SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Weiterbildungspersonal - interpersonale Zusammenarbeit

Veröffentlichungsversion / Published Version
Themenheft / topical issue

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
(2020). Weiterbildungspersonal - interpersonale Zusammenarbeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 1-99. https://doi.org/10.3278/HBV2004W

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/4.0/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/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70723-8

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland Ausgabe 4/2020

Hessische Blätter für Volksbildung

Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

NÄCHSTE AUSGABE

Krise & Chance

ERSCHEINT DEZEMBER 2020

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland Ausgabe 4/2020

Hessische Blätter für Volksbildung

Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
70. Jahrgang 2020

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr.in Christiane Ehses, Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2004
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2004W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Editorial

Christiane Ehses, Bernd Käpplinger
Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen 5

Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit

Maria Stimm, Wiltrud Gieseke, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige
Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen 9

Frank Pfiszter
Generationenzusammenarbeit an Volkshochschulen zwischen Solidarität und Konflikt 19

Christina Müller-Naevecke
Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung 29

Stefan Koscheck, Martin Reuter
Zwischen Unterstützung und Kontrolle 38

Barbara Dietsche, Daniela Glück-Grasmann
Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung 48

Peter Brandt, Carmen Biel, Sabine Schöb
Gekonnt Handeln und eigene Kompetenzen entwickeln 57

Christiane Ehses, Marta Slusarek
Professionalisierung von Kursleitenden 64

Beate Plänkers
Orte für Beratung!? 74

Steffi Rohling im Interview mit Christiane Ehses und Bernd Käpplinger
Zusammenarbeit von Volkshochschulen und ihrem Verband: „Es ist gut, dass der Verband eine Art Scharnier ist“ 84

Service

Berichte – Dokumentationen – Rezensionen 94

Gutachterinnen und Gutachter 2020 100

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W001
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen

Christiane Ehses, Bernd Käpplinger

Stichworte: Weiterbildungspersonal; Berufsgruppen; Konflikte; Kooperation; Weiterbildungseinrichtungen

Keywords: CET Staff; Occupational Groups; Conflicts; Cooperation; CET Institutions

Andere Zeitschriften thematisieren das Weiterbildungspersonal mit der Überschrift: „Was uns verbindet, was uns unterscheidet" (Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin 2019). Studien wie der wb personalmonitor (vgl. Dobischat et al. 2018; Martin et al. 2016) beschäftigen sich vertieft mit Arbeitsprofilen und Beschäftigungsbedingungen der verschiedenen Personalgruppen in der Erwachsenen- und Weiterbildung von der Leitung, der Programmplanung über die Verwaltung bis zu den Kursleitenden und liefern reichhaltige Informationen und Interpretationen. Generell scheint in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit sich wieder von der organisationalen Ebene und Qualitätszertifizierungen wegbewegt zu haben und hin zu der personalen Ebene und Professionalisierung hinbewegt zu haben. Es ist durchaus wichtig, auf Unterschiede, Qualifikationen, Kompetenzen und Zuständigkeiten zu achten, da nicht alle alles kompetent und professionell machen können.

Das folgende Themenheft setzt einen speziellen Akzent mit dem Thema Zusammenarbeit. Im Folgenden soll nämlich das Zusammenspiel von verschiedenen Personalgruppen als roter Faden der verbindende Ausgangspunkt von Fragestellungen verschiedener Artikel sein. Statt einer „nur" isolierten Betrachtung einzelner Personal- und Funktionsgruppen interessiert uns die Zusammenarbeit, von der wir annehmen, dass sie – möglicherweise noch unentdeckte – Synergiepotenziale, aber auch Konflikte und Behinderungen enthält, die viele Ursachen haben können. Wir denken, dass diese Aspekte einer differenzierten Beobachtung bedürfen und noch mehr untersucht werden sollten. Wir haben dabei des Öfteren Autorinnen und Autoren gebeten, auf schon vorliegende Studien, Qualifikationsarbeiten und Projekte ei-

nen neuen Blick zu richten bzw. Befunde in Nebensätzen bisheriger Studien nun noch mehr herauszuarbeiten. Ergebnisse aus Studien also, die vielleicht auf den ersten Blick bei einer Literatursuche gar nicht das Thema Zusammenarbeit zu berühren scheinen (vgl. Goeze & Stodolka 2019). Das Thema Zusammenarbeit von mindestens zwei Personalgruppen sollte im Fokus dieses Heftes stehen. Dies wurde mal mehr oder weniger intensiv in den Beiträgen verfolgt, aber facettenreich diskutiert, wie wir finden.

Der Beitrag von *Maria Stimm, Wiltrud Gieseke, Bettina Thöne-Geyer* und *Marion Fleige* fragt nach Handlungsspielräumen in der berufsorientierten Programmplanung verschiedener Programmbereiche an Volkshochschulen und nimmt die konkrete Planung und die Interaktionsebene in den Blick. Freiheitsgrade, aber auch Antinomien kommen zur Sprache. Insbesondere die aus der Perspektive erwachsenenpädagogischen Handelns notwendige „relative Autonomie" wird bei der Betrachtung interner und externer Kooperationen in den Fokus gerückt.

Vor dem Hintergrund eines in den letzten Jahren und aktuell häufig zu beobachtenden Generationenwechsels auf Leitungs- und Programmplanungsebene in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung untersucht der ebenfalls empirische Beitrag von *Frank Pfiszter* soziale Konflikte und sinnstiftendes Potenzial in der intergenerationellen Zusammenarbeit in Volkshochschulen. Dabei geraten sowohl übermittelte Solidarvorstellungen als auch die Frage nach struktureller Solidarität durch die Etablierung von Reflexionsverfahren in den Fokus. In Letztem erkennt der Autor Desiderate.

Der Beitrag von *Christina Müller-Naevecke* rekonstruiert auf Basis einer eigenen quantitativen Studie, wie Lehrende bundesweit in verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen ihre individuelle Professionalisierung auf individuellen und oft informellen Wegen vorantreiben, welche Quellen sie hierfür nutzen und wie sich solche Professionalisierungsbewegungen und auch dabei wirksame Barrieren bei verschiedenen Tätigkeitsgruppen unterscheiden. Der Beitrag fragt u. a. auch nach Modi der Sozialintegration von Lehrenden unter Bedingungen loser Kopplungen.

Stefan Koscheck und *Martin Reuter* thematisieren das bundesweite Zusammenspiel von Gutachtenden von Zertifizierungsagenturen und verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Grundlage liefert eine quantitative Befragung (wb monitor) von Nutzer*innen unterschiedlicher QM-Modelle. Hierbei konstatieren die Autoren überwiegend positive Bewertungen im Sinne von wahrgenommener Hilfe und Beratung gegenüber Kontrolle und Aufsicht. Allerdings zeigt gerade die Perspektivfrage (meist Antworten von Leitungskräften) auch Leerstellen bzw. mögliche Schattenseiten auf.

Der Beitrag von *Barbara Dietsche* und *Daniela Glück-Grasmann* nimmt das Unterstützungssystem von ehrenamtlicher Lernbegleitung durch Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeitende an hessischen Volkshochschulen in den Blick. Er fragt literatur- und empiriebasiert danach, wie dieses mikrodidaktische Geschehen der Lernbegleitung mittels fachdidaktischer Begleitung, Ehrenamtskoordination und so-

zialräumlicher Verortung professionell umgesetzt werden kann und welche Voraussetzungen hierzu vonnöten sind.

Mit dem Portal wb-web hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung eine Infrastruktur zur nebenberuflichen Professionalisierungsentwicklung Lehrender an verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen etabliert. Der anschauliche Beitrag von *Peter Brandt, Carmen Biel* und *Sabine Schöb* stellt das Lernangebot EULE als Erweiterung des Portals des Lernangebots näher vor.

Der Beitrag aus Praxisperspektive von *Beate Plänkers* beschreibt die interpersonale Zusammenarbeit von Beratungskräften mit unterschiedlichen Zugängen und Aufgaben in diversen Weiterbildungseinrichtungen in Hessen. Projektbasiert wird aufgezeigt, wie neue organisationale Räume für Zusammenarbeit geschaffen und Potenziale für die Professionalisierung der Beratung geboten werden können.

Der Relaunch einer landesweiten Qualifizierungsreihe mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt für Kursleitende vonseiten des Hessischen Volkshochschulverbands liefert die Grundlage für den Beitrag von *Christiane Ehses* und *Marta Slusarek*, um einerseits das Projekt einer Professionalisierung von Kursleitenden zu beschreiben, andererseits aber darüber hinaus Perspektiven einer nachhaltigen Verankerung zu benennen. Diese werden in einer Akzeptanz- und Resonanzkultur in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung gesehen. Die Zusammenarbeit zwischen disponierendem Personal und Kursleitenden wird als kritischer Erfolgsfaktor beschrieben.

Ein Interview oder der Dialog von Verbandspraxis und Wissenschaft mit Christiane Ehses, Bernd Käpplinger sowie mit Steffi Rohling, (scheidende) Verbandsdirektorin des Landesverbands der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz, greift pointiert eine Reihe an Erfahrungen, Gelingensfaktoren sowie kritische Momente in der Zusammenarbeit von Landesverband und Volkshochschulen auf.

Wir hoffen mit diesem vielleicht etwas ungewohntem Themenheft Impulse zu geben, die für die Praxis interessant sind und für die Wissenschaft Anlass für vertiefende und weiterführende Studien und Analysen sind.

Literatur

Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018). *Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS.

Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V. (Hrsg.) (2019). Was uns verbindet, was uns unterscheidet. Das Personal der Berliner Volkshochschulen. *Volksschulen in Berlin, H. 1.* www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2019/04/Journal_01-2019.pdf.

Goeze, A., Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 96(4)*, 354–364.

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, S., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.) (2016): *Das Personal in der Weiterbildung – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Autorin und Autor

Christiane Ehses, Dr. phil, stv. Verbandsdirektorin des Hessischen Volkshochschulverbands e. V.

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W002
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen

Maria Stimm, Wiltrud Gieseke, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

Zusammenfassung

Der Beitrag bearbeitet vor dem Hintergrund von Expert*inneninterviews mit Programmplanenden an Volkshochschulen die Fragen, welche Handlungsspielräume sich in der Programmplanung über kooperative Beziehungen ergeben und wie diese Handlungsspielräume durch diese Beziehungen und Strukturen auch verengt werden. Im Ergebnis werden kooperative Beziehungen entlang kooperativer Interaktionsorientierungen und kompetitiver Interaktionsorientierungen (nach Jütte 2002) ausdifferenziert. Dabei ist vor allem die relative Autonomie, die als selbstverständliche Handlungsgrundlage in der Programmplanung notwendig ist, über die vorliegenden Ergebnisse kritisch zu befragen.

Stichworte: Programmplanung; Angleichungshandeln; relative Autonomie; Kooperation; Netzwerk; Konkurrenz

Abstract

Against the background of expert interviews with programme planners at adult education centres, this article examines the questions of what scope for action arises in programme planning through cooperative relationships and how these relationships and structures also narrow this scope for action. As a result, cooperative relationships are differentiated along cooperative interaction orientations and competitive interaction orientations (according to Jütte 2002). The relative autonomy, which is necessary as a self-evident basis for action in programme planning, is to be critically questioned about the available results.

Keywords: Programme Planning; Adaptation Action; Relative Autonomy; Cooperation; Network; Competition

1 Einleitung: Darstellung des Projektkontextes und des Forschungszugangs

Ausgangspunkt unserer Darstellung ist das Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL).[1] Das Projekt geht im Kern der Frage nach, wie die Volkshochschulen als größte öffentlich verantwortete Institutionen des lebenslangen Lernens den Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung in ihren Angeboten aufgreifen. Es geht demnach um Entwicklungen, Verschiebungen und Schwerpunkte in der individuellen beruflichen Weiterbildung, die über eine bereichsspezifische Programmanalyse sichtbar gemacht werden.

In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass Weiterbildungsprogramme nicht nur Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und bildungskonzeptioneller Schwerpunktsetzungen sind, sondern dass Weiterbildungsorganisationen gegenüber den inhaltlichen Steuerungsimpulsen, die durch Träger und Bildungspolitik lanciert werden, Handlungsspielräume haben. Diese Handlungsspielräume werden ebenso wie die Handlungsspielräume gegenüber profilbildungsorientierten Vorgaben der Organisationsleitung von Programmplaner*innen ausgestaltet (vgl. dazu Gieseke 2000). Dahinter liegt somit die Annahme, dass seitens der Programmplanenden eine Vorstellung von beruflicher Weiterbildung über die Programme realisiert wird. Das spezifische Programmplanungshandeln an Volkshochschulen verdient dabei aus Perspektive der Marktorientierung privater Weiterbildungsorganisationen besondere Beachtung. Neben der Analyse von Volkshochschulprogrammen von vier ausgewählten Volkshochschulen zu zwei Messzeitpunkten (Volkshochschulprogramme aus den Jahren 2007 und 2017) wurden daher im Forschungsprojekt neun Expert*inneninterviews mit Programmplanenden aus dem Programmbereich „Arbeit und Beruf“, aber auch aus anderen Programmbereichen der Volkshochschulen des Samples geführt, um Handlungsspielräume und ihre pädagogische Begründung vor dem Hintergrund der individuellen beruflichen Weiterbildung zu erschließen.

Im Beitrag möchten wir auf Basis des Datenkorpus der Expert*inneninterviews aus dem Forschungsprojekt heraus nun folgende Fragestellung verfolgen: *Welche kooperativen Beziehungen und Strukturen wirken im Programmplanungshandeln?*

Diese Perspektive entfaltet vor allem dahin gehend Relevanz, dass kooperative Strukturen bisher vorwiegend für die Ebene der Weiterbildungsorganisationen analysiert wurden (vgl. im Überblick Alke & Jütte 2018; Dollhausen & Mickler 2012), die konkreten Aktivitäten jedoch auf einer an Personen bzw. Personal rückgebundenen Ebene zu suchen sind (vgl. hierzu Jenner 2018). Die Ausgestaltung dieser koopera-

1 Das Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschule. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL) wurde im Zeitraum 2018 bis 2020 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, hier koordiniert durch und geleitet von Dr. Marion Fleige, sowie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hier geleitet von Prof. Dr. Aiga von Hippel, Prof. Dr. Wiltrud Gieseke und Dr. Maria Stimm, durchgeführt.

tiven Beziehungen durch Programmplanende lässt aufgrund der Bedeutung von Programmplanung für die Angebote der Erwachsenenbildung und der damit verbundenen Positionierung von Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens die inhaltliche Ausrichtung und professionelle Relevanz von Programmplanungshandeln hervortreten.

Demnach gliedern sich unsere weiteren Betrachtungen zunächst entlang der Erläuterungen zum Programmplanungshandeln verstanden als Angleichungshandeln (Abschnitt 2) sowie der begrifflichen Klärung zu kooperativen Strukturen (Abschnitt 3). Diese Aspekte führen wir unter einer Analyseperspektive zusammen (Abschnitt 4), um daran anschließend die Ergebnisse aus dem Forschungsmaterial vorzustellen (Abschnitt 5) und Anschlussperspektiven zu eröffnen (Abschnitt 6).

2 Programmplanung als Angleichungshandeln

Programmplanung zielt auf „die Erarbeitung eines Programms, entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive“ (Fleige et al. 2018, S. 40). Es geht daher nicht nur um eine Ideenumsetzung, sondern auch um Ziele, Themen und Aufgaben des erwachsenenpädagogischen Handelns in der Zeit.

Wir verstehen Programmplanungshandeln als *Angleichungshandeln* (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Gieseke 2008). Es verweist darauf, dass, um Angebote zu entwickeln und überlegt im Programm zu platzieren, eine Vielzahl an kommunikativen und lernenden Auseinandersetzungen notwendig sind. Thematisch-inhaltliche Überlegungen, das Formulieren konzeptioneller Ansätze und gemeinsame profilbildende Interessen werden im Interaktionsprozess mit Kolleg*innen, mit potenziellen Kooperationspartner*innen sowie mit weiteren Akteur*innen ausgehandelt. Dadurch entstehen Handlungsketten zwischen den beteiligten Akteur*innen. Diese Perspektive macht deutlich, dass es vieler Zwischenschritte bedarf, um auch in kooperativen Beziehungen ein erwachsenenpädagogisches Vorhaben zu vollziehen (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 90 f.). Mit dem Verweis auf Machtkonstellationen kann ergänzt werden, dass natürlich Verhandlungsmöglichkeiten, aber ebenso Abhängigkeiten bestehen (vgl. Cervero & Wilson 1994; Hippel 2011).

Hieran anknüpfend lässt sich von *relativer Autonomie* in der Programmplanung sprechen, d. h., es wird nicht durch die Organisationsleitung oder eine andere Ebene durchgesteuert, sondern „ausbalancierte Spannungsfelder“ (Fleige et al. 2018, S. 98) bieten Handlungsspielräume. Es geht dann um eine relative Freiheit im Angleichungshandeln. Jedoch kann zu Recht auch von „Autonomieantinomien“ (Hippel 2011, S. 48), die zu bearbeiten sind, gesprochen werden.

3 Kooperative Strukturen: Kooperationen, Netzwerke und Konkurrenz

Für unsere Ausführungen erhält nun eine begriffliche Annäherung an kooperative Strukturen Relevanz (siehe besonders Jütte 2002). *Kooperationen* verweisen auf ein planvolles Zusammenwirken verschiedener Akteur*innen vor dem Hintergrund einer ausgehandelten Zielperspektive (vgl. Dollhausen & Mickler 2012, S. 146). Dieses Zusammenwirken ist dabei bewusst hergestellt und ermöglicht dennoch „polyvalentes Handeln" (Alke 2015, S. 25). Es besteht demnach eine gewisse Dynamik und Offenheit, was neue organisatorische Kontakte betrifft. Es entstehen verschiedenste Kooperationsfelder, die vom gegenseitigen Informieren oder dem Erfahrungsaustausch, über die Vermittlung von Dozent*innen oder Teilnehmer*innen bis hin zur Durchführung gemeinsamer Projekte oder Programmabsprachen reichen (vgl. Jütte 2000, S. 62). Dadurch ergeben sich horizontale und vertikale Kooperationen zwischen (Weiter-)Bildungsorganisationen, aber auch diagonale Kooperationen, indem in spezifischen Kooperationen eine bildungsbezogene Fokussierung erfolgt (vgl. Seitter 2013). Die damit einhergehenden unterschiedlichen Intensitätsstufen von Kooperationen (vgl. Jütte 2002, S. 63) verweisen ebenso auf die sich unterschiedlich ausgestaltenden Ebenen der Zusammenarbeit (institutionell, aufgabenbezogen und personell, vgl. ebd., S. 65).

Kooperationen können als Voraussetzung von *Netzwerken* und ebenso als Ergebnis von Vernetzungsaktivitäten beschrieben werden (vgl. auch Mickler 2013; Alke 2015). Netzwerke werden darüber hinaus über Projektverbünde bildungspolitisch initiiert (vgl. Gieseke/Pohlmann 2018). Im Gegensatz zu Netzwerken sind Kooperationen meistens durch eine bewusste Entscheidung, ihre bilaterale Struktur, identifizierbare Akteur*innen sowie die konkrete Zielbestimmung entlang des gegenseitigen Nutzens gekennzeichnet, Netzwerke hingegen sind multilateral und verweisen auf einen unterschiedlichen Nutzen, der sich jeweils auf die eigene Position in der Netzwerkstruktur zurückverfolgen lässt (vgl. u. a. Alke 2015).

Ergänzt werden muss, dass sich Kooperationen aufgrund der Strukturen der Weiterbildungslandschaft häufig unter *Konkurrenz*bedingungen vollziehen, „weil trotz gemeinsamer Arbeit, Zieldefinition und -erreichung, Kooperation nur dann gelingen kann, wenn jede beteiligte Einrichtung ihr eigenes Profil bewahrt und ihre jeweiligen Kompetenzen mit einbringt" (Mickler 2013, S. 44 f.). Es kann zwischen einer kooperativen Interaktionsorientierung, einer kompetitiven Interaktionsorientierung, die auf Konkurrenz um gleiche Güter und Verteilungs- sowie Beurteilungskonflikte verweist, und einer antagonistischen Kooperation unterschieden werden (vgl. Jütte 2002, S. 60 ff.). Ganz grundlegend ist daher, dass Konkurrenz und Kooperation nicht in Dichotomie zueinander zu positionieren sind, sondern sich gleichzeitig vollziehen.

4 Angleichungshandeln in kooperativen Beziehungen und Strukturen

Ausgelegt in der Perspektive der Theoriebildung zum Programmplanungshandeln lässt sich die Anbahnung und Pflege von kooperativen Beziehungen und Strukturen als je spezifische Rahmung des Angleichungshandelns verstehen. Dies gilt gerade dann, wenn kooperative Beziehungen mittel- und langfristig angelegt sind. Es lässt sich jedoch auch beobachten, dass ebenso kurzfristige, punktuelle Abstimmungen greifen. Diese Kurzfristigkeit kann sich im Prozess der Zusammenarbeit durch das *sukzessive Planungshandeln* verändern (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 80, S. 95 ff.).

In der Perspektive des Beitrags geht es also nicht um Kooperieren oder Vernetzen als das „Ziel (erwachsenen-)pädagogischer Handlungen" aus einer organisationssoziologischen Perspektive (Franz & Feld 2015, S. 117), sondern wir thematisieren die Handlung im Sinne professionell erwachsenenpädagogischen Handelns. Angleichungshandeln kann hier unter den Möglichkeiten relativer Autonomie als Handlung im regionalen und erwachsenenpädagogischen Raum ausgestaltet werden. Dabei werden Erfahrungen gemacht, die in die Weiterbildungsorganisation rückgebunden werden (vgl. Jenner 2018; vgl. auch Seitter 2013; Sweers 2019). Für die Programmplanenden verweisen die sich über die kooperativen Beziehungen und Strukturen entwickelnden Handlungsketten gleichzeitig auf inhaltliche wie auf erwachsenenpädagogische Kompetenzen, auf Beziehungsfähigkeit in der Zusammenarbeit, auf Perspektivenübernahme und auf Perspektivverschränkung, die jeweils im Angleichungshandeln eingebracht werden.

5 Veränderung und Ausdifferenzierung kooperativer Beziehungen

Die Expert*inneninterviews mit Programmplanenden aus dem Forschungsprojekt werden nun genutzt, um spezifisches, konzentriertes Wissen zu der in Abschnitt 4 dargestellten Analyseperspektive zu erschließen (vgl. Meuser & Nagel 2003). Als Expert*innen wurden aufgrund der Anlage des Forschungsprojekts Programmplanende an den vier Volkshochschulen des Samples im Programmbereich „Arbeit und Beruf" identifiziert. Ergänzt werden diese Interviews durch Interviews mit Programmplanenden aus Programmbereichen derselben Volkshochschulen, in denen über einen programmanalytischen Zugang ebenfalls Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung – wenn auch im geringeren Umfang – kategorisiert wurden.

Wir greifen für die Ausführungen dieses Beitrags die aus der Inhaltsanalyse (durchgeführt nach Mayring 2008) der Expert*inneninterviews erarbeiteten Ergebnisse zu kooperativen Beziehungen heraus. Dazu ist es notwendig, diese auf verschiedenen Ebenen zu differenzieren, die vermeintlich zunächst auf eine *kooperative*

professionelle Interaktionsorientierung (nach Jütte 2002) verweisen: (a) Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule zwischen Programmplaner*innen, Leitung sowie Dozent*innen und (b) im Sinne einer horizontalen Kooperation zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen. Auf diesen beiden Ebenen lässt sich deutlich eine interpersonale Zusammenarbeit im Kontext kooperativer Beziehungen erkennen.

Anschließend an bisherige Forschungsergebnisse (vgl. Gieseke & Gorecki 2000) können wir für diese Ebenen folgende Handlungen im Angleichungshandelns aus dem Erhebungsmaterial identifizieren:

Tabelle 1: Kooperative Interaktionsorientierung im Angleichungshandeln auf verschiedenen Ebenen

Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule (Programmplanende, Leitung sowie Dozent*innen)	**Kooperation zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen**
Informationsaustausch zu Erkenntnissen von Tagungen u. Ä. in Dienstbesprechungen und Teamsitzungen	Übernahme von Angeboten anderer Volkshochschulen in das eigene Programm im Sinne einer Anregung
vor dem regionalen Hintergrund Abstimmung von Inhalten und damit Abgleich der Beschreibungen sowie der genutzten Begriffe in Angebotsankündigungstexten zwischen den Programmplanenden	Empfehlung von Dozent*innen
gegenseitige inhaltliche Verschränkung zwischen den Angeboten in den Programmbereichen durch die Programmplanenden	Entwicklung gemeinsamer Angebote, welche dann entweder nur an einer kooperierenden Volkshochschule angeboten werden oder sich über mehrere kooperierende Volkshochschulen erstrecken
Empfehlungen von Dozent*innen zwischen den Programmplanenden	Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption, welche dann an den kooperierenden Volkshochschulen jeweils umgesetzt wird
Verweise von Teilnehmenden zwischen den Programmbereichen auf andere Angebote durch Programmplanende in Beratungssituationen	inhaltlicher und organisatorischer Austausch im Sinne von Synergieeffekten zur Positionierung gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern in/als Konkurrenz
Abstimmung bei externen Anfragen zwischen den Programmplanenden	

Deutlich werden in dieser Tabelle Momente des Handlungsvollzugs, die Handlungsspielräume für die Programmplanenden eröffnen und aufgrund des Anschlusses an bestehende Forschungserkenntnisse (vgl. ebd.) einen überdauernden Stabilitätscharakter in der Programmplanung aufweisen. Die Kooperationen zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen können dabei einen komplementären, subsidiären, supportiven oder integrativen Charakter haben (vgl. hierzu Mickler 2013, S. 49).

In der Perspektive „nach außen" erweitert sich das Angleichungshandeln der Programmplanenden. Das „Außen" zeigt sich entlang von Kooperationen und Netzwerken in verschiedenen Ausformungen, sodass wir uns auf einer dritten Ebene befinden, die aus unserem Forschungsmaterial heraus stärker auf *kompetitive Interaktionsorientierungen* (vgl. Jütte 2002) verweist.

Es lassen sich, daran orientiert, folgende Umsetzungen aus dem vorliegenden Forschungsmaterial identifizieren:

- Kooperationen als inhaltlich-konzeptionell vorgegebener Auftrag,
- Kooperationen als Auftrag mit inhaltlichem Spielraum,
- Kooperationen auf Nachfrage durch Dritte und
- Kooperationen auf Eigeninitiative (vgl. ausführlich Fleige et al. 2021).

Diese Kooperationen haben in der Volkshochschule ihren Ausgangspunkt entweder im allgemeinen Wettbewerb oder in der Konkurrenz (vgl. Jütte 2002) sowie in der regionalen Stabilisierung von Weiterbildungsangeboten oder in der regionalen Verantwortung.

Das Angleichungshandeln der Programmplanenden bezieht sich über die Kooperationen dann einerseits auf die Gewinnung von Angeboten und andererseits auf ihre inhaltlichen Gestaltungsspielräume in der Ausgestaltung des Programms. Sichtbar wird, ergänzend zum sukzessiven, auch das extensive Arbeiten in der Programmplanung. Den unterschiedlichen Kooperationsumsetzungen lassen sich dabei verschiedene Akteur*innen zuordnen: Unternehmen, Jobcenter/Bundesagentur für Arbeit, Stiftungen, Stadt/Kommune, Kammern, Hochschulen, andere (Weiterbildungs-)Bildungsanbietende. Die Kooperationen sind nicht selten regional eingebettet und über einen längeren Zeitraum gewachsen, sodass sie mit Netzwerkstrukturen verbunden sind. Vor allem heterogene Netzwerke, die auf die „Vernetzung von Akteuren, die in einem institutionellen Kontext bzw. einem organisationalen Feld (vgl. DiMaggio & Powell 1983) in einem funktionalen Abhängigkeits- und einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis stehen“ (Dollhausen 2013, S. 19), abzielen, sind hier zu finden.

Mit Blick auf die vier benannten Umsetzungen wird nachzuvollziehen sein, wie sich Angebotsprofile in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und welche Spezifika sich über kooperative Beziehungen nicht nur für die Programmplanenden, sondern auch für die Organisationen ergeben. Nehmen wir dahingehend die relative Autonomie in den Blick, lässt sich diese kritisch befragen. Zwar scheint sie, so zeigen auch andere Forschungsergebnisse (vgl. dazu Alke & Graß 2019), eine selbstverständliche Handlungsgrundlage für die Programmplanung zu sein, aber die Einflussnahmen auf die relative Autonomie gilt es neu zu betrachten. In der „Kooperation auf Eigeninitiative“ lassen sich deutliche Handlungsspielräume nachzeichnen, die als Möglichkeitsräume ausgedeutet werden. In diesen Möglichkeitsräumen hat die relative Autonomie, immer natürlich eingebunden in Fragen nach Bedarfen und Bedürfnissen, als selbstverständliche Handlungsgrundlage weiterhin Bestand.

6 Ausblick

Der besondere Status der Volkshochschule als öffentlich verantworteter Bildungsinstitution fordert in ihrer Aufgabenauslegung, dasjenige, was für die Region, für die

Bevölkerung allgemein und im öffentlichen-demokratischen Handeln von Nutzen ist, im Auge zu haben. Da die Volkshochschule mit einem flexiblen Institutionalkonzept arbeitet, kann sie bei der Programmentwicklung in den verschiedenen Kooperationen mit ihrer relativen Autonomie professionelle Verantwortung für ihr Bildungshandeln übernehmen. Löst sich dabei die relative Autonomie in den Handlungsketten der Programmplanenden auf, hat das nicht nur Auswirkungen auf organisationaler Ebene (vgl. auch ebd.), sondern betrifft möglicherweise auch bestehende Programmstrukturen (vgl. Fleige et al. 2021).

Literatur

Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M. & Graß. D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 96(2)*, 133–141.

Alke, M. & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.

Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly, 45*(1), 249–268.

Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Steuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 13–31). Wiesbaden: Springer VS.

Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v. & Stimm, M. (2021). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschule. Zugänge zum Lebenslangen Lernen* (Arbeitstitel). Bielefeld: transcript.

Franz, M. & Feld, T. C. (2015). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"* (S. 59–114). Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. & Pohlmann, C. (2016). Institutionelle Strukturen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 412–424). Weinheim/Basel: Beltz.

Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35*(1), 45–57.

Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview: Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481–491). Weinheim: Juventa.

Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*. Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. (2013). Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 33–48). Wiesbaden: Springer VS.

Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autoren

Marion Fleige, Dr., Leitung der Arbeitsgruppe „Programmforschung", Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin/Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät/Institut für Erziehungswissenschaften.

Maria Stimm, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin/Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät/Institut für Erziehungswissenschaften.

Bettina Thöne-Geyer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Programmforschung", Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Review
Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W003
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Generationenzusammenarbeit an Volkshochschulen zwischen Solidarität und Konflikt

Frank Pfiszter

Zusammenfassung

Im öffentlich geförderten und gemeinwohlorientierten Weiterbildungsbereich vollzieht sich seit einigen Jahren ein kollektiver Personal- bzw. „Generationswechsel" auf Leitungs- und Programmplanungsebene. Vor dem Hintergrund des Aufeinandertreffens verschiedener Altersgruppen mit unterschiedlichen generationalen Prägungen steht die intergenerationelle Zusammenarbeit dieses Personals im Fokus des Beitrags. Er präsentiert nach begrifflichen und theoretischen Überlegungen qualitative Befunde auf Basis eines Forschungsprojekts mit Blick auf die Generationenzusammenarbeit von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen. Aus den Befunden wird sowohl eine hohe intergenerationelle Solidarität als auch ein als wichtig erachteter, jedoch fehlender reflexiver Generationenaustausch offenkundig.

Stichworte: Generation; Kooperation; Konflikt; Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Leitung; Programmplanung; Volkshochschule; Baden-Württemberg

Abstract

In the publicly funded and public-interest oriented CET sector, a collective personnel or „generational change" has been taking place for several years at management and programme planning level. Against the background of the clash of different age groups with different generational characteristics, the intergenerational cooperation of these personnel is the focus of this article. Following conceptual and theoretical considerations, it presents qualitative findings based on a research project with regard to intergenerational cooperation between managers and programme planners at adult education centres. The findings reveal both a high degree of intergenerational solidarity and a reflexive generational exchange, which is considered important but lacks a reflexive generational exchange.

Keywords: Generation; Cooperation; Conflict; Adult education; Further Education; Management; Programme Planning; Adult Education; Baden-Württemberg

1 Ausgangslage und Forschungsstand

In Theorie und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) wird seit einigen Jahren ein die öffentlich geförderte und gemeinwohlorientierte EB/WB betreffender berufsspezifischer „Generationswechsel" diagnostiziert und thematisiert. Als Folgeerscheinung der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase in den 1970er- und 1980er-Jahren scheiden bzw. schieden bereits viele langjährige Mitarbeitende auf Leitungs- und Programmplanungsebene altersbedingt aus dem Erwerbsleben aus, verbleibende übernehmen neue Aufgaben sowie Funktionen und neues Personal steigt ein (vgl. Ehses & Seitter 2015, S. 103; Alke 2017, S. 17 ff.; Pfiszter 2018a, S. 13).

Intergenerationelle Zusammenarbeit in Weiterbildungsorganisationen scheint selbstverständlich, verdient aber im Kontext des Generationswechsels, der das gesamte personelle Gefüge sowie die Ebene der Gesamtorganisation betrifft, hervorgehoben zu werden. Aus der personellen Dynamik resultieren nicht nur im Zuge damit einhergehender Veränderungen in der personellen Altersstruktur Herausforderungen z. B. für einen intergenerationellen Wissenstransfer (vgl. Alke 2017, S. 9, 22 f.), sondern auch potenzielle Veränderungen des „Miteinanders der Generationen" (Franz 2014, S. 22). Empirische Befunde zeigen, dass generational geprägte Altersgruppen mit unterschiedlichen professionellen Orientierungen in Volkshochschulen aufeinandertreffen (vgl. Pfiszter 2018a), womit Fragen nach der Zusammenarbeit dieser Generationen in Arbeitskontexten berührt sind.

Im fachwissenschaftlichen Diskurs der EB & WB erhält das Miteinander der Generationen im Kontext demografischer Wandlungsprozesse vor allem im Zusammenhang mit intergenerationellen Lernprozessen jüngst verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Franz 2010; 2014). Zudem gehen Studien vor dem Hintergrund der personellen Dynamik verstärkt der Frage nach, wie ein Wissenstransfer gestaltet werden kann (vgl. z. B. Kade 2004; Alke 2017), wohingegen die Zusammenarbeit des Weiterbildungspersonals auf organisationaler Ebene im Spiegel der Generationsforschung ein noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld darstellt.

Ziel des Beitrags ist es, die intergenerationelle Zusammenarbeit auf Leitungs- und Programmplanungsebene an Volkshochschulen theoretisch und empirisch zu betrachten. Dazu erfolgen zunächst Begriffsklärungen und theoretische Überlegungen. Anschließend werden anhand eines Forschungsprojekts qualitative Befunde unter dem Fokus der Generationenzusammenarbeit am Beispiel von Leitenden und hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) an Volkshochschulen in Baden-Württemberg präsentiert und diskutiert, bevor abschließend Perspektiven für die Weiterbildungsforschung formuliert werden.

2 Begriffsklärungen und theoretische Überlegungen

In der Alltagssprache sind mit „Generationen" i. d. R. jüngere und ältere Menschen gemeint. In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft lassen sich drei Kategorien bezüglich des vieldeutigen Generationenbegriffs unterscheiden: Ein genealogischer (familiäre Abstammungsfolge), pädagogischer (Erziehung und Lernen zwischen den Generationen) und soziohistorischer Generationenbegriff (Einbettung von Gruppierungen in gesellschaftlich-historische Zusammenhänge, die kollektiv erlebt und verarbeitet werden; vgl. Franz 2010, S. 24 f.; Alke 2017, S. 19; Pfiszter 2018a, S. 171 f.). Generationen sind demnach von *Kohorten* als Personengruppen, die ein gemeinsames demografisches Merkmal verbindet wie z. B. Berufseintritt, Geburt, Alter insofern zu unterscheiden, als der Generationenbegriff auf kollektive Erfahrungen rekurriert (vgl. ebd., S. 180).

Generationen sind einerseits aufeinander angewiesen und müssen Probleme gemeinsam aktiv bewältigen, andererseits führen verschiedene generationale Prägungen zu unterschiedlichen Interessenlagen und Problemwahrnehmungen. Die Frage nach der interpersonalen Generationenzusammenarbeit in diesem Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Wandel, Tradierung und Innovation, lenkt die Aufmerksamkeit auf intergenerationelle Beziehungen (vgl. Höpflinger 2019, S. 12). Im Wissenschaftsdiskurs wird zwischen Generationenbeziehungen auf der konkreten Interaktionsebene und Generationenverhältnissen auf gesellschaftlicher Ebene unterschieden. Mit Generationenbeziehungen sind inter- und intragenerationelle, wechselseitige Prozesse der Orientierung, Beeinflussung, des Austausches und Lernens angesprochen (vgl. Lüscher & Liegle 2003, S. 60). In der Literatur finden sich verschiedene Forschungsperspektiven zu Generationenbeziehungen (vgl. Franz 2010, S. 26; Höpflinger 2019, S. 10 ff.): Generationensolidarität (wechselseitige Anerkennung, sozialer Austausch), Generationenkonflikt (Wert-, Interessenkonflikte) und Segregation der Generationen (Unabhängigkeit). Ergeben sich wenig soziale Gemeinsamkeiten und kulturelle Berührungspunkte, provozieren Generationendifferenzen auch keine Konflikte, es fehlt aber an Solidarität und Kommunikation. Lüscher und Liegle (vgl. 2003, S. 285 ff.) gehen davon aus, dass Generationsbezüge neutrale Ambivalenzen generieren, d. h., dass gleichzeitig solidarische und konflikthafte Einstellungen und Verhaltensweisen vorkommen können. Ein Generationswechsel, wie er sich z. B. in Volkshochschulen vollzieht, liefert mit dem „Neueinsetzen neuer Kulturträger" (Mannheim 1928/1970, S. 530) folglich sowohl potenziell Anstöße für generationsabhängige Prozesse des sozialen Konflikts und Wandels als auch sinnstiftendes Potenzial für intergenerationelles Zusammenwirken.

Für die Zusammenarbeit und Beziehungen zwischen Jüngeren und Älteren ist entscheidend, wie diese Strukturbeziehung kommuniziert und gestaltet wird. Kade (vgl. 2004) hat dargelegt, dass „Anerkennungsbeziehungen", d. h. die auf Vertrauen basierende wechselseitige Anerkennung von Differenzen, die zentrale Voraussetzung für das Wechselspiel zwischen den Generationen ist. Davon ausgehend, dass

sich Generationenbeziehungen in Arbeitskontexten durch eine generationelle Segregation (vgl. ebd., S. 16; FGG 2005, S. 25) auszeichnen, wird im didaktisch angeleiteten „Generationenlernen" eine Chance gesehen, die Rolle von Intergenerationalität bewusst zu reflektieren (vgl. Franz 2014, S. 9; Franz & Scheunpflug 2015, S. 14).

Was kann unter „Generationenzusammenarbeit" verstanden werden? Der interaktions- und handlungsbezogene Begriff „Zusammenarbeit" wird in Theorie und Praxis häufig synonym mit „Kooperation" verwendet und als ziel- und konsensorientiertes Zusammenwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben verstanden (vgl. Alke 2015, S. 24; Wunderer 2009, S. 26). Wird Kooperation hier im Generationenkontext reflektiert, bedeutet Generationenzusammenarbeit das auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben ausgerichtete Zusammenwirken von Generationsangehörigen mit gemeinsamen Zielen. Zusammenarbeit basiert demzufolge auf Abstimmung und Konsensfindung der Kooperationspartner*innen.

Ob Generationenzusammenarbeit gelingt, hängt deshalb maßgeblich davon ab, ob die Generationsangehörigen die Perspektiven und Erfahrungen der jeweils anderen Generation kennen und Verständnis füreinander aufbringen (vgl. Franz 2014, S. 88 f.; Pfiszter 2018b). Im Rahmen von intergenerationeller Zusammenarbeit geht es somit

> „weniger darum, dass eine Generation etwas für eine andere Generation unternimmt. Im Vordergrund steht vielmehr eine gemeinsame Identifizierung und Beschreibung von Bedürfnissen [...] Ein grundlegendes verbindendes Element der Generationen ist also nicht die Sorge um die jeweils andere Altersgruppe, sondern die gemeinsame Sorge um ein solidarisches, faires und belastbares Zusammenleben" (KohlbacherBayer 2011, S. 55 f.).

Findet das Konzept „Generationenzusammenarbeit" wie im vorliegenden Beitrag heuristische Verwendung, sollen dadurch die Spielräume seiner Auslegung und sein begriffstheoretisch innewohnendes Potenzial für die Weiterentwicklung des erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstandes zur interpersonalen Zusammenarbeit genutzt werden.

3 Empirische Basis

Im Folgenden werden qualitativ-empirische Befunde vorgestellt, die aus dem Kontext einer umfangreicheren Studie bzw. Dissertation zu generationsspezifischen Veränderungen im professionellen Selbstverständnis von Leitenden und HPM stammen (vgl. Pfiszter 2018a). Den Kern der empirischen Untersuchung bildete ein sowohl subjektiv-individueller (problemzentrierte Interviews) als auch kollektiver Zugang (Gruppendiskussionen) zu Erfahrungen und Orientierungen der Altersgruppen. Für den vorliegenden Beitrag wurden die qualitativen Daten der Interviews mit je acht Leitenden und HPM verschiedener Volkshochschulen in Baden-Württemberg sowie drei Gruppendiskussionen mit je vier bzw. fünf entsprechenden

VHS-Mitarbeitenden neu ausgewertet. Die hier interessierende Frage ist: Wie wird die intergenerationelle Zusammenarbeit in Volkshochschulen aus dem Blickwinkel der Leitenden und HPM aus unterschiedlichen Generationen wahrgenommen? Obwohl der Interviewleitfaden keine explizite Frage zur Generationenzusammenarbeit beinhaltete, macht eine hier herangezogene inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) der Interviews deutlich, dass Aspekte der Generationenzusammenarbeit eigeninitiativ zum Gegenstand von Aussagen gemacht wurden. Die Inhaltsanalyse erfolgte auf Grundlage der deduktiv gebildeten Kategorien „Generationenperspektiven", „-beziehungen" und „-lernen/-austausch", induktiv konnte die Kategorie „generationenübergreifendes Selbstverständnis" entwickelt werden. Komplementär wurden dokumentarisch interpretierte kollektive Orientierungsmuster, unter deren Bezug das Thema Generationenzusammenarbeit in den Gruppendiskussionen diskursiv behandelt wurde, rekonstruiert und komparativ ausgewertet (vgl. Bohnsack 2007).

4 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde deuten auf Schwerpunkte hin mit Bezug auf die Thematisierung von (1) generationsspezifischen Sichtweisen auf die intergenerationelle Zusammenarbeit sowie (2) strukturellen Aspekten der Gestaltung der Generationenzusammenarbeit des Weiterbildungspersonals.

4.1 Generationsspezifische Sichtweisen auf die intergenerationelle Zusammenarbeit

Anhand des empirischen Materials lässt sich als ein erstes Ergebnis festhalten, dass die Generationenzusammenarbeit der Leitenden und HPM stark aus der Perspektive intergenerationeller Beziehungen thematisiert wird. Vor diesem Hintergrund werden die Beziehungen generationenübergreifend insbesondere durch Vorstellungen der Generationensolidarität geprägt, d. h., es überwiegt die Orientierung an einem solidarischen Umgang miteinander und Verständnis für die anderen Generationen. Die anerkennende Beziehungsform kommt beispielhaft in einem Interview mit einer 63-jährigen HPM zum Ausdruck: „Ich denke aber, man soll wirklich auch der jungen Generation die Chance geben, es jetzt auch so ein bisschen nach ihren eigenen Vorstellungen zu machen." (P. 152) Zugleich zeigen sich insofern „Generationenambivalenzen", als sich überdies latente Konflikte z. B. im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Kriterien vor allem zwischen der älteren und den nachfolgenden Generationen rekonstruieren lassen. Die negative Interdependenz wird jedoch eher selten benannt, weil reziproke Anerkennungen der generationsspezifischen Erfahrungen die Prozesse der Aushandlung bestimmen.

Die Beziehungsaspekte weisen außerdem darauf hin, dass die verschiedenen Generationen relativ unabhängig voneinander koexistieren. In dieser Beziehungsform der Segregation hat jede Generation ihre eigenen Interessen, die wechselseitig

eher unabhängig sind (vgl. Höpflinger 1999, S. 22), wie folgende Äußerung einer jüngeren HPM in einer Gruppendiskussion verdeutlicht: „Ich hab mich, als ich das [den Generationswechsel; F. P.] gehört hab, hab ich mich gefragt, ähm ja, wie ist denn das Selbstverständnis der (.) *vorherigen* Generation (schmunzelnd) gewesen?“ (Gruppe Jüngere, Z. 3–21). In der Diskussion dokumentieren sich insofern homologe Erfahrungen, als Generationenperspektiven nicht an die Oberfläche geholt werden. Im eingespielten Nebeneinander der Generationen existiert ein Mangel an reflektierter Erfahrung über generationsspezifische Orientierungen der Arbeitskolleg*innen, wie sich auch einem Zitat einer 53-jährigen HPM entnehmen lässt: „Dann leuchtet mal sowas auf, die äh welches Verständnis hat mein Kollege überhaupt von seiner Arbeit? Warum macht der denn das überhaupt?“ (Gruppe Mittlere, Z. 787 f.). Folglich bleibt auch die intergenerationelle Beziehungsdynamik im Arbeitskontext ausgeblendet und, wie weitere Aussagen nahelegen, die ungeachtet aller Generationendifferenzen bestehende interpersonale Zusammenarbeit wird als gegeben vorausgesetzt.

Daher verwundert es nicht, dass hinsichtlich des Generationswechsels ein konsensfähiges, verbindliches Selbstverständnis für die Mitarbeitenden unterschiedlicher Generationenzugehörigkeit von zentraler Bedeutung ist, wie es in folgender Passage der Gruppendiskussion mit Älteren zum Ausdruck kommt.

P1 m: Wenn dann auch so eine Alt-Jung-Mischung ähm, (lachend) um bei meinen Begriffen zu bleiben, (+) da ist, und dann, wie gesagt, wir auch immer wieder den Austausch haben und so quasi das Reflektieren der *gemeinsamen* Idee, das, was Volkshochschule <u>aus</u>macht [...] da kommen die Neuen rein und dann machen die so, das ist, wir müssen damit aber arbeiten, also quasi wir müssen diese Identitäten auch schaffen und diese Identifikation mit dem, was die Idee ist.

L2w: ⌊ Ja, genau. (Gruppe Ältere, Z. 1144–1151)

Einem kontinuierlichen Generationenaustausch wird hier insofern eine hohe Bedeutung zugemessen, als eine reflektierte und gemeinsame Identifizierung, vermittelt über ein institutionelles VHS-Selbstverständnis, als Basis zur intergenerationellen Verständigung dient, um gemeinsam für bestimmte Ziele zu arbeiten.

4.2 Strukturelle Gestaltungsaspekte der intergenerationellen Zusammenarbeit

Insgesamt fällt auf, dass das Zusammenwirken verschiedener Generationen thematisch eng verknüpft wird mit strukturellen Gestaltungsaspekten der Generationenzusammenarbeit. Demzufolge korrespondiert ein von den Leitenden und HPM erwünschter intergenerationeller Austausch bzw. Wissenstransfer mit einem nicht möglichen oder erschwerten Zugang zu generationsspezifischem Wissen. Als wesentliche Ursachen hierfür werden z. B. eine fehlende Übergabe beim Berufseinstieg und -ausstieg sowie institutionelle Sicherung generationsspezifischer Orientierungen und Wissensbestände angesehen.

Auf die Frage nach möglichen Reflexionsverfahren im Generationendiskurs und der Wissensweitergabe wird im Sinne von Gelegenheitsstrukturen auf den direkten kollegialen Austausch (mikrosoziale Verständigung) auf verbandlich organisierten Konferenzen, Mitgliederversammlungen etc. verwiesen. Neben dem kollegialen Austausch im Berufsalltag erweist sich der VHS-Landesverband Baden-Württemberg für generationenübergreifende Standards der Berufsausübung und die Vermittlung von Wertewissen (z. B. über Einführungsveranstaltungen für Berufseinsteigende) als bedeutsam. Für die Orientierung an verbindlichen, generationenübergreifenden Maßstäben für das Berufshandeln spielen zudem programmatische „Leitlinien", wie sie z. B. in einer institutionellen Standortbestimmung (vgl. DVV 2011) festgehalten sind, eine wichtige Rolle: „Aber ich finde wichtig, dass es da Leitlinien gibt, an die man sich halten kann [...] Ich finde das klasse und finde, das sollte jeder sich zur Pflichtlektüre auch mal wieder vornehmen." (Lw, 46, P. 113)

Mögliche Generationenambivalenzen gehören aber eher nicht zu den direkten Generationsaushandlungsanlässen:

> „Schwer zu beantworten, weil der Kontakt zu den Jüngeren dann auch nicht so direkt ist. Also man trifft sich, man redet darüber, aber es gibt im Grunde wenig Foren, wo man jetzt einfach mal darüber nachdenkt, was willst denn du mit deinen Kursen, sondern das ist eher praktisch orientiert. Das heißt aber nicht, dass das eine oder andere rauskommt oder zur Sprache kommt." (Pm, 57, P. 58)

Im Zitat kommt eine hohe Instabilität der Austauschbeziehungen zwischen den Generationen zum Ausdruck. Ein Austausch über Erwartungen und Interessen im Sinne eines kritisch-reflexiven Übereinanderlernens (vgl. Franz & Scheunpflug 2015, S. 17) findet kaum statt bzw. erfolgt eher implizit. Dabei bleibt offen, ob generationsrelevante Aushandlungen stellvertretend, z. B. in Gremien, erfolgen und auf diese Weise vermittelt werden.

5 Diskussion und Ausblick

Anhand der empirischen Befunde wird deutlich, dass die Beziehungen zwischen den Generationen der Leitenden und HPM in Volkshochschulen im Sinne einer „Generationenambivalenz" (Lüscher & Liegle 2003, S. 285) sowohl Quelle starker Solidarität als auch latenter Konflikte sind. Da es trotz des Generationenvertrauens an einem als wichtig erachteten systematischen Austausch fehlt und die verschiedenen Generationen folglich relativ unabhängig voneinander koexistieren, provozieren Generationendifferenzen in der Zusammenarbeit auch selten manifeste Konflikte. Es fehlt also in den intergenerationell zusammengesetzten Teams und Gruppen nicht an Solidarvorstellungen, sondern an einer Etablierung von Reflexionsverfahren zur intergenerationellen Verständigung. An die Stelle fehlender Gelegenheitsstrukturen zur Pflege intergenerationellen Austausches, d. h. einer strukturellen Solidarität bzw. Beziehungsgestaltung, treten insofern eine konsensuale und normative Solidarität

(vgl. zu verschiedenen Dimensionen von Generationensolidarität z. B. Höpflinger 2019, S. 11), als Aspekte der Generationenzusammenarbeit vom Weiterbildungspersonal mit der verbindenden Bedeutung generationenübergreifender, institutioneller Maßstäbe für ein zielorientiertes Zusammenwirken der Generationsangehörigen gefasst wird. In diesem Zusammenhang sowie im Hinblick auf die intergenerationelle Wertevermittlung heben sie neben dem kollegialen Austausch die über intergenerationelle Begegnungen hinausgehende Rolle der VHS-Verbände auf Bundes- und Landesebene hervor, wohingegen institutions- und berufsübergreifende erwachsenenpädagogische Professionsstandards als Referenzpunkte zur intergenerationellen Verständigung in den Hintergrund treten.

Es lässt sich schlussfolgern, dass das intergenerationelle Potenzial der wechselseitigen Anerkennung strukturell ungenutzt bleibt. Vor dem Hintergrund des Generationswechsels, der generationellen Segregation und fehlenden Lernkultur zwischen den Generationen, einer Auflösung der traditionellen Wissensweitergabe an nachfolgende Generationen zugunsten eines reziproken Austausches (vgl. Franz 2014, S. 22) etc. bestünde eine Lösung darin, die Generationenbeziehungen, die in engem Zusammenhang mit einem Wissensaustausch und -transfer stehen, intensiver mit einem reflexiven Generationendialog zu verbinden. Die Generationen wären folglich im Kontext der ausgeprägten Beziehungs- und Werteorientierung von Volkshochschulen (vgl. Alke 2015, S. 111) mittels Gesprächsräumen stärker lernend miteinander in Kontakt zu bringen, um Potenziale zu nutzen und das gegenseitige Verständnis zu fördern (vgl. Franz 2014, S. 89).

In weiteren Forschungen könnten frei- und nebenberufliche Lehrkräfte als Untersuchungsgruppe einbezogen werden. Zudem ist zu klären, ob es entsprechende Muster über verschiedene Weiterbildungsinstitutionen hinweg gibt und inwieweit die Generationenbeziehungen durch hierarchische Ordnungsmuster (Personalebenen) überlagert sind, zumal sich im Zuge des Generationswechsels auf Einrichtungsleitungsebene eine deutliche Verschiebung von pädagogischen hin zu wirtschaftlich-administrativen Ausbildungshintergründen vollzogen hat (vgl. Pfiszter 2018a, S. 277). Außerdem gab es in den letzten Jahren in Volkshochschulen einen deutlichen Personalzuwachs an HPM, was u. a. durch das Wachstum des Programmbereichs „Deutsch als Fremdsprache" begründet sein könnte (vgl. Käpplinger & Reuter 2019, S. 145). Es stellt sich die Frage, inwieweit dieser Personalausbau organisatorisch und intergenerationell verarbeitet wird und die Generationenzusammenarbeit beeinflusst. Insbesondere müssten sowohl intra- und intergenerationelle Prozesse des Zusammenwirkens als auch die generationsspezifische und generelle Zusammenarbeit des Weiterbildungspersonals in ihren Verweisungszusammenhängen systematischer berücksichtigt werden. Auch die grundlegenden Fragen, welche theoretischen Prämissen und normativen Implikationen man sich einhandelt, wenn man dem Konzept „Generationenzusammenarbeit" folgt, sind in der Weiterbildungsforschung bislang kaum reflektiert worden und könnten der Diskussion um interpersonale Zusammenarbeit in der EB/WB bisher vernachlässigte und zugleich bedeutende Perspektiven hinzufügen.

Literatur

Alke, M. (2015): *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer.

Alke, M. (2017): *Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen. Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten*. Bielefeld: wbv.

Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Auflage). Opladen: utb.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2011): *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: DVV.

Ehses, C. & Seitter, W. (2015): Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65(2)*, 103–105.

FGG – Forschungsgesellschaft für Gerontologie e. V. (Hrsg.) (2005): *Intergenerative Projekte in NRW. Bestandsaufnahme, Bewertung, Vernetzungs- und Qualifizierungsbedarf*. Dortmund: FGG.

Franz, J. (2014): *Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln*. Bielefeld: wbv.

Franz, J. & Scheunpflug, A. (2015): Den Perspektivwechsel nutzen. Konzepte intergenerationeller Bildung. *Weiterbildung, 4*, 14–17.

Höpflinger, F. (2019): *Generationenfragen. Konzepte und theoretische Ansätze*. hoepflinger.com. http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationen-Konzepte.pdf

Kade, S. (2004): *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Käpplinger, B. & Reuter, M. (2019): Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen. Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. *Hessische Blätter für Volksbildung, 96(2)*, 142–150.

Kohlbacher, M. & Bayer, J. (2011): Intergenerationelles Arbeiten. In C. Pfeffer-Hoffmann & W. Hendricks (Hrsg.), *Generationenübergreifende Entwicklung gesellschaftlicher Perspektiven in der Niederlausitz. Ergebnisse des Projektes Anstoß* (S. 54–65). Freiburg: Springer.

Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Lüscher, K. & Liegle, L. (2003): *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: utb.

Mannheim, K. (1928/1970): *Wissenssoziologie* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterland.

Pfiszter, F. (2018a): *Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen. Intergenerationelle Veränderungen im Selbstverständnis von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Pfiszter, F. (2018b): Wissen, Werte und Erfahrungen von Generation zu Generation weitergeben. *dis.kurs, 4*, 55.

Wunderer, R. (2009): *Führung und Zusammenarbeit*. Köln: Hermann Luchterland.

Autor
Frank Pfiszter, Dr., Jg. 1975, war bis 2019 stellvertretender VHS- und Fachbereichsleiter an der Volkshochschule Gerlingen und ist u. a. als freiberuflicher Mitarbeiter am Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern tätig.

Review
Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W004
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung

Wie erschließen sich Lehrende verschiedener Tätigkeitsgruppen neues Wissen?

Christina Müller-Naevecke

Zusammenfassung

Lehrende in der Weiterbildung müssen ihr Wissen über Fachinhalte, Didaktik und Lehrmethoden regelmäßig aktualisieren. Hierin liegt eine Herausforderung, auch weil es sich meist um Quereinsteiger*innen handelt, entweder in die betreffenden Fachinhalte oder in ihre pädagogische Rolle als Lehrende. Der Beitrag zeigt, wie Lehrende ihre individuelle Professionalisierung im genannten Aspekt auf individuellen Wegen vorantreiben, welche Quellen sie hierfür nutzen und wie sich solche Professionalisierungsbewegungen und dabei auch wirksame Barrieren bei verschiedenen Tätigkeitsgruppen unterscheiden.

Stichworte: Individuelle Professionalisierung; Lehrende; Informelles Lernen; Weiterbildung

Abstract

Teachers in continuing education must regularly update their knowledge of subject content, didactics and teaching methods. This is a challenge, also because most of them are career changers, either in the subject content concerned or in their pedagogical role as teachers. The article shows how teachers are advancing their individual professionalisation in this aspect in individual ways, which sources they use for this purpose and how such professionalisation movements and also effective barriers differ in different activity groups.

Keywords: Individual Professionalisation; Teachers; Informal Learning; Continuing Education

1 Die Professionalisierungsherausforderung von Lehrenden in der Weiterbildung

Lehrenden in der Weiterbildung kommt eine zentrale Rolle dabei zu, lebenslanges Lernen anzustoßen und umzusetzen. Aus Teilnehmendensicht sind sie z. T. diejenigen, die sichtbar für die Qualität einer Weiterbildungseinrichtung stehen (vgl. Hippel et al. 2008). Bisher wurde davon ausgegangen, dass etwa zwei Drittel der Lehrenden über eine pädagogische Qualifikation verfügen (vgl. WSF 2005, S. 48 f.; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 116 ff.). Ohne Berücksichtigung späterer Nachqualifizierungen zu pädagogischen Themen sind es sogar 60 %, die bei Aufnahme ihrer Lehrtätigkeit in der Weiterbildung *keinen* grundständigen Abschluss in einer pädagogischen Fachrichtung haben (vgl. Müller-Naevecke 2019, S. 185). Derzeit gibt es keine einheitlichen Zugangsvoraussetzungen für Lehrende. Bei ihnen handelt es sich überwiegend um Quereinsteiger*innen, entweder in die betreffenden Fachinhalte oder in ihre pädagogische Rolle als Lehrende. Somit sind die Einstiegsprofile vielfältig und orientieren sich an einer sich marktförmig ausdehnenden Weiterbildung (vgl. Gieseke 2018, S. 1052). Zahlreiche Projekte beschäftigen sich mit noch unklaren Fragen der Professionalisierung der Lehrenden (vgl. aktuell DIE 2020, LIfBi 2020).

Nicht nur vor dem genannten Hintergrund gilt die Aktualisierung von Wissen als zentrales Element der Professionalisierung. Für alle Lehrenden gilt: Sie müssen sich einerseits fachinhaltliches Wissen für ihre Lehrtätigkeit, andererseits pädagogisch-didaktische Kenntnisse grundständig aneignen bzw. aktualisieren. Schon lange wurde davon ausgegangen, dass ein Großteil dieser Aneignung von Wissen auf informellen Lernwegen – hier verstanden als selbstorganisierte, intentionale Aktivitäten außerhalb eines institutionellen Rahmens mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten – abläuft. Seit einiger Zeit befassen sich einige Beiträge auch mit der Erfassung und Validierung solcher informell erworbenen Kompetenzen (vgl. Gruber & Nuissl 2018). Selten im Fokus steht jedoch die Frage, *wie* Lehrende bei der Aneignung vorgehen.

Die bereitgestellten Erkenntnisse werden als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs in der Weiterbildung verstanden, da die Aneignung von Wissen durch dort Lehrende nicht nur für die große Zahl von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern eine vielleicht als lediglich punktuell verstandene, sondern für alle Lehrenden eine laufende und nie abgeschlossene Anforderung der individuellen Professionalisierung darstellt – wie aktuell am Beispiel der Digitalisierung im Bildungsbereich sehr deutlich wird. Davon ausgehend, dass der fachlichen wie der pädagogischen Qualität ihrer Lehrenden für Weiterbildungseinrichtungen eine Schlüsselbedeutung zukommt, könnten Kenntnisse über die individuelle Professionalisierung der Lehrenden auch für die Praxis vorteilhaft sein, um für alle – also auch außerhalb des Direktionsrechts für die große Zahl der Honorarkräfte – mit Maßnahmen zur Unterstützung daran anknüpfen zu können.

2 Wie sich Lehrende neues Wissen aneignen

Mit einer Onlinebefragung wurden 1.628 Lehrende aus allen im Feld vorkommenden Anbietertypen der nicht betrieblichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Rosenbladt & Bilger 2008) erreicht. Im Zuge der Erhebung zur Nutzung von Quellen und Wegen der Wissensaneignung wurden auch Personen-, Beschäftigungs- und Professionalisierungsmerkmale der Lehrenden erhoben. Die Auswertung dieser Merkmale lässt in der Zusammenschau mit den Ergebnissen der bisher vorliegenden einschlägigen Studien zu Lehrenden der Weiterbildung (vgl. WSF 2005; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016) die berechtigte Annahme zu, dass eine relevante Gruppe der Lehrenden mit der Befragung erreicht wurde.

Bei den Antwortenden handelt es sich um 59,2 % Frauen und 40,8 % Männer mit einem Durchschnittsalter von 49,9 Jahren. 61,7 % der Lehrenden sind mit mehr als der Hälfte ihrer Gesamtbeschäftigung in der Weiterbildung tätig, und zwar durchschnittlich bei 2,5 Einrichtungen. Die Befragten verfügen mutmaßlich über viel Lehrerfahrung: Zum Zeitpunkt der Erhebung lag der Einstieg in die Lehrtätigkeit durchschnittlich fast 17 Jahre zurück.

Der Qualifikationshintergrund der Lehrenden ist sehr heterogen. Mehr als zwei Drittel sind Akademiker*innen, 60 % verfügen über keine grundständige pädagogische Qualifizierung. Dies stimmt mit der Auffassung überein, dass oftmals fachspezifische Qualifikationen genügen, um Zugang zum Feld der Weiterbildung zu erhalten (vgl. Schrader 2010). Es gibt aber vielfältige Kompensationsbemühungen, etwa durch den Besuch einschlägiger Weiterbildungen oder eben durch die Aneignung von Wissen auf informellen Wegen.

Mit Blick auf die Gesamtheit der befragten Lehrenden lässt sich sagen, dass in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung alle an organisierter und/oder informeller Weiterbildung teilgenommen haben, entweder zu pädagogischen Themen oder bezogen auf Fachinhalte, die den Inhalt der Lehre betreffen. Auffällig ist, dass Weiterbildung immer – also auch neben den ebenfalls erhobenen organisierten Formen – gleichfalls informell erfolgte. Die Bedeutung informeller Weiterbildung für die Professionalisierung von Lehrenden in der Weiterbildung scheint vor diesem Hintergrund kaum überschätzt werden zu können.

Für die Auswertung wurden vier Tätigkeitsgruppen gebildet, welche die Merkmale „Beschäftigungs-/Tätigkeitsstatus“ (in einer Einrichtung angestellt oder nicht) und „Umfang der Tätigkeit in der Weiterbildung an der Gesamtbeschäftigung“ (bis zu 50 % oder mehr als 50 %) verbinden, jede Person wurde genau einer Gruppe zugeordnet (dahinter jeweils Anteil der Befragten in Prozent):

- hauptberuflich Angestellte (28,6 %),
- nebenberuflich Angestellte (0,9 %),
- hauptberufliche Honorarkräfte (40,9 %),
- nebenberufliche Honorarkräfte (27,2 %),
- ehrenamtlich Tätige (2,5 %).

Der Gesamtanteil der Honorarkräfte beträgt 68,1 % und damit mehr als zwei Drittel aller Befragten. Die Honorarkräfte stehen häufig im Fokus von Fragen der Professionalisierung, da diese ein Gros der Lehre bestreiten, jedoch in der Regel nur lose an die Einrichtungen gekoppelt sind, für die sie tätig sind, und darum unklar ist, inwieweit sie von deren Professionalisierungs- und Qualitätsmanagementprozessen erreicht werden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die hauptberuflichen Honorarkräfte – darunter überproportional viele Frauen – finanziell von ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung abhängig und mutmaßlich am ehesten von Prekarität betroffen sind (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Außerdem sind sie diejenigen, die vermutlich aus oben genannten Gründen überwiegend auf Wege der individuellen Professionalisierung (vgl. Nittel & Seltrecht 2008) angewiesen sind.

Obwohl der überwiegende Anteil der Lehrenden über keine grundständige pädagogische Qualifikation verfügt, dominiert in der Weiterbildungspraxis aller Tätigkeitsgruppen die Aufmerksamkeit für die Fachinhalte der eigenen Lehre. Während diese regelmäßig aktualisiert werden, bilden sich die Befragten zu pädagogisch-didaktischen Inhalten überwiegend nur ab und zu weiter. Dem entspricht die Einschätzung der Lehrenden, was für ihre Arbeit wichtiger ist: über pädagogische Themen auf dem Laufenden zu bleiben, über Fachinhalte ihrer Lehre oder beides gleich. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten angibt, beides für gleich wichtig zu erachten, gefolgt von mehr als einem Drittel, das es wichtiger findet, Fachwissen zu aktualisieren. Nur gut 4 % treffen diese Aussage bezüglich pädagogischer Themen. Im Gegensatz zu dieser Einschätzung der Wichtigkeit wird mit Blick auf die tatsächliche Zeitverwendung dafür sichtbar: Die längste Zeit verwenden die meisten Lehrenden mit dem Aktualisieren von Fachwissen. Die Angabe „beides gleich genutzt" fällt in diesem Kontext mit knapp unter 30 % fast um die Hälfte seltener aus. Die Betonung der pädagogischen Themen bleibt auch bei der Frage nach der Zeitverwendung mit unter 10 % weiter auf niedrigem Niveau. Ein feiner Unterschied zum Gesamtbild lässt sich für die Gruppe der hauptberuflich Angestellten und der hauptberuflichen Honorarkräfte feststellen. Wenngleich nicht am häufigsten, jedoch überproportional häufig geben diese an, die meiste Zeit für pädagogische Themen aufzuwenden bzw. – bei den hauptberuflichen Honorarkräften – für beides gleichermaßen. Bei den „Hauptberuflichen" handelt es sich vermutlich um solche Beschäftigte, die als Angestellte vor allem planend-disponierend arbeiten bzw. als Honorarkräfte in großem Umfang lehrend tätig sind. Hier sind pädagogisch-didaktische Inhalte unter Umständen mehr im Bewusstsein als bei den nebenberuflichen Tätigkeitsgruppen, die eher in einer anderen Haupttätigkeit fachlich verankert sind und ihr entsprechendes Wissen mehr pflegen. Eventuell hält diese Gruppe ihr pädagogisches Repertoire auch eher für ausreichend und ihre Fachinhalte für die Hauptsache.

Um zu pädagogischen Themen oder Fachinhalten der eigenen Lehre auf dem Laufenden zu bleiben, hat für die Lehrenden aller Tätigkeitsgruppen informelle Weiterbildung über verschiedene Quellen einen eindeutig höheren Stellenwert als die Teilnahme an organisierter Weiterbildung. Hinsichtlich der Nutzung von Quellen

für die informelle Weiterbildung wurden in der Studie drei Quellentypen unterschieden: Print-, Online- und soziale Quellen. Alle drei Quellentypen weisen hohe Nutzungswerte auf, sie werden von mindestens vier von fünf Befragten genannt. Für die Aktualisierung pädagogischen Wissens werden soziale Quellen am häufigsten genutzt. Bezogen auf Fachinhalte der eigenen Lehre rangieren Printquellen an erster Stelle, dicht gefolgt von den anderen Typen.

Werden einzelne Quellen innerhalb der Typen betrachtet, so lässt sich erkennen, dass jede Quelle bezogen auf pädagogische Themen von mindestens 44 % der Befragten genutzt wird, bezogen auf die Fachinhalte sogar von mindestens 67 % der Befragten. Das bedeutet, eine Mehrheit der Befragten nutzt diverse Quellen, um ihr Wissen zu aktualisieren. Am höchsten rangieren für beide Wissensbereiche informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen im Arbeitsalltag, Fachbücher und Fachzeitschriften sowie Gespräche und Vorträge bei Tagungen, Workshops etc.

Beim Blick auf die Quellennutzung durch die verschiedenen Tätigkeitsgruppen wird sichtbar, dass gemessen an ihrem Anteil in der Gesamtgruppe die hauptberuflich Angestellten alle drei Quellentypen überproportional nutzen, sowohl für pädagogische Themen als auch für Fachinhalte ihrer Lehre. Möglicherweise verfügen sie über einen leichteren Zugang zu diesen Quellen als andere Gruppen. Jedoch mehr Zeit im Arbeitsalltag scheint diesen nicht zur Verfügung zu stehen. Hauptberuflich Angestellte geben überproportional häufig an, keine Zeit dafür zu finden, sich ihrer Meinung nach ausreichend auf dem Laufenden zu halten. Sie greifen am häufigsten auf informelle Gespräche mit Kolleg*innen im Arbeitsalltag, Fachbücher und Fachzeitschriften zurück, um über pädagogische wie fachliche Themen auf dem Laufenden zu bleiben. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass auch die hauptberuflichen Honorarkräfte überproportional häufig angeben, Printquellen für pädagogische Themen zu nutzen. Die nebenberuflichen Honorarkräfte nutzen alle Quellentypen bezogen auf pädagogische Themen deutlich häufiger als die nebenberuflich Angestellten.

3 Barrieren für informelles Lernen der Lehrenden

Es werden vielfach Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme diskutiert (vgl. u. a. Kuwan & Larsson 2008, S. 58), meist bezogen auf die Teilnahme an organisierter Weiterbildung. In dieser Studie war von Interesse, welche Barrieren das informelle Lernen Lehrender behindern. Etwas über 40 % der Befragten geben an, dass sie sich ihrer Meinung nach ausreichend auf dem Laufenden halten. Fast genau die Hälfte geht hingegen davon aus, dass sie ihr Wissen ausreichend aktualisiert haben, dies aber gerne intensiver tun würde. Nur gut 5 % geben an, sich nicht ausreichend auf dem Laufenden zu halten.

Bei denjenigen, die die Einschätzung abgeben, sich ausreichend auf dem Laufenden zu halten, handelt es sich überproportional häufig um Honorarkräfte. Es sind die hauptberuflich Angestellten, die deutlich überproportional häufig angeben,

sich nach ihrer Auffassung *nicht* ausreichend auf dem Laufenden zu halten. Sie bilden bei dieser Nennung fast die Hälfte der Antwortgruppe. Aus beiden Gruppen der Angestellten äußert jedoch auch über die Hälfte der Befragten, sich zwar ausreichend auf dem Laufenden zu halten, dies aber gerne intensiver tun zu wollen.

Werden die Angaben zur Zufriedenheit mit den eigenen Aktualisierungsbemühungen und die Angaben dazu, wie häufig die Lehrenden dies seit Aufnahme ihrer lehrenden Tätigkeit tun, im Zusammenhang betrachtet, fällt erneut die Akzentuierung von Fachinhalten gegenüber pädagogischen Themen auf. Eine Mehrheit derjenigen, die mit der Aktualisierung ihres Wissens zufrieden sind, gibt dies an, auch wenn sie sich nicht über pädagogische Themen auf dem Laufenden halten. Zufriedenheit mit der Aktualisierung des eigenen Wissens, ohne dass diejenigen sich mindestens gelegentlich über fachliche Inhalte auf dem Laufenden hielten, äußert hingegen niemand.

In den Äußerungen zu möglichen Barrieren zeigt sich folgende Verteilung:

- Zeitmangel (82,3 %),
- individuelle Kosten für informelle und organisierte Weiterbildung zu hoch (36,9 %),
- keine Unterstützung durch Einrichtung (14,7 %),
- Schwierigkeiten, die Relevanz von aktuellen Informationen für die eigene Arbeit zu beurteilen (12,0 %),
- nicht wissen, wo relevante Informationen zu finden sind (10,0 %),
- fehlende persönliche Zugänge zu Informationsangeboten und -quellen (8,6 %).

Bei den vorletzten beiden Punkten scheinen Schwierigkeiten in der Recherchekompetenz – die Ballod (2011, S. 115) als „zentrale Kulturtechnik" bezeichnet – zutage zu treten. Hiermit sind Professionalisierungsaufgaben markiert, die auf Defizite in der Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten hinzuweisen scheinen.

Hatten die hauptberuflich Angestellten überproportional häufig angegeben, keine Zeit zu finden, ihr Wissen zu aktualisieren, werden bei den anderen Gruppen hingegen Kosten als Barriere überproportional häufig genannt. Dies äußern die hauptberuflich Angestellten jedoch nur deutlich unterproportional. Laut der Autorengruppe wb-personalmonitor (vgl. 2016) sind es auch die angestellten Lehrenden, für die am häufigsten finanzielle Ressourcen für Weiterbildung bereitgestellