

Vorwort

Das Forschungsprojekt „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen“ (KomWeit) wurde von Mai 2007 bis Mai 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Es wurde durchgeführt vom Institut für Pädagogik der LMU München mit Unterstützung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der HHU Düsseldorf. Das Projekt wurde in enger Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung – KAW realisiert.

Ziel des Forschungsvorhabens war es, Fortbildung der Weiterbildner/innen in einem größeren Kontext und über verschiedene Ebenen hinweg zu untersuchen. Kennzeichnend für das Projekt sind daher die Verschränkung verschiedener Perspektiven (Makro-, Meso- und Mikroebene) sowie die Einbettung in ein breites Themenfeld von Tätigkeitsprofilen von Weiterbildner/innen über Herausforderungen in der Erwachsenenbildung bis zu den Fortbildungsangeboten. Vor diesem Hintergrund erfolgt die fokussierte Analyse von Fortbildungsinteressen und -bedarfen von Weiterbildner/innen. Dabei wird Fortbildung der Weiterbildner/innen nicht als Selbstzweck diskutiert, sondern hat das übergeordnete Ziel über Kompetenentwicklung und Qualität Zielgruppen zu erreichen und letztlich als ein Element unter anderen die Weiterbildungsbeteiligung zu verbessern. Es wurden auf der Makroebene (Institutionen und Verbände), Mesoebene (pädagogische Mitarbeiter/innen, Verwaltungspersonal) und Mikroebene (Kursleitende) insgesamt 127 Interviews und 18 Gruppendiskussionen geführt. Die Befragungen waren darüber hinaus mit einer schriftlichen Erhebung im Rahmen eines Delphi-Prozesses verzahnt.

Die vielen Erhebungen und der Zugang zum Feld waren nur durch die Unterstützung der im Rat der Weiterbildung zusammengeschlossenen Verbände möglich. Neben dem Rat der Weiterbildung haben auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Industrie- und Handelskammern (IHK) die Erhebungen unterstützt. Dafür möchten wir den Verbänden und Institutionen wie auch den Befragten unseren Dank aussprechen.

Für die Unterstützung beim Korrekturlesen möchten wir uns bei Lena Hummel, M.A., und Andrea Behr-Heintze, M.A., sowie für die Hilfe bei der Manuskripterstellung bei Julia Fritz, Kristina Harten und Stefanie Schäfer bedanken.

Über die zweijährige Laufzeit wurde das Projekt kontinuierlich von einem Beirat – Dr. Susanne Kraft (mvhs), Theo W. Länge (AuL), Prof. Dr. Klaus Meisel (DVV), Markus Tolksdorf (KBE) – beraten. Wir möchten uns sehr herzlich für die gute Begleitung bedanken. Die Ergebnisse konnten bei einer Abschlusstagung im Mai 2009 mit Vertretern der Praxis diskutiert werden – finanziell vom BMBF unterstützt.

München, September 2009

Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt

Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel/Sandra Fuchs

1. Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität

1.1 Hinführung zum Thema

Nicht allein das Tagungsthema 2008 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE „Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin“ verdeutlicht die wieder angestiegene Präsenz der Themen Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildungslandschaft. Betrachtet man die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, erkennt man eine Betonung der Notwendigkeit, „bei der Qualitätsentwicklung [...] stärkere Akzente auf die Professionalisierung des Personals“ (BMBF 2008a, S. 19) legen zu müssen, um damit langfristig auch die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zu erhöhen. Ebenso widmet sich die Umfrage 2008 des wbmonitors als Schwerpunktthema der „Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern“ (BIBB/DIE 2008, S. 1). Die Verknüpfung von Qualitätsfragen mit Professionalisierungsbemühungen und Professionalitätsentwicklung ist dabei seit den 1990er Jahren zu beobachten (Gieseke 1997; Meisel 2002). Auch wichtige Fachbeiträge und Veröffentlichungen (Peters 2004; Nittel 2000) zeigen die aktuelle Relevanz des Themenkomplexes.

