

Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE

Hohmann, Reinhard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hohmann, R. (2010). Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE. In *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 9-24). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004103w009>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE

DOI: 10.3278/6004103w009

Erscheinungsjahr: 2010
Seiten 9 - 24

Schlagnworte: Bildungsprogramm, Erwachsenenbildung, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Lehrerfortbildung, Unterrichtsgestaltung, katholische Erwachsenenbildung

Die Weiterbildung der Weiterbildner hat - über einen längeren Zeitraum betrachtet - schrittweise Abschied vom Konzept der vorgängigen, auf die Tätigkeit vorbereitenden Basisqualifizierung genommen und sich situativen, praxisbegleitenden Ansätzen zugewandt. Diese Entwicklung ist durchaus nicht unproblematisch. Hans Tietgens hat die klassisch gewordene Formel geprägt, Professionalität liege darin, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können (Tietgens 1988, S. 37). Sie ist weiterhin gültig. Allerdings dürfte die Rückkehr zu traditionellen Mustern der Fortbildung auf Dauer verbaut sein. Gesucht werden deshalb Fortbildungsformate, die Handlungssituationen als Fortbildungsanlässe aufgreifen, Fachwissen als Deutungshilfe zur Verfügung stellen und von dort zurück zu einer reflektierteren Praxis führen. Mit der mediengestützten Fallarbeit ist dazu ein plausibles, zudem medial ansprechendes und ausbaufähiges Modell entwickelt worden.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE. Bielefeld 2010. DOI: 10.3278/6004103w009

Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE

REINHARD HOHMANN

1. Das Interesse der Verbände

Die Erwachsenenbildung der 1950er-Jahre ähnelte in mehrfacher Hinsicht den heutigen Initiativen des bürgerschaftlichen Engagements. Sie entwickelte sich durch das Engagement Einzelner, wurden erst nachträglich zu Diözesan- oder Landesverbänden zusammengeführt und hatte eine eigene korporative Kultur entwickelt, bevor die staatliche Erwachsenenbildungsgesetzgebung in den 1970er-Jahren für ein stabiles Fundament sorgte. Die Akteure konnten auf Traditionen aus der Weimarer Republik zurückgreifen, im Falle der Katholischen Erwachsenenbildung sogar bis zum 1890 gegründeten Volksverein für das Katholische Deutschland.

Die Qualifizierung der Lehrkräfte spielte eine entscheidende Rolle. Während das Aufgabenfeld der wenigen Hauptberuflichen in der Programmplanung und im Bildungsmanagement lag, war und blieb die Unterrichtstätigkeit Sache neben- oder ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen. Sie verkörperten die Erwachsenenbildungseinrichtungen gegenüber den Teilnehmenden und vertraten deren Zielsetzungen, Qualitätsmaßstäbe und ihr pädagogisches Ethos. Ihre reflektierte Praxis war umgekehrt der Motor der Programmentwicklung.

Die fluiden Strukturen der Erwachsenenbildung sind oft, zumal mit einem Seitenblick auf das hierarchisch strukturierte Schulsystem, als defizitär gekennzeichnet worden. Allerdings hat Ortfried Schäffter darauf hingewiesen, dass dieses negative Selbstbild die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen gern verkennt (vgl. Schäffter 1988, S. 77). Es ist ihnen nicht trotz, sondern wegen dieser Fluidität gelungen, sich immer wieder auf gesellschaftliche Entwicklungen und neue Lernanforderungen einzustellen. Um das am Beispiel der kirchlichen Erwachsenenbildung andeutungsweise zu zeigen: Sie hat in der Familienbildung früh mit differenzierten Pro-

grammen auf das gesellschaftliche Schlüsselproblem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Doppelbelastung junger Eltern reagiert, z.B. durch die Ausbildung von Tagesmüttern und Leiterinnen von Eltern-Kind-Gruppen, durch Projekte zur Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule und durch spezielle Väterprogramme. Ähnlich kreativ hat sie den demografischen Wandel mit Programmen zum Übergang vom Beruf in den Ruhestand, zur Aktivierung von Ruheständlern oder zum Lernen im sog. Vierten Lebensalter aufgegriffen.

Dabei gehen Programmentwicklung und Fortbildung Hand in Hand. Jede neue Programmlinie muss in eigens konstituierten Arbeitsgruppen aufbereitet, es müssen Arbeitshilfen und Materialmappen entwickelt und Multiplikatoren geschult werden. In dieser Perspektive ist die Fortbildung der Lehrenden das Herzstück der pädagogischen Arbeit der Erwachsenenbildungsverbände. Zudem ist sie geeignet, über die üblicherweise bescheidenen monetären Anreize hinaus Bindung an die Einrichtung zu schaffen. Stärker als Leitbildpapiere und Planungsgespräche mit Fachbereichsleitern vermitteln Fortbildungsseminare den angehenden Erwachsenenbildnern einen authentischen Eindruck von der institutionellen Kultur des Lehrens und Lernens, über Zielsetzungen, Arbeitsweisen und damit einhergehende Anforderungen an zukünftige Teammitglieder.

Verbände haben deshalb ein vitales Interesse daran, die Fortbildung selbst zu gestalten. Dabei ist möglicherweise, wie Wiltrud Gieseke im Blick auf das hauptberufliche Personal angemerkt hat, eine grundständige akademische Ausbildung und damit die Professionalisierung der Erwachsenenbildung insgesamt vernachlässigt worden (vgl. Gieseke et al. 1988, S. 12). Zukunftsfähig wäre ein Modell, das gleichzeitig erwachsenenpädagogisch fundiert und von einem trägerübergreifenden Konsens über Ausbildungs- und Qualitätsstandards für Lehrende getragen ist und dabei eine Vielfalt von Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis bis hin zum selbstgesteuerten privaten Lernen zulässt. Diesem Anspruch stellt sich das hier vorgestellte Modell der mediengestützten Fallarbeit.

2. Typologie der Lehrenden

Dabei ist die Zielgruppe der Fortbildung nicht gut definiert. Trainer, Dozenten, Referenten, Gesprächskreisleiter und Kursleiter üben unter dem gemeinsamen „Dach“ der Erwachsenen-/Weiterbildung unterschiedliche Tätigkeiten aus, haben ein je anderes Verständnis ihrer Rolle und der Rolle der Teilnehmenden sowie darüber, was eine gute Veranstaltungsarbeit ausmacht. Allerdings ist die Vielfalt

auch nicht unüberschaubar. Christiane Hof hat aufgrund von Kurs- und Seminarbeobachtungen vier typische – nämlich wissens-, reflexions-, erfahrungs- und tätigkeitzentrierte – Lernumgebungen beschrieben (vgl. Hof 2007, S. 35–59). Jede lässt sich schon an äußeren Merkmalen wie der Gestaltung des Lernraums identifizieren, weist den Akteuren spezifische Handlungsmuster zu und kennt ein ihr eigenes Interaktionsmodell, an dem sich Leitende und Teilnehmer orientieren.

Das Anregungspotenzial dieser Typologisierung ist groß, selbst wenn es in der Praxis Überschneidungen und Mischformen geben mag. Trotzdem: Der Dozent, der sich als Wissensvermittler versteht, stellt andere Anforderungen als die Leiterin eines Elterngesprächskreises, in dem Erfahrungen mit dem ADHS-Syndrom thematisiert, reflektiert und systematisiert werden. Sie wird *auch*, aber zurückhaltend an geeigneter Stelle Wissen vermitteln, er wird gegebenenfalls auch Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigen, ohne aber das Modell „Vermittlung von Wissen“ zu gefährden. Er wird sich in der Fortbildung für neue Formen der Präsentation interessieren, sie eher für ein Moderationstraining und Übungen zur Gesprächsführung.

Das skizzierte Profil der Lehrkräfte und ihr Status sind eng miteinander verbunden. Unter diesem Gesichtspunkt haben sich in der Katholischen Erwachsenenbildung drei Typen von Lehrenden mit einem ganz unterschiedlichen Fortbildungsbedarf herausgebildet. *Gastdozenten* werden ad hoc aufgrund ihres Fachwissens und aktueller Problemlagen tätig, zu denen sie Stellung nehmen. Ihre Identifikation mit der veranstaltenden Einrichtung ist eher gering ausgeprägt, für erwachsenenpädagogische Fortbildung sind sie kaum zugänglich. *Ehrenamtliche Mitarbeiter/innen*, die Gesprächskreise, Mutter-Kind-Gruppen, Seniorenbegegnungen leiten, erhalten kaum eine Vergütung, verstehen sich oft gar nicht als Lehrende, obwohl sie Arbeitssitzungen eröffnen, Gesprächsrunden leiten oder Aufgaben für Kleingruppenarbeit vorschlagen. Auf sie trifft am ehesten die anglo-amerikanische Funktionsbezeichnung „Facilitator“ zu. Oft sind sie eher an fachlichen denn an pädagogischen Fragestellungen interessiert, also etwa an Problemen der frühkindlichen Entwicklung und familiären Sozialisation oder an der Lebensqualität und Leistungsfähigkeit im Alter. Fortbildungsangebote nehmen sie gern wahr, wenn dieses fachliche Interesse ebenso wie die pädagogische Qualifizierung berücksichtigt wird. Ihr Handlungsmodell ist von den skandinavischen Studienkreisen inspiriert und hat seit den 1970er-Jahren in der kirchlichen Erwachsenenbildung Verbreitung gefunden. Damals ging es darum, in der Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils das religiöse Lernen Erwachsener als kommunikative Suchbewegung in bewusster Abgrenzung zur üblichen lehrer- und katechismusorientierten Unterweisung neu zu organisieren. Ziel war die

Sprachfähigkeit von Laien in Glaubensfragen. Zur Gestaltung reflexionsförderlicher Lernsettings wurden Elemente aus der von Kurt Lewin begründeten praktischen Gruppendynamik (vgl. Brocher 1967), der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn und der klientenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers adaptiert.

Die dritte Gruppe der *nebenberuflichen Lehrkräfte* verfügt über ein ausgeprägtes fachliches Profil und sieht die Möglichkeit, in der Erwachsenenbildung mindestens einen Teil des Lebensunterhalts zu verdienen. Es sind im Sinne von Franz Pöggeler auch deshalb typische Erwachsenenbildner, weil sie sich bereits in einer anderen Profession bewährt haben (Pöggeler 1957, S. 108). Der Kreis ist allerdings groß: Die Schneiderin, die in einem Bildungswerk Nähkurse veranstaltet, gehört ebenso dazu wie der Gymnasiallehrer, der in Abendkursen eine Fremdsprache unterrichtet. Viele Nebenberufliche sind Autodidakten, haben die Erwachsenenbildung als Teilnehmende kennen und schätzen gelernt und sich, zuerst über Tutor-Tutee-Arrangements, dann über systematische Fortbildungen für eine Lehrtätigkeit qualifiziert. Ihre gemeinsame Fortbildungsmotivation ist der „gute Unterricht“, sie sind an erwachsenenpädagogischen Theorien und ihrer Anwendbarkeit auf die Unterrichtspraxis interessiert. Dabei steht das Verwertungsinteresse obenan. Nach Fortbildung wird aufgrund erlebter Belastungen oder Unzulänglichkeiten in der Kurs- und Seminarpraxis gefragt. Diese Gruppe wird für die mediengestützte Fallarbeit dann aufgeschlossen sein, wenn das Fortbildungsangebot zeitlich und thematisch eng an die Handlungssituation angeschmiegt werden kann.

In der Tradition kirchlicher Erwachsenenbildung spielen die extrafunktionalen Fähigkeiten der Lehrkräfte eine erhebliche Rolle. Franz Pöggeler hielt dafür, dass sie über charismatische Begabung verfügen sollten (Pöggeler 1957, S. 96). Hannelore Blaschek rückte die erwachsenenbildnerische Tätigkeit in die Nähe der helfenden Berufe, deren Wirksamkeit weniger auf Fachwissen und andragogischen Kompetenzen beruhe denn auf persönlicher Reife, Einfühlungsvermögen, Akzeptanz des anderen und Orientierung an gültigen Werten (vgl. Blaschek 1980, S. 161). In dieser Perspektive ist es eher Berufung denn Beruf, Erwachsenenbildner zu sein. Diese Tradition wirkt, wenn sie im Kontext des lebenslangen Lernens auf den ersten Blick auch antiquiert erscheinen mag, untergründig weiter. Zur Fortbildungskonzeption der kirchlichen Erwachsenenbildung gehören deshalb Diskussionen über Ethos und Spiritualität des Erwachsenenbildners und die immer neu zu führende Debatte darum, wie kirchliche Erwachsenenbildung in die Grundfunktionen der christlichen Gemeinde eingepasst und die Grenzen zwischen Katechese und religiöser Bildung gezogen werden können.

3. Die Vielfalt der Angebote

Der Blick auf Veranstaltungskalender und Datenbanken greift zu kurz. Lehrende nutzen ein breites Spektrum an Fortbildungsmöglichkeiten, das von einrichtungs-internen Kursleiterbesprechungen, dem Studium von Fachzeitschriften, dem kollegialen Gespräch oder der Unterrichtshospitation als den sanften Formen bis hin zu längerfristigen, akkreditierten Zusatzausbildungen reicht. In diesem Konzert von Lernmöglichkeiten für Lehrende sind die trägerspezifischen Angebote zur Mitarbeiterfortbildung im engeren Sinne nur eine Teilmenge. Wer eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung anstrebt, schaut oft auf eine Patchwork-Lernbiografie zurück und kann auf ein umfangreiches Portfolio verweisen, wobei man sich auf dem Markt der Weiterbildung an den unterschiedlichsten Stellen bedient hat. Die Bindung an einen Träger oder die Angebote einer einzigen Großorganisation ist – einem allgemeinen gesellschaftlichen Trend folgend – lockerer geworden.

4. Fortbildungsplanung als Angleichungshandeln

Wiltrud Gieseke hat die Programmplanung als sukzessives Angleichungshandeln beschrieben (vgl. Gieseke 2000, S. 59–114). Damit ist gemeint, dass Bildungsprogramme weniger durch einen strukturierten Findungs- und Evaluationsprozess zustande kommen denn durch einen Mix aus bewährten Heuristiken. Man schöpft Anregungen aus neu aufgelegten Förderprogrammen, spontanen Interessentenanfragen, besonders erfolgreich verlaufenen Veranstaltungen, aus Vorgaben des Trägers oder aus Kooperationen mit Unternehmen und Institutionen, die erwachsenenpädagogische Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Ähnlich verhält es sich auch auf dem Markt der Fortbildung.

Dabei fällt auf, dass Teilnehmende eine auffällig hohe Zufriedenheit mit der pädagogischen Leistung der Lehrkräfte äußern. In einer jüngsten Erhebung im Rahmen des Projekts „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ (vgl. Breu/Fricke 2010, S. 113–180) wurden 832 Teilnehmende befragt. Mehr als 90% gaben an, dass die Veranstaltung gut strukturiert und die Gesprächsatmosphäre beteiligungsförderlich gewesen sei. 82% waren sich im Klaren, welche Lernziele erreicht werden sollten. Die Lehrenden erhalten ein geradezu überragendes Zeugnis: Ihnen wird durchweg bescheinigt, „gut durchs Thema geführt“, „flexibel auf thematische Anregungen reagiert“ und „Fachkenntnisse gut eingebracht“ zu haben. Ebenso hoch wird ihre kommunikative Kompetenz einge-

schätzt. Es gelingt ihnen fast ohne Abstriche, die Diskussion unterschiedlicher Positionen zu fördern und die Sichtweisen der Teilnehmenden zum Bestandteil der Veranstaltung zu machen. Etwas geringer fällt im Urteil der Teilnehmenden die Fähigkeit aus, klare Verhaltensregeln in den Kurs einzuführen und Freiraum zu selbstständiger Gestaltung zu geben. Aber auch hier liegen die Zustimmungswerte bei über 70%.

Derart hohe Zufriedenheit mag Misstrauen wecken. In der Tat sprechen für eine möglicherweise vorhandene Tendenz zu positiven Urteilen sowohl die Verbundenheit, die sich zwischen Lehrenden und Teilnehmern im Laufe eines Kurses einstellt, als auch das Wissen der Teilnehmenden um deren Angewiesensein auf ein positives Urteil. Dafür spricht auch, dass man sich, selbst wenn der Lernertrag nicht so groß war, wie vielleicht zu Anfang der Veranstaltung erhofft, ungern eine Fehlinvestition von Zeit, Geld und Energie eingestehen möchte. Vorbehalte dieser Art mögen berechtigt sein und die Aussagekraft von Teilnehmerbefragungen einschränken. Andererseits müssen Lerner als Experten für ihr Lernen ernstgenommen werden. Es spricht vieles dafür, dass sich zwischen den Teilnehmenden und ihren Dozenten eine Übereinstimmung über die Kriterien „guter Erwachsenenbildung“ eingespielt hat. Wechselseitige Erwartungen werden in einer Art Kollusion erfüllt, die Szene der Erwachsenenbildung wird damit zunehmend homogen, schließt sich aber auch gegenüber Interessenten aus bislang weniger berücksichtigten Milieus ab.

Lässt sich nun aus Teilnehmerbefragungen auf direktem Wege kaum auf einen Qualifizierungsbedarf der Lehrenden schließen, so gibt es doch indirekte Hinweise. Eine anregende Analyse des veränderten Lernerverhaltens hat Horst Siebert vorgelegt. Ihre Grundlage war eine Teilnehmerbefragung aus den frühen 1970er-Jahren, die fast drei Jahrzehnte später nahezu unverändert einer neuen Generation von Teilnehmern vorgelegt worden ist. Dabei zeigten sich gewichtige Trends: Die Selbstsicherheit der Lernenden hat im Laufe von drei Jahrzehnten deutlich zugenommen, sie sind bildungserfahren geworden und haben weniger Angst davor, sich durch falsche Äußerungen zu blamieren. Ihre Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit ist deutlich gewachsen, die Autorität des Kursleiters hat ab-, die Skepsis gegenüber der Zuverlässigkeit wissenschaftlichen Wissens zugenommen (vgl. Siebert 2001, S. 81–85). Wollen Lehrkräfte diesen Befunden Rechnung tragen, so müssen sie ihrerseits lernen, in ihrer Kurs- und Seminarplanung weniger auf ein methodisches und mediales Feuerwerk zu setzen als auf die Beteiligung der Lerner an der Gestaltung des Unterrichts, auf Hilfen zu selbstständigen Problemlösungen und auf problemorientierte Kleingruppenarbeit.

Lehrende selbst werden selten explizit zu ihrem Fortbildungsbedarf befragt. Die Gründe dafür mögen in der skizzierten Unübersichtlichkeit der Zielgruppe sowie in der Erwartung liegen, aus einem allgemein geäußerten Fortbildungsinteresse noch nicht auf konkreten Bedarf schließen zu können, auf den hin man dann planen kann. Eher wird der Fortbildungsbedarf indirekt aus der Akzeptanz vorgelegter Programme geschlossen. Hospitationen und Unterrichtsbesuche finden im Feld der allgemeinen, nicht abschlussbezogenen Erwachsenenbildung selten statt und fallen deshalb als Quelle der Fortbildungsplanung aus, dagegen wird auf informelle Kontakte und Bedarfsanmeldungen gern zurückgegriffen.

5. Die zentrale Aufgabe: Verständnis für Unterricht

Überraschenderweise hat sich trotz der genannten Einschränkungen in der Fortbildungspraxis ein Kanon herausgebildet, der sich sogar trägerübergreifend, wenn auch mit Modifikationen, in den Handreichungen zur Kursleitung an Volkshochschulen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. Bastian et al. 2004), dem niedersächsischen Programm „Lehren lernen“, den Materialien zur Nebenberuflichen Qualifikation (Brokmann-Nooren/Grieb/Raapke 1994) oder dem evangelischen Fernstudium Erwachsenenbildung wiederfindet, um nur einige Beispiele zu nennen. Seine Grundintention besteht darin, das Feld der Erwachsenenbildung als Kontrast zum schulischen Lernen verständlich zu machen und so Novizen exemplarisch auf das Neuartige ihrer Aufgabe vorzubereiten. Das Konzept wird also von der Frage durchzogen, was in der Erwachsenenbildung typischerweise „anders“ ist als in der Schule. Dabei dominieren vier Themenfelder:

Im Blick auf die erwachsenengerechte Gestaltung von Unterricht lag der Fortbildungsschwerpunkt ursprünglich – in den 1970er-Jahren – auf dem methodischen Aspekt. Erwachsenenbildung verdankte ihre Attraktivität zu einem Gutteil ihrer methodischen Experimentierfreude, die Zahl der Methodenbücher ist unübersehbar, Methodenlabors gehörten zum Standardprogramm der Mitarbeiterfortbildung. Dabei wurde anfangs wenig berücksichtigt, dass methodische Entscheidungen erst im Gesamtkonzept von Themenauswahl, Teilnehmererwartungen und Lernzielen, also im Rahmen einer Strukturplanung stimmig zu fallen sind. Fortbildungskonzepte haben sich auf diesem Feld in der Form einer Rückwärtsaddition von einem, allerdings wichtigen, didaktischen Teilelement zur Perspektive auf das Lernen als organischen Prozess hin weiterentwickelt. In

aktuellen Fortbildungen stehen deshalb die typischen Phasen des Unterrichts, die Gestaltung von Phasenübergängen und die Passung von Methoden zu den Lernzielen im Vordergrund.

Der zweite „kanonische“ Schwerpunkt der Fortbildung ist die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit. Soziales Lernen in Kursen und Seminaren stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit zum Diskurs, an die gedankliche und sprachliche Flexibilität, an das differenzierte Ausdrucksvermögen und die Fähigkeit, Teilnehmeräußerungen in ihrem expliziten und latenten Gehalt zu erfassen. Auch auf diesem Gebiet waren ältere Fortbildungsmodelle auf Teilbereiche fokussiert. Als Ziele wurden genannt, in Konfliktgesprächen zu bestehen, besonders sprachgewandte Teilnehmer in ihrer Mitteilungsfreude zu bremsen und Schweigende zur Beteiligung zu ermutigen. Neuere Modelle setzen stärker darauf, das Reden im Unterricht als Sprechhandeln zu verstehen und die Wirksamkeit von Äußerungen nachzuvollziehen. Leitfragen sind etwa, wie auffordernde Äußerungen der Kursleitung strukturiert sein müssen, damit Teilnehmende ihnen folgen können, welche sprachlichen Aktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden vorherrschen oder wie hoch die Sprechanteile der jeweiligen Seite ausfallen.

In der Regel fließt in die Kurs- oder Seminarplanung kein konkretes Wissen über die zukünftigen Teilnehmer ein. Über deren Vorkenntnisse, spezielle Lerninteressen, Einstellungen zum Lernen, bevorzugte Lernstile ist den Planenden wenig bekannt. Auf diesem Defizit beruht – als drittem Komplex des Fortbildungskanons – das Interesse an allgemeinem Wissen über Adressaten. Hier finden sich Daten zur Milieubindung von VHS-Besuchern, zur Altersverteilung der Weiterbildungsbereiten, zu geschlechtsspezifischem Lerninteresse und Lernverhalten, zur Bedeutung des früheren Schulabschlusses für die Bereitschaft zur Weiterbildung oder auch empirische Analysen zu Lerntypen (Schrader 1994). Für Novizen in der Kursleitung ist es allerdings schwer, aus der Fülle von Daten über Teilnehmende die für die eigene Kursplanung hilfreichen Elemente herauszufiltern. Die Gefahr, träges Wissen anzuhäufen, ist groß.

Die vierte Säule der Fortbildung rankt sich um das Selbstverständnis des Erwachsenenbildners, oft angereichert mit einer Institutionenkunde sowie mit Fragen des Vergütungs- und Vertragsrechts. Seine Relevanz erhält dieser Komplex durch die für freiberufliche Tätigkeiten typische Diskrepanz zwischen den hohen Anforderungen vonseiten der Teilnehmenden auf der einen und der geringen institutionellen Anbindung auf der anderen Seite. Vielfach werden auch die Grenzen zu therapeutischem Handeln thematisiert, weil sich Wünsche nach

Rat in konkreten Lebensfragen oder Verhaltensregeln in Bildungsveranstaltungen häufen. In Fortbildungen dieser Art entwickelt sich ein berufsethischer „Code of Conduct“, der wesentlich dazu beitragen kann, dass Kursleitende ein realistisches Verständnis der Möglichkeiten und Begrenzungen ihrer Tätigkeit entwickeln.

6. Fortbildung als Modell des Lehrens und Lernens

Ein kaum zu übersehendes Charakteristikum der Fortbildung von Erwachsenenbildnern liegt in der Gleichartigkeit des Lern- und Handlungsfeldes. Fortbildungseminare sind deshalb nicht nur, wenn es gut geht, thematisch lernträchtig, sondern geben zugleich auch selbst eine Folie für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ab. Sie eignen sich also vortrefflich als Modell, das zugleich erlebt und anschließend aus der Distanz analysiert werden kann.

In der Praxis haben sich dabei drei Ansätze entwickelt. Am ehesten üblich ist es, den Lernprozess gelegentlich durch Feedback-Runden zu unterbrechen, also aus der Metaperspektive die abgelaufene Arbeitsphase zu evaluieren. Weiter reicht der Ansatz der selbst organisierenden Gruppe (vgl. Behrenberg/Faßnacht 1998, S. 78–81). Er geht davon aus, dass die Steuerung des Lern- und Arbeitsprozesses insgesamt, nicht nur in Teilen, in der Hand der Teilnehmergruppe liegt, jeder einzelne Planungs- und Arbeitsschritt ausgehandelt und damit explizit gemacht werden muss. Die Fortbildungsgruppe wird zu einem pädagogischen Experimentierfeld. Alle Planungs- und Lernaktivitäten werden gemeinsam vollzogen und anschließend reflektiert.

In dem von Arnim Kaiser eingeführten Kursleitertraining nach dem Modell der „praxisnahen Simulation“ (Kaiser 1998, S. 64–67) entwerfen die Teilnehmenden eine Unterrichtssequenz und präsentieren sie anschließend, wobei die Lerngruppe in die Rolle „normaler“ Teilnehmer schlüpft. Die Präsentation wird per Video aufgezeichnet und anschließend mithilfe von Selbsteinschätzungen des Probanden und Feedback der Teilnehmergruppe ausgewertet. Lernen über Lernen geschieht also am Modell des gerade erlebten Lernprozesses dadurch, dass die in jeder Veranstaltung mitlaufenden Beobachtungen „zweiter Ordnung“, expliziert werden. Ergänzend und systematisierend kommt eine Kriterienliste zur Veranstaltungsanalyse zum Einsatz. Hier hat sich das RUS-Verfahren zur Rekonstruktion unterrichtlicher Sinnzusammenhänge bewährt (vgl. Kaiser 1996).

7. Fälle in der Fortbildungspraxis

In der „praxisnahen Simulation“ wird bereits Fallarbeit zu Fortbildungszwecken betrieben, allerdings handelt es sich nicht um fremde, anonymisierte und nachträglich bearbeitete, sondern um aktuell produzierte eigene und im Raum des Fortbildungsseminars verbleibende Fälle.

Am weitesten verbreitet dürfte in der Szene der Fortbildung die kollegiale Fallarbeit sein, die in der konzeptionellen Nähe der Supervision angesiedelt ist. Es beruht auf dem Peer-to-Peer-Prinzip. In einer kleinen Gruppe von Kursleitenden werden Fälle aus der Alltagspraxis zur Diskussion gestellt, die den Akteur vor Probleme gestellt haben und neu gedeutet werden sollen. Da die Gruppe in einem vergleichbaren Feld tätig ist, wird sich leicht ein Verständnis für die Situation ergeben. Es kommt darauf an, den Fall möglichst facettenreich zu präsentieren und zu deuten. Deshalb braucht die kollegiale Fallbesprechung ein Setting, das eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft, das Einbringen von Fällen ohne Angst vor Blamage und anschließend geduldige Deutungen „in die Tiefe“ ermöglicht und kurzschlüssige Ratschläge ausschließt.

Dazu wird ein strukturierter Ablauf fest vereinbart (vgl. Gudjons 2003, S. 38–48): Auf die Fall Erzählung (1) folgt eine Runde mit äußeren Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht (2), eine weitere Phase mit inneren Wahrnehmungen, z.B. Fantasien, Bildern, Identifizierungen (3), das Durcharbeiten, Deuten, die Diagnose und Interpretation mithilfe von Theoriebausteinen (4), schließlich die Sammlung von Lösungsmöglichkeiten, Handlungsalternativen und Verhaltensvorschlägen (5). Aus diesen Angeboten der Lerngruppe filtert der Berichterstatter das für ihn unter pragmatischen Gesichtspunkten Nützliche heraus. Die Rolle der Kursleitung konzentriert sich darauf, die Einhaltung von Gesprächsregeln und Abläufen zu überwachen.

Das hier knapp skizzierte Modell der kollegialen Fallarbeit kann für sich eine Reihe von Vorteilen in Anspruch nehmen. Es lässt sich unter Mitarbeitern einer Einrichtung leicht institutionalisieren, verlangt wenig organisatorischen Aufwand und nimmt eine ohnehin gängige Praxis informeller gegenseitiger Unterstützung auf. Kursleitende sprechen ja, zumeist en passant, ohnehin miteinander darüber, wie „eine Veranstaltung gelaufen ist“, was man hätte anders machen können und was man sich für die Zukunft vornimmt. Von vielen Kursleitenden wird das Peer-to-Peer-Konzept des Lernens „auf gleicher Augenhöhe“ ebenso geschätzt wie die Aussicht, am Ende einer Fallbesprechung ein Tableau von konkreten Vorschlägen

zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung zu erhalten, die unmittelbar auf die eigene Praxis rückführbar ist.

Das Modell hat allerdings ersichtlich auch Schwächen. Zum einen stellt es hohe Anforderungen an die Gesprächskultur und Disziplin der Beteiligten. Zudem hängt der Erfolg der Fallarbeit elementar von der Qualität der Falldarstellung ab. Sie ist notwendigerweise subjektiv gefärbt, der Präsentierende kann mehr oder weniger Details des Falls preisgeben oder zurückhalten. Gerät die Identifikation zwischen Falldarsteller und den Gruppenmitgliedern zu hoch, so geht möglicherweise die notwendige Distanzierung verloren. Schließlich fällt es Praktikern in aller Regel leichter, mit eigenen Erfahrungen und Alltagstheorien auf die Falldarstellung zu antworten als mit fachlichem Wissen. Damit besteht die Gefahr, dass eine wichtige Deutungskomponente ausfällt.

8. Bedarfsermittlung durch Unterrichtsanalysen

Während generell kaum Einblicke in die Unterrichtspraxis selbst als Quelle der Fortbildungsplanung zur Verfügung stehen, haben einige Forschungs- und Entwicklungsprojekte¹, die von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in den vergangenen zehn Jahren getragen werden konnten, genau diesen, eigentlich unverzichtbaren Zugang zum Fortbildungsbedarf eröffnet. Bestandteil dieser Projekte waren Erprobungsseminare, die durch Reflexionen der Kursleiter, teilnehmende Beobachtungen, Video- und/oder Audioaufnahmen dokumentiert wurden. In einzelnen Fällen wurden im Anschluss an die Kursarbeit Gruppengespräche oder Einzelinterviews geführt, die eher Aufschluss über die Lernerträge der Teilnehmenden geben als die in Evaluationsbögen üblichen Zufriedenheitsskalen.

Obwohl diese Dokumentationen nicht den Anspruch erheben, ein getreues Abbild der Erwachsenenbildung insgesamt zu liefern, haben sie doch den Status qualifizierter Fallstudien. Auf dieser Basis sollen abschließend vier Desiderata für die zukünftige Kursleiterfortbildung skizziert werden.

1 Gemeint sind die Projekte „Neues Lernen und die Vermittlung von Selbstlernkompetenz“ (2000–2002), „Variation von Lernumgebungen“ (2003–2007), „Treffpunkt Ethik“ (2004–2007) und „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ (2007–2009). Sie wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

8.1 Moderation

Das Projekt „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ (vgl. Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010) hat gezeigt, dass Fragen des richtigen Handelns immer wieder in Kursen und Seminaren auftauchen und Teilnehmende durchaus Interesse daran haben, sie zu diskutieren, selbst wenn sie etwas abseits von der eigentlichen Seminarthematik liegen. Es braucht dazu eine dialogisch ausgerichtete Lehr-Lernkultur und einen entspannten Zeitrahmen, vor allem aber die Fähigkeit des Kursleitenden, die ethische Diskussion anzuregen, moderierend zu gestalten und formell abzuschließen, um dann wieder zum ursprünglichen Thema zurückzufinden. Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass diese Aufgabe nicht nur in diesem Spezialfall komplex ist, sondern Kursleitende sich insgesamt mit der Ausgestaltung der Moderationsrolle schwertun, insbesondere mit den Teilaufgaben, in einem Zwischenfazit Übersicht herzustellen, einen weiterführenden Vorschlag in einer festgefahrenen Argumentation zu entwickeln, auf Widersprüche aufmerksam zu machen oder die Debatte zusammenzufassen und zu beenden.

8.2 Strukturplanungen erstellen

Offenbar ersparen sich Kursleitende häufig die ausführliche Planung einer Kurs- und Seminarstunde, greifen stattdessen auf Erfahrung und Routine zurück oder setzen auf einzelne methodische Elemente, von denen sie überzeugt sind, dass sie den Ablauf des Lehr-Lernprozesses ausreichend strukturieren. Häufig werden Anfangsphasen detailliert geplant, hier lässt sich gelegentlich sogar ein methodisches und mediales Überangebot beobachten, während die nächsten Arbeitsschritte und die Phasenübergänge dem Zufall überlassen werden. Diese Vorgehensweise wird gern damit begründet, dass sie am ehesten die Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen ermögliche und deshalb Ausdruck eines partnerschaftlichen Lehrstils sei. Darin liegt allerdings ein Missverständnis, das in Fortbildungen gut bearbeitet werden kann. Didaktische Strukturplanung (vgl. Kaiser 2007, S. 15–23) dient nicht dazu, jede Einzelheit der Kurseinheit zu berücksichtigen und festzuschreiben, sondern das Lehr-Lernarrangement im Blick auf seine wesentlichen Komponenten – Problemstellung, Inhalte, Lernereigenschaften und -kompetenzen, Lernziele, Unterrichtsphasen, Methodenarrangement, Einsatz von Medien und Lern Erfolgskontrolle – durchsichtig zu machen und damit den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich auf die zu erwartenden Arbeitsschritte einzustellen. Abweichungen vom vorgesehenen Ablauf sind dabei nicht ausgeschlossen, sie können aber erst auf der Grundlage einer vorliegenden Planung legitimiert und gemeinsam verabredet werden.

8.3 Aufgaben stellen und Selbstlernkompetenz fördern

Unterrichtsbeobachtungen haben immer wieder gezeigt, dass die Sprechanteile der Kursleitenden deutlich höher sind als von ihnen selbst wahrgenommen. Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden folgen dem Schema „Aufordern – Reagieren“, steuernde Impulse gehen fast ausschließlich von den Lehrenden aus. Teilnehmende erhalten häufig nicht die Chance, Problemlösungen selbstständig in Angriff zu nehmen. Soweit Gruppenarbeiten stattfinden, fallen Aufgabenstellungen ins Auge, die darauf abzielen, Erfahrungen miteinander auszutauschen, zu einer vorgegebenen These Stellung zu nehmen oder einfach „miteinander ins Gespräch zu kommen“. Solche Arbeitsaufträge stellen keine hohen Anforderungen an die Lernkompetenz. Es besteht keine Gefahr, eine Aufgabe nicht oder nur suboptimal zu lösen und dadurch aufgefordert zu sein, nach besseren Lösungen zu suchen. Wollen Lehrkräfte diese Situation ändern, so müssen sie schrittweise komplexere Aufgaben stellen, die nicht ad hoc gelöst werden können, bei denen vielmehr Lösungswege geplant und Ergebnisse auf ihre Stimmigkeit hin überprüft werden müssen. Damit leisten sie einen Beitrag zur Förderung der Selbstlernkompetenz.

8.4 Transfer einüben

Kursleitende sollten sich nicht damit begnügen, Inhalte zu vermitteln oder Diskussionen anzuregen. Veranstaltungen sind als erfolgreich anzusehen, wenn erworbenes Wissen, neue Einsichten und Fähigkeiten in der Alltagspraxis tatsächlich angewendet werden können. Dieser Transfer gelingt offenbar am ehesten dann, wenn er in der Lernsituation selbst gezielt eingeübt wird. Chancen dazu werden allzu leicht vertan. Ein Beispiel: Eine Seminarreihe, die Frauen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben in Vereinen, Verbänden und Parteien befähigen will, wird Gelegenheiten schaffen müssen, die dazu nötigen Kompetenzen praktisch zu vermitteln. Dazu gibt es im Seminar selbst eine Fülle von Gelegenheiten. Die Teilnehmerinnen können Seminarsitzungen moderieren, Protokolle führen, Diskussionsgruppen leiten, zukünftige Sitzungen planen und abgelaufene auswerten – allesamt Tätigkeiten, die in offensichtlichem Zusammenhang mit den zukünftig angestrebten Aufgabenfeldern stehen und den Teilnehmerinnen deutlich vor Augen führen, wo sie bereits „fit“ sind für die zukünftige Praxis und wo sie noch Schwachstellen auszumerken haben.

Damit ist zugleich eine Basis für ein weithin vernachlässigtes Feld in der Erwachsenenbildung geschaffen – die Lernerfolgskontrolle. Inwieweit haben Kurs-

teilnehmerinnen die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben? Der Frage kann man sich nur widmen, wenn Kursziele auf beobachtbares Verhalten hin formuliert werden. Ob jemand in der Lage ist, den Ortsverband einer politischen Partei zu leiten, lässt sich im Rahmen eines Bildungsseminars kaum ermitteln. Es ist deshalb unerlässlich, dieses Gesamtziel in Teilziele zu untergliedern. Wird angezielt, dass jemand ein Streitgespräch moderieren, ein politisches Sachthema verständlich darstellen, eine Diskussion zusammenfassen und offen gebliebene Fragen für die Weiterarbeit ableiten kann, so bestehen gute Chancen, das Erreichen oder Nicht-Erreichen dieser Teilziele durch Übungen, Probandeln, auszuwertende Rollenspiele oder Produkterstellungen überprüfen zu können.

9. Fazit

Die Weiterbildung der Weiterbildner hat – über einen längeren Zeitraum betrachtet – schrittweise Abschied vom Konzept der vorgängigen, auf die Tätigkeit vorbereitenden Basisqualifizierung genommen und sich situativen, praxisbegleitenden Ansätzen zugewandt. Diese Entwicklung ist durchaus nicht unproblematisch. Hans Tietgens hat die klassisch gewordene Formel geprägt, Professionalität liege darin, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können (Tietgens 1988, S. 37). Sie ist weiterhin gültig. Allerdings dürfte die Rückkehr zu traditionellen Mustern der Fortbildung auf Dauer verbaut sein. Gesucht werden deshalb Fortbildungsformate, die Handlungssituationen als Fortbildungsanlässe aufgreifen, Fachwissen als Deutungshilfe zur Verfügung stellen und von dort zurück zu einer reflektierteren Praxis führen. Mit der mediengestützten Fallarbeit ist dazu ein plausibles, zudem medial ansprechendes und ausbaufähiges Modell entwickelt worden.

Literatur

Bastian, H./Meisel, K./Nuissl E./von Rein, A. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld.

Behrenberg, A./Faßnacht, M. (1998): Methodenelemente für das Arbeiten in und mit selbstorganisierenden Gruppen. In: Erwachsenenbildung 44, H. 2, S. 78–81.

- Blaschek, H.** (1980): Die Frage nach den extrafunktionalen Qualitäten des Erwachsenenbildners. In: Henrich, F./Kaiser, H. (Hg.): *Erwachsenenbildung*. Düsseldorf, S. 159–168.
- Breu, S./Fricke, U.** (2010): Forschungsergebnisse aus der Erprobung von Konzepten ethischen Lernens. In: Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 113–180.
- Brocher, T.** (1967): *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig.
- Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.D. (Hg.)** (1994): *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung*. Bonn.
- Gieseke, W. (Hg.)** (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen.
- Gieseke, W./Tietgens, H./Schäffter, O./Venth, A./Müller, C. W.** (1988): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn.
- Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.)** (2010): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Gudjons, H.** (2003): *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn.
- Hof, C.** (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In: Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hg.): *Lernertypen, Lernumgebung, Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld, S. 35–59.
- Kaiser, A.** (1996): *Didaktische Unterrichtsanalyse: Das RUS-Verfahren*. In: Ders. (Hg.): *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit*. Mainz, S. 1–25.
- Kaiser, A.** (1998): *Praxisnahe Simulation. Qualifizierungsmaßnahmen für Kursleiter und Kursleiterinnen*. In: *Erwachsenenbildung* 44, H. 2, S. 64–67.
- Kaiser, A.** (2007): *Didaktische und methodische Planung von Kursen: Erstellen einer Strukturplanung*. In: Kaiser, A./Buddenberg, V./Hohenstein, K./Holzapfel, C./Ümminghaus, M. (Hg.): *Kursplanung, Lern diagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis*. Bielefeld, S. 15–22.
- Pöggeler, F.** (1957): *Einführung in die Andragogik*. Ratingen.
- Schäffter, O.** (1988): *Bildungsexperten der Praxis*. In: Gieseke, W./Tietgens, H./Schäffter, O./Venth, A./Müller, C. W. (Hg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 76–117.
- Schrader, J.** (1994): *Lernertypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Weinheim.
- Siebert, H.** (2001): *Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. In: *Erwachsenenbildung* 47, H. 2, S. 81–85.

Tietgens, H. (1988): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Tietgens, H./Schäffter, O./Venth, A./Müller, C. W. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75.