduzierungen, Zeitdruck, demütigende Arbeitsplatzzerfahrungen, nicht mehr einzuholender Stress, aber auch bildungspolitisch nicht eingelöste Versprechen oder unrealistische Konzepte mit unrealistischen, aber steigenden Ansprüchen fordern ihren Preis. Der Druck ist in den Institutionen am höchsten, in denen die professionelle pädagogische Grundlegung am wenigsten entwickelt erscheint, aber ein entpädagogisiertes Managementkonzept am eindrucksvollsten vertreten wird (vgl. Robak 2004). Diese Entwicklung trifft man interessanterweise weniger in der betrieblichen Weiterbildung. Diese zeichnet sich durch die erwachsenenpädagogisch anregendsten Betrachtungen aus. Aber auch hier ist die Konfliktbearbeitung ein zentrales Thema.

5. Abschließende Bemerkung

Man kann feststellen, dass die 1990er Jahre ganz andere Typen von Weiterbildungsinstitutionen hervorgebracht haben, deren Mitarbeiter/innen sehr intensiv an internen oder externen Fortbildungen partizipieren, aber nicht mehr mit einem klassischen Professionalitätsbegriff operieren. Alle erwachsenenpädagogischen Themen werden in ihren Zusammenhängen gesehen, auch von den Institutionen, die am weitesten in ihrem inneren Selbstverständnis von Erwachsenenbildung entfernt sind. Wenn diese Institutionen Weiterbildung anbieten, teilen sie das Interesse an den gleichen Themen und Inhalten, sie formieren aber nicht Profile. Nur die betriebliche Weiterbildung und die senatorische Behörde eines Landes setzen bestimmte erwachsenenpädagogische Profile und auch pädagogische Ausbildung voraus oder bieten Qualifizierungen an. Ansonsten werden ein wissenschaftlicher Abschluss, Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und der Umgang mit ihnen als Einstiegskriterien benannt. Die trägerübergreifende Professionsstruktur überschreitet also nicht den Standard der 1960er Jahre, was Eingangsqualifikationen betrifft, nur jetzt auf breit

expandierender Basis von Fortbildungsmöglichkeiten. Ein Zusatzstudium mit pädagogischem Wissensprofil als Einstellungsvoraussetzung würde den gegenwärtigen Ansprüchen in der Praxis entsprechen. Die Angliederung von Weiterbildung bei allen Institutionen und Organisationen hat die erwachsenenpädagogischen oder generell die pädagogischen Ansprüche nicht mittransportiert und eigenständig profiliert, sonst wären diese in den Qualitätssicherungskonzepten besser aufgehoben. Eher sind andere interdisziplinäre Kompetenzen in den Verbänden und Weiterbildungsinstitutionen gestärkt und haben dadurch den jeweiligen anderen Disziplinen Rückhalt gegeben. Dadurch fehlt es jetzt an grundständigem erwachsenenpädagogischem Wissen, theoretisch, empirisch, praktisch.

Für interdisziplinäre Einlassungen ist eigenständige pädagogische Forschung mit eigenen Methoden eine Voraussetzung. Das Feld des Pädagogischen benötigt vielleicht sogar einen neuen Namen, da die Erziehungswissenschaftler selbst zu sehr den Zwangscharakter erzieherischen Handelns herausgearbeitet haben, so dass in einer offenen Gesellschaft dafür kein benennbarer Raum mehr zur Verfügung stehen kann, oder zu sehr eine Beliebigkeit propagiert, bzw. das informelle, selbstgesteuerte Lernen betont haben; auch wenn die Erwachsenenbildung seit mehr als einem halben Jahrhundert sowohl mit solchen schulisch geprägten Lernerformen, als auch mit einem nur erfahrungsgesteuerten Lernen nichts zu tun hat. Professionelle Anforderungen gerade unter sich systemisch ökonomisch entwickelnden Bedingungen verlangen Wissen und Kompetenz bei individueller Verankerung und selbstverantwortlichen Handlungen. Nicht umsonst werden deshalb subjektbezogene erwachsenenpädagogische Theorien in der Weiterbildung erwartet. Hier liegt ein entscheidendes Interesse. Nur kompetente Individuen mit hohem inhaltlichen Anspruch und ethischen Verankerungen, was den Umgang mit der Klientel betrifft, können institutionelle, personelle Konflikte in der Institution im Interesse der Weiterbildung durchstehen. Der professionelle Anspruch benötigt gerade nach den o. g. Befragungsergebnissen eine Rehabilitation. Systemisches Organisationshandeln hat hier unter professionellem Anspruch die Spezifik von Weiterbildung herauszuarbeiten und neue Handlungsspielräume zu schaffen. Institutionenwissen, Programmforschung, Beratungskompetenz, Wissen über Lehren und Lernen von Erwachsenen sind Grundlagen. Zum Professionswissen und Handeln gehört, dass es sich abgrenzt und kritisch, aber auch fordernd in Beziehung setzt zu den bildungspolitischen Interventionen. Die Wei-