Um mikro-, meso- und makrodidaktische erwachsenenpädagogische Handlungsfelder zu professionalisieren – und damit die Qualität zu fördern – ist die Fortbildung des Personals in der Weiterbildung wichtig. Professionalisierung bedeutet heute auch den gestiegenen Anforderungen an die „zielgruppenorientierte Begründung konkreter Maßnahmen“ (Arnold 1984, S. 2) zu entsprechen.

Das vom BMBF geförderte Projekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen; www.komweit.de) ist in diesen Themenkomplex einzuordnen. Zentrale Forschungsfragen sind die Identifizierung wichtiger Themen bei der Kompetenzförderung des Weiterbildungspersonals, insbesondere aus Perspektive der Nachfrageseite, also der Weiterbildner/innen selbst. Gleichzeitig wird auch die Sichtweise von Personen auf leitender Ebene von Weiterbildungsorganisationen und -verbänden berücksichtigt. Durch den Abgleich der Fortbildungsinteressen der Weiterbildner/innen selbst mit den von Experten antizipierten Fortbildungsbedarfen ist es möglich, trägerübergreifend wichtiges Wissen für die Personalentwicklung der Beschäftigten zu gewinnen. Der Forschungskontext ist jedoch weiter zu fassen und beinhaltet ebenso wichtige Aspekte der

Professionalisierung verstanden als Entwicklung von Professionalität. Die Frage nach aktuellen und zukünftigen Herausforderungen in der Weiterbildung, aber auch nach Aufgaben und Tätigkeiten der Weiterbildner/innen sowie Fragen nach der Qualifikation und dem Fortbildungsangebot geben in diesem Kontext Aufschluss über thematische Trends und Rahmenbedingungen der Fortbildung von Weiterbildner/innen.

Professionalisierung wird seit den 1970er Jahren in der Erwachsenenbildung thematisiert, jedoch ist eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung offenkundig. Zu Beginn der Debatte stand insbesondere das Ziel einer Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes im Fokus, das bis dato vor allem durch ehren- und nebenamtliche Kräfte ausgeübt wurde (Arnold 1984). Neben theoretischen begrifflichen Diskursen und Darstellungen zu historischen Entwicklungen der Profession als besonderen Beruf, standen unter anderem das berufliche Selbstverständnis von Weiterbildner/innen und eine differenzierende Analyse von erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern zu dieser Zeit im Mittelpunkt der Diskussion (Peters 2004; Nittel 2000).

Gegenstand aktuellerer Ausführungen ist eine Verknüpfung von Qualität und Professionalisierungsfragen. Eine Optimierung von Qualität bedeutet dabei zum Einen mehr Programm-, mehr Durchführungs- und darüber hinaus mehr Ergebnisqualität von Weiterbildungsangeboten (Schlutz 1996). Im Zusammenhang der Qualität werden außerdem unterschiedliche Ebenen diskutiert. Sowohl system-, als auch organisations- und pädagogisch-orientierte Überlegungen prägen die Erwachsenenbildungslandschaft. Qualitätsüberlegungen begründen sich unter anderem aus der zunehmenden Pluralisierung des Anbietermarktes und dem Fehlen eines systematischen Konzepts des Qualitätsmanagements (Meisel 2005). Kontrovers wird in diesem Zusammenhang jedoch diskutiert, ob Studien zu Fortbildung und Personalentwicklung des Weiterbildungspersonals weniger als traditionelle Professionsforschung – also Forschung, die sich explizit auf Professionalisierungstheorie bezieht – oder vielmehr als Studien zu professionellem Handeln – also zur Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen – verstanden werden dürfen (Eckert in Druck). Hier ist eine wichtige Unterscheidung der Begrifflichkeiten „Professionalisierung“ und „Professionalität“ zu treffen (Peters 2004).