terbildungsnachfragen von Professionellen zeigen ihre hohe bildungspolitische Rückgebundenheit. Wir befinden uns aber erst am Anfang der Forschung über lebenslangen Lernens.

Literatur

- Alheit, P./Hoerning, E. M.: Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/Main 1989, S. 8–23
- Alheit, P.: Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Bremen 1990
- Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276–307
- Arnold, R./Schüssler, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997
- Bauer, K.-O.: Entwicklung von Schulkultur – Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied 1995
- Diederich, J./Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zur Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997
- Ehres, Ch./Zech, R.: Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld 2002, S. 114–124
- Faulstich, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Expertise zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung (Manuskript). Hamburg 1995
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/Main 1985
- Gieseke, W.: Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozess von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadäquates Methodenarrangement. In: Mader, W. u. a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1991, S. 76–83
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 42 (1992) 1, S. 10–16.

- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch der Frauenbildung. Opladen 2001
- Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003
- Gieseke, W. u. a.: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen 2000
- Gieseke, W./Enoch, C.: Weiterbildungspersonal. Erscheint in: Krug, P./Nuisl, E.: Rechtshandbuch Weiterbildung. Neuwied 2004
- Gieseke, W./Opelt, K.: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Erscheint in: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland am Beispiel Berlin und Brandenburg. Berlin 2004 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. I)
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001
- Hejl, A.: Schulleben und -kultur. Ein empirischer Beitrag zu einer Grundsatzdiskussion der Schulpädagogik. In: Pädagogische Welt 51 (1997) 12, S. 556–559
- Illeris, K.: The Three Dimensions of Learning – Contemporary Learning Theory in the Tension Field between Piaget, Freud and Marx. Roskilde 2000
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/Main 1992
- Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/Main 1994a
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/Main 1994b
- Kade, S.: Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt/Main 1997
- Körper, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3. Bremen 1995 (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3)
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elzta-Dallau 1995
- von Küchler, F./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main: DIE 1997 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.
- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000

- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1996
- Nuissl, E.: Lernökologie. In: Faulstich, P. u. a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992
- Opelt, K.: Die Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR – Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Habilitationsschrift. Berlin 2004
- Raczek, H. (Bearb.): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000. Berlin: Humboldt-Universität 2001
- Raczek, H. (Bearb.): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Universität 2004
- Robak, St.: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg 2004
- Schäffter, O.: Weiterbildung als System. Das Verknüpfen von institutionellen Funktionen mit den Aneignungsstrukturen in Lernmilieus. In: Geißler, H. u. a. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim 1998a, S. 345–371
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998b
- Schäffter, O.: Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen 2000, S. 74–87
- Schäffter, O.: Lernkontext und Wissensdifferenz. Zur Transformation des ‚Lerngegenstands‘ im Zuge seiner Institutionalisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51 (2001) 2, S. 128–141
- Schäffter, O.: Weiterbildungsorganisationen – Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Umwelt? Manuskript für das DIE-Forum 2002
- Schiersmann, Ch.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, München 1993
- Schiersmann, Ch. u. a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996, S. 183–275
- Siebers, R.: Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u. a. 1996
- Siebert, H.: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminggestaltung. Frankfurt/Main: DIE 1998
- Siebert, H.: Lernökologie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 27, S. 64–69

- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld 2003
- Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektive. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster u. a. 1999, S. 81–146
- Zech, R.: Qualität und Lernen. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. In: dis.kurs 2003, H. 3, S. 5–8
- Zech, R. (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover 2004

Anhang

Fragebogen zur Lehr- und Lernkultur in der Weiterbildung

Erhebung von Fortbildungsbedarf der professionell Tätigen in Weiterbildungsinstitutionen/-organisationen

Bitte beantworten Sie die folgenden drei Frageschwerpunkte:

- a) An welchen der hier aufgeführten Fortbildungsthemen könnten Sie sich vorstellen, in den nächsten 2 Jahren teilzunehmen?
- b) Zu welchen Inhalten/Themen gibt es nach Ihrer Einschätzung Weiterbildungsinteressen bei den Dozent/inn/en und Kursleiter/inne/n in Ihrer Institution/Organisation?
- c) Welche Bedarfe/Defizite diagnostizieren Sie für Ihre Weiterbildungsorganisation/Institution?

Themen für Fortbildungen

1. **Erwachsenenpädagogische Theorien** (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Historisch abgeleitete Theorien				
Bildungspolitisch abgeleitete Theorien				
Theorien zum lebenslangen Lernen				
Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung				
Theorien zur lebensphasenbezogenen Bildung				
Theorien zum selbstgesteuerten Lernen				
Theorien zum informellen Lernen				

Sonstiges:

2. Didaktik in der Weiterbildung (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Grundlagen mikrodidaktischen Handelns				
Fachdidaktik (Sprache, Naturwissenschaft, ...)				
Erwachsenenpädagogische Prinzipien				
Zielgruppen				

Didaktische Reflexion zu Handlungsfeldern (beruflicher, kultureller, allgemeiner Weiterbildung)				
Theorie zur Lehr- und Lernkultur				

Sonstiges:

3. Programmforschung (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/ oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Programmanalyse				
Programmplanung (Theorien und Instrumentarien)				
Spezielle Ankündigungen				
Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/ Marketing				
Netzwerkentwicklung				

Sonstiges:

4. Qualitätsmanagement (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/ oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten

Spezifik pädagogischer Qualität				
Selbst- und Fremdevaluierung im Rahmen von Qualitätsmanagement				
Qualitätssicherungsverfahren Qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden				
Organisationsentwicklung				
Personalentwicklung				

Sonstiges:

5. Wissen über Teilnehmer/innen (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a)	b)	c)	d)
	Ich würde selbst teilnehmen	Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Bildungsbiographien				
Gender und Bildungsverhalten				
Berufliche Entwicklung und Bildungsverhalten				
Erfahrungen/Deutungen und Milieu				
Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten				

Sonstiges:

6. Befunde aus der Lehr-/Lernforschung (Mehrfachnennung möglich)

	a)	b)	c)	d)

Themen	Ich würde selbst teilnehmen	Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Lerntypenforschung				
Umschulungsforschung				
Lernverhalten und Lernmotivation				
Drop-out-Forschung				

Sonstiges:

7. Lernformen als Thema (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Training am Arbeitsplatz				
Medial unterstütztes Lernen				
Coaching				
Simulation				
Metakommunikation				
E-Learning				
Edutainment				
Kooperatives Lernen (kooperatives selbstorganisiertes Lernen)				
Teamorientiertes Lernen				
Projektmethode (Arbeitsauftrag als Lernfeld)				

Fallarbeit/Rollenspiel				
Umgang mit Emotionen				
Selbstgestaltetes Lernen (an Alltagsfragen und -problemen)				
Selbstlernprogramme				

Sonstiges:

8. Lehrformen als Thema (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a)	b)	c)	d)
	Ich würde selbst teilnehmen	Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Lernhelfer				
Moderation/Präsentation				
Beratung				
Begleitung (Prozessbegleiter)				
Experte				
Mediation				
Fallberater				
Kompetenzentwickler				
Online Teaching				
Teletutoring				

Sonstiges:.....

9. Gruppenkonstellationen und Lernförderung (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Theorien zur Metakognition				
Emotionen und Lernförderung				
Gruppendynamisches Wissen				

Sonstiges:

10. Erfahrungsverarbeitende Angebote (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Anforderungen im situativen Lernen				
Einzelprobleme von Teilnehmern (der störende Teilnehmer) – kritische Lernsituationen				
Lernmilieus und Lernformen				
Organisatorische Probleme in und um den Kurs				
Kollegiale Beratung, wechselseitige Supervision				

Sonstiges:

11. Anwendungsorientierte Trainingsangebote (Mehrfachnennung möglich)

Themen	a) Ich würde selbst teilnehmen	b) Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleiter/inne/n	c) Defizit und/oder Bedarf in der eigenen Institution	d) Diese Frage kann oder möchte ich nicht beantworten
Kursplanung von Lehr- und Lernarrangements				
Beratungskompetenz				
Sensibilisierung von Gruppenkonstellationen und Lehr-/Lernsituationen				
Kommunikationstechniken/Gesprächsführung				
Konfliktbewältigung/-beratung				
Umgang und Einsatz von neuen Medien				
Erweiterung der Methodenkenntnisse				

Sonstiges:

12. Erinnern Sie sich an eine Fortbildungsveranstaltung, die Ihnen besonders viel gegeben hat? Welche Momente waren es, die bei Ihnen diese Nachhaltigkeit hervorgerufen haben?

Fortbildungssetting	trifft zu	trifft z. T. zu	trifft nicht zu
Inhaltliche Aspekte			
Die Kompetenz der Dozentin/des Dozenten			
Kommunikative Situation in der Gruppe der Weiterzubildenden			
Ästhetisches Design der Veranstaltung			

13. Welche Lernformen in der Fortbildung bevorzugen Sie bei den von Ihnen gewählten Themen? (Mehrfachnennung möglich)

Lernen am Arbeitsplatz	
Kurs	
Selbstlerngruppe	
E-learning	
Edutainment	
Fallarbeit/Projektarbeit	
Erfahrungsorientiertes Arbeiten	
Vortrag	
Workshop	

Sonstiges:

14. Wo liegen die Hindernisse für eine Nichtbeteiligung an den Fortbildungsangeboten? (Mehrfachnennung möglich)

Finanzen	
Zeit	
Restriktion in der Organisation	
Restriktion durch Vorgesetzte	
Familiäre Verpflichtungen	
Kein persönliches Interesse	

Sonstiges:

15. Persönliche Daten:

Geschlecht:

Weiblich	
----------	--

Alter:

19 – 34 Jahre	
---------------	--

Männlich	
----------	--

35 – 49 Jahre	
50 – 64 Jahre	

Tätigkeitsbereich:

Hauptberuflich tätig in	Vollzeit		Teilzeit	
-------------------------	----------	--	----------	--

Hauptberuflich tätig im	Land Berlin		Land Brandenburg	
-------------------------	-------------	--	------------------	--

Freiberuflich tätig im	Land Berlin		Land Brandenburg	
------------------------	-------------	--	------------------	--

Hauptberuflich (festangestellt) planend	
Hauptberuflich (festangestellt) lehrend	
Freiberuflich planend	
Freiberuflich lehrend	

In welcher Institution/Organisation/Einrichtung sind Sie tätig? (Mehrfachnennung möglich)

Volkshochschule	
Bundes-, Landes- oder Kommunalbehörde/-einrichtung	
Konfessionelle Einrichtung	
Stiftung, parteinahe Einrichtung	
Gewerkschaftliche, standesorientierte Einrichtung	
Einrichtung der Kammern	
Kommerzielle Einrichtung der beruflichen Weiterbildung	
Einrichtung der Verbände und Vereine	
Fortbildungsabteilung im Unternehmen	
Universität, Hochschule, Fachhochschule	
Andere	