Professionalisierung beschäftigt sich mit der Struktur und der (teilweise machtpolitischen und strategischen) Entwicklung erwachsenenpädagogischer Berufe, wohingegen Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“ (Nittel 2000, S. 15) definiert wird und damit vielmehr die Ebene des beruflichen Handelns untersucht. „Unstrittig ist [...dabei], dass die Qualifikation der Weiterbildner/innen die Qualität des Angebots in der Weiterbildung prägt“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 13). Jedoch geht aus empirischen Ergebnissen der geringe Einbezug der Dozenten und Kursleiter in Qualitätsmanagementprozesse hervor, was durch die Freiberuflichkeit und damit geringe Anbindung dieser Beschäftigungsgruppe an die jeweilige Organisation erklärbar wird (Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

1.2 Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung als übergeordnetes Ziel im Kontext des Lebenslangen Lernens

Durch das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse im vorliegenden Bericht dokumentiert werden, soll Wissen darüber bereitgestellt werden, wie die Weiterbildungsbereitschaft aller sozialen Gruppen – vermittelt über die Kompetenzförderung des pädagogischen Personals – erhöht werden kann. Die Identifizierung wichtiger Themen bei der Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen hat somit als übergeordnetes Ziel die Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Weiterbildungsbereich. Fortbildung der Weiterbildner ist damit nicht Selbstzweck, sondern dient der verbesserten Gestaltung von Lernkontexten Erwachsener und will damit den Aufgaben von Erwachsenenbildung (Förderung der individuellen Kompetenz, ökonomischen Innovation, sozialen Integration und kulturellen Partizipation) nachkommen (Tippelt/von Hippel 2009). Um „Equity and good learning outcomes“ (EU-Memorandum 2006) gleichermaßen zu stärken, ist die Förderung des Lebenslangen Lernens aller Personengruppen nicht nur eine moralische, die Chancengerechtigkeit betreffende, sondern auch eine wirtschaftliche Frage. Sie ist eingebettet in die Lissabon-Strategie: „Education and training are critical factors for achieving the Lisbon strategy’s objectives of enhancing economic growth, competitiveness and social inclusion. In this context, the Commission stresses the importance of lifelong learning and the role of adult learning, including its contribution to personal development and fulfilment in reaching those objectives“ (Alpine 2008, S. 39).

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist erklärtes politisches Ziel, und zwar von 43 Prozent (Beteiligung an formalisierter Weiterbildung) auf 50 Prozent bis 2015, und von Geringqualifizierten von 28 Prozent auf 40 Prozent (BMBF 2008a, S. 8). Dies stellt nicht nur für Deutschland, sondern international eine Herausforderung dar: „Against the background of the demographic challenges with which all European countries are confronted, increasing of the participation rate is equally a common and key mission for all“ (Egetenmeyer/Strauch 2008, S. 16).

Aufgrund zum Teil zurückgehender Teilnehmendenzahlen (Reitz/Reichart 2006) sowie einer in den letzten Jahren leicht gesunkenen bzw. konstanten Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (BMBF 2006; von Rosenblatt/Bilger 2008) – die international nur im Mittelfeld liegt (OECD 2002) – und einer bisweilen hohen Ausfallquote von geplanten Veranstaltungen zeigt sich bei Planern Unsicherheit über mögliche Gründe. Während sich die Erwachsenenbildungslandschaft in massiven strukturellen und finanziellen Veränderungsprozessen befindet, müssen auch neue Wege eingeschlagen werden, um die Qualität in der Weiterbildung zu behaupten. Eine hohe Qualität der Weiterbildung ist sowohl notwendig um soziale Ungleichheit abzubauen als auch um Exzellenz zu fördern (Tippelt et al. 2006).

Eine zentrale Implikation der Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland sollte eine deutlich stärkere Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung sein. Weiterbildung kann nur dann kompensierend und chancenausgleichend

wirken, wenn Weiterbildner/innen adressaten- und teilnehmerorientiert arbeiten, indem sie bei der Planung und Gestaltung unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder auf pluralisierte Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrant/innengruppen, soziale Milieus, verschiedene Lebenslagen und Lebensphasen) eingehen. Differenzierte Planungen auf den Handlungsebenen der Mikro- (Lehren und Lernen auf Kurs-ebene) und Makrodidaktik (Programmplanung, Weiterbildungsberatung) ermöglichen spezifische Anspracheformen für verschiedene Zielgruppen. Eine pluralisierte Adressaten- und Teilnehmerschaft und durch den demografischen Wandel veränderte Zielgruppen können nur durch eine verbesserte zielgruppenorientierte Weiterbildungsplanung erreicht werden.

Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener immer Anschlusslernen beinhaltet (Siebert 2000). Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen. Ansätze der adressaten- und zielgruppenorientierten Angebotsplanung und des Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft. Weiterbildner schätzen den Milieuansatz (Barz/Tippelt 2004) als eine Möglichkeit, ihre Sicherheit bei der Planung von Angeboten zu erhöhen, spezifisch auf Weiterbildungsinteressen und -barrieren reagieren und ihre bisherige Arbeit analysieren zu können. Dabei hat sich im Projekt ImZiel¹ gezeigt, dass der Milieuansatz bzw. allgemeiner die Adressatenforschung und -orientierung dazu beitragen kann, Programm-/Angebotsprofil und Institutionenprofil/-image besser aufeinander abzustimmen.

Im Vordergrund des vorliegenden Forschungsprojekts stehen die Weiterbildner/innen als zentrale Akteure im Prozess der Förderung Lebenslangen Lernens von Erwachsenen: „The professional development of people working in adult learning is a vital determinant of the quality of adult learning.“ (Alpine 2008, S. 40). Die Strategie für das „Lebenslange Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004) umfasst alle Lebensphasen von der frühen Kindheit über das Jugendalter und Erwachsenenalter bis ins hohe Alter. Eine der zwölf Empfehlungen des Forums Bildung ist es, die Lehrenden zu fokussieren („Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform“, Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 30). Hier wird der Ausbau von Qualifizierungsangeboten für Weiterbildner/innen empfohlen, um das Lebenslange Lernen bei Erwachsenen angemessen begleiten und unterstützen zu können. Die Realisierung Lebenslangen Lernens setzt erwachsenenpädagogische Kom-

1 vom BMBF gefördertes Projekt „Implementierung von zielgruppenspezifischen Angeboten in der Erwachsenenbildung“ (Tippelt et al. 2008).

petenzen bei Lehrenden voraus (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190). „Nur dadurch, dass die Perspektive der Lehrenden auf die lernenden Erwachsenen, ihre Potenziale, ihre Möglichkeiten, ihre Interessen und auf die Anforderungen, denen sie genügen wollen, orientiert ist, kann sich lebenslanges Lernen als kulturelle Anforderung realisieren.“ (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190). Fortbildung für die in der Weiterbildung Tätigen ist somit Teil einer Strategie zur Förderung der Kompetenzen von Weiterbildner/innen und des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen.

Nach einer Qualifizierungsoffensive für Weiterbildner/innen in den 1980er Jahren und dann noch einmal in den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 192), werden seit den 1990er Jahren Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung diskutiert (Meisel 2002). Dabei zielen viele Konzepte auf die Qualitätsvorstellungen von Mitarbeitern ab. Relativ neu ist eine Hinwendung zu den Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende und Kursleitende beziehen (Loibl 2003). Qualität hat neben eher objektiven auch subjektive Aspekte, man kann hier von „angemessener Qualität“ sprechen, deren Angemessenheit sich vom Lernenden her bestimmt (Ehse/Zech 2002, S. 118) und die auf die Adressaten- und Teilnehmerorientierung verweist. Qualität bezieht sich auf alle Berufsgruppen in der Weiterbildung, auf HPM, das Verwaltungspersonal wie auf die Kursleitenden und damit sowohl auf „Qualität von Bildung“ wie auf „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“ (Ehse/Zech 1999, S. 20).

Bei einer Befragung unter verschiedenen Akteuren (pädagogischen Mitarbeiter/innen, Kursleitenden, VHS-Teilnehmenden) wurde die zentrale Rolle des Kursleitenden als Qualitätsmerkmal aus Sicht der Teilnehmenden deutlich: fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleiter/innen sind aus Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (Loibl 2003, S. 83) (s.o.). Aus Perspektive der Kursleitenden in der genannten Studie bedeutet Qualität vor allem Angebotsvielfalt und eine gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden des Trägers VHS und den Kursleitenden (Loibl 2003, S. 85 f.). Die Kursleitenden äußern großes Interesse an der Kommunikation mit den Fachbereichsleitern und auch mit anderen Kursleitenden. Aus Sicht der befragten hauptamtlichen Mitarbeiter/innen sind zentrale Qualitätskriterien die Kundenorientierung, Angebotsvielfalt und motivierte Mitarbeiter/innen (Loibl 2003). Das gemeinsame Ziel der Teilnehmer- und Adressatenorientierung könnte hauptamtliche Mitarbeiter/innen und Kursleitende beispielsweise in Qualitätszirkeln zusammenbringen und das Qualitätskriterium der Kommunikation zwischen ihnen fördern. Teilnehmer-, Adressaten- und Zielgruppenorientierung muss auf allen Ebenen umgesetzt werden und wird durch den Kontakt zwischen allen Beteiligten gefördert.

Die Kenntnis der Erwartungen verschiedener sozialer Milieus an Weiterbildungsangebote kann hier weiterhelfen, die Qualitätsentwicklung zu fördern. Dabei geht es nicht um das Erfüllen individueller Ansprüche einzelner Teilnehmer,

sondern um eine Adressaten- und Zielgruppenorientierung anhand von Zielgruppenprofilen, wie sie zum Beispiel die Studie zu sozialen Milieus und Weiterbildung für alle zehn sozialen Milieus bietet (Barz/Tippelt 2004). Adressaten- und Zielgruppenorientierung ist als ein Aspekt von Qualität zu sehen und kann zum Erreichen neuer Teilnehmer führen. Beispielsweise wurden durch die zielgruppenorientierten Angebote im Rahmen des Projekts ImZiel je nach Institution und Angebot 20-60 Prozent neue Teilnehmer erreicht (Tippelt et al. 2008).

Aber auch anders definierte Zielgruppen, wie z.B. Altersgruppen in ihrer soziodemografischen und soziokulturellen Vielfalt sind eine permanente Herausforderung für die Programm- und Angebotsplanung in der Weiterbildung. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die soziale Differenzierung in modernen Gesellschaften in der Weiterbildung widerspiegelt – Weiterbildner/innen brauchen daher entsprechende Kompetenzen.

Für die Konstruktion von Qualität sind die Kursleitenden zentral, da sie es sind, die in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen. Auch aus diesem Grund ist eine Förderung ihrer Teilnehmerorientierung von besonderer Bedeutung. Kursleitende sind darüber hinaus wichtig für Profilbildung und gelingende Teilnehmerbindung (Bastian 2002).

Die Bedeutung der Qualifizierung von Weiterbildner/innen wird durch Ergebnisse aus dem Projekt ImZiel unterstrichen (Tippelt et al. 2008). Aus Sicht der Adressaten und Teilnehmenden, die per Fragebogen, in Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews befragt wurden, kommt dem Kursleitenden ein zentraler Stellenwert beim Gelingen und bei der Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung zu. Auf die Frage, wie wichtig ihnen verschiedene didaktische Handlungsfelder seien, gaben die Teilnehmenden an, dass ihnen Kompetenzen des Kursleiters sehr wichtig sind. Diese stehen damit noch vor dem Preis-Leistungsverhältnis und auch vor dem Aspekt der Räumlichkeiten (Ambiente mit Freizeitcharakter, gemütlicher Kursraum). Auch die Gesamtzufriedenheit (rückblickend) der Teilnehmenden mit einer Veranstaltung hängt stark von der Bewertung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Kursleitenden ab, wie die Evaluationen der Pilotangebote der beteiligten Kooperationspartner erkennen lassen (Tippelt et al. 2008).

Die Voraussetzung für die Befähigung des Personals in der Weiterbildung auf allen Ebenen, individuelle Arbeitssituationen gekonnt zu handhaben und damit die Qualität der Angebote sicher zu stellen, kann somit in der kontinuierlichen Kompetenzförderung und Fortbildung der Professionellen gesehen werden. Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Weiterbildung ist zusammenfassend also nur durch die (Weiter-)Qualifizierung derjenigen Akteure zu erreichen, die die konkrete Lehr-/Lernsituation gestalten und oft als „Gesicht“ einer Organisation wahrgenommen werden (Harmeier 2009). Insofern wird Professionalisierung im Zusammenhang der darzustellenden Ergebnisse der KomWeit-Studie als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität verstanden.

1.3 Überblick über den Forschungsbericht

Der vorliegende Forschungsbericht wird durch das Thema der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gerahmt (s.o.). Kapitel zwei stellt das Projekt KomWeit vor. Hier werden Fragestellungen, Kooperationspartner, Design und Methoden erläutert. Charakteristisch für das Projekt ist die Verschränkung der Perspektiven verschiedener Ebenen in der Weiterbildung (Verbandsebene, pädagogische Mitarbeiter/innen, Verwaltungspersonal, Kursleitungen). Die folgenden Kapitel diskutieren jeweils integriert den Theorie- und Forschungsstand sowie die aktuellen Ergebnisse aus KomWeit. Kapitel drei fragt nach den Qualifikationen der und Kompetenzanforderungen an Weiterbildner/innen und diskutiert Selbstbilder und Motivationen von Weiterbildner/innen. In Kapitel vier werden Aufgabenprofile und Kerntätigkeiten von Weiterbildnern beschrieben. Dabei wird sowohl auf die berufliche Situation des Weiterbildungspersonals als auch auf veränderte Tätigkeitsfelder eingegangen. Kapitel fünf widmet sich aktuellen und zukünftigen Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. Das sechste Kapitel untersucht Fortbildungsmotive und -barrieren von Weiterbildner/innen und leitet über zum siebten Kapitel, das die Fortbildungsinteressen und -bedarfe aus Sicht der unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Kapitel acht vergleicht die Ergebnisse zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen mit den bestehenden Fortbildungsangeboten für Weiterbildner/innen und erläutert die Erwartungen von Weiterbildner/innen an Fortbildungsangebote. Das neunte Kapitel diskutiert die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend, formuliert Forschungsdesiderate und erörtert Handlungsmöglichkeiten der Praxis. Grundlegend – das ist noch einmal hervorzuheben – ist die empirisch belegte These, dass die Qualität und die Attraktivität der Weiterbildung stark von der Kompetenz der dort Tätigen geprägt sind.

*Sandra Fuchs/Anna Schwickerath/Heiner Barz/Aiga von Hippel/
Rudolf Tippelt*

2. Projekt KomWeit: Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden

2.1 Verschränkung der Perspektiven

Das Projekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch *Kompetenzförderung* von *Weiterbildner/innen*)² leistet eine Analyse der Fortbildungsinteressen sowohl aus Sicht der pädagogischen Mitarbeiter/innen und Dozent/innen in der Erwachsenenbildung als auch eine Analyse des Handlungsbedarfs aus Institutionen- und Verbandsperspektive. Das Projekt ermöglicht damit einen Abgleich dreier Ebenen: der Mikroebene (Kursleitende), Mesoebene (pädagogische Mitarbeiter/innen, OPM) und der Makroebene (Institutionen und Verbände). Zur Mikroebene zählen die Kursleitenden, die eine heterogene Gruppe darstellen (z.B. in Bezug auf Beschäftigungsstatus, fachlicher Ausbildung etc. vgl. Kapitel 2.5 und 4). Sie sind überwiegend lehrend auf der mikrodidaktischen Ebene tätig – wobei sich Tätigkeiten entgrenzen (vgl. Kapitel 4). Der Mesoebene gehören klassischer Weise die pädagogischen Mitarbeiter, die in der jeweiligen Institution angestellt sind und planend-disponierend tätig sind, an (Nittel 2000). Neben ihnen übernehmen mittlerweile verstärkt auch Verwaltungsmitarbeiter/innen pädagogische Aufgaben wie Beratung. In größeren VHS werden diese teilweise OPM (organisatorisch pädagogische Mitarbeiter/innen) genannt. In kleineren Einrichtungen lässt sich oft eine geringere Differenzierung feststellen, beispielsweise wenn Mitarbeiter HPM sind und gleichzeitig Kurse leiten und für die Verwaltung zuständig sind. Zur Makroebene zählen die Leiter der Verbände auf Bundes- und Länderebene, die Fortbildungsreferenten auf Verbandsebene, die Managementebene von einzelnen Einrichtungen (Robak 2003) sowie Vertreter der Wissenschaft (vgl. Übersicht der befragten Experten/Institutionen im Anhang).

Die Befragten auf der Makroebene wurden Experten genannt, da sie stellvertretend in ihrem Status für die Verbände und Institutionen befragt wurden. Sie haben Schlüsselpositionen bei der Kompetenzförderung der Weiterbildner/innen

² Das Projekt „KomWeit“ wurde von 05/2007 bis 05/2009 vom BMBF gefördert; Leitung Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel; LMU Sandra Fuchs/Markus Kollmannsberger/Aiga von Hippel (Erhebungen auf Makro-, Meso-, Mikroebene), HHU Heiner Barz/Anna Schwickerath (Erhebungen Meso-, Mikroebene).

inne (Bogner/Menz 2002). Selbstverständlich sind die Befragten auf der Meso- und Mikroebene auch „Experten“ für ihre Bereiche, der Begriff der Experten auf der Makroebene ist jedoch methodisch gerechtfertigt (vgl. Kap. 2.4.1). Neben einer Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden wurde im Sinne einer Methodentriangulation (Flick 2004) vorgegangen, indem mit unterschiedlichen Forschungsmethoden die gleichen Personengruppen befragt und in der Auswertung die Ergebnisse aufeinander bezogen wurden. Das Projekt ist vor allem durch eine Verschränkung verschiedener Perspektiven gekennzeichnet. Es geht darum, die Perspektiven der Makro-, Meso- und Mikroebene zu verknüpfen. Gieseke (2007, S. 11) bezeichnete dies als „between“ beispielsweise zwischen Management und Dozenten. Alle drei Ebenen sind dabei am Prozess der Kompetenzförderung des pädagogischen Personals in der Weiterbildung beteiligt. „Pädagogische Forschung in Perspektivverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in kommunikative Wissens- und Handlungserarbeitung verwickelt sind.“ (Gieseke 2007, S. 18). Bei der Erhebung der Fortbildungsinteressen und -bedarfe wurden beispielsweise im Sinne der Methodentriangulation in Kombination sowohl die freie Antwortform wie die themenorientierte Befragung mit gebundener Aufgabenform eingesetzt. Somit konnten die Nachteile der einzelnen Methoden ausgeglichen werden. Beispielsweise ist bei der freien Antwortform nicht gewährleistet, dass die Gesprächspartner ihre Fortbildungswünsche so reflektieren, „daß ihnen auf Anhieb alle oder auch nur die wesentlichen für sie relevanten Themen einfallen.“ (Gassner 1980, S. 258). Bei der themenorientierten Befragung, bei der Themenkataloge angeboten werden, wird oft eher zu viel angekreuzt und Missverständnisse über die jeweiligen Themen sind nicht auszuschließen.

2.2 Fragestellungen

Das Forschungsprojekt diskutiert Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Fortbildungsangebot, dem Selbstverständnis der Weiterbildner, ihrer Qualifikation und Berufserfahrung, ihren Tätigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 1).

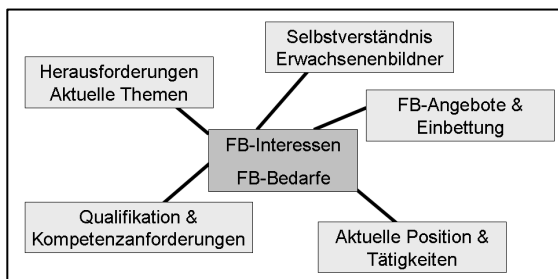


Abb. 1: Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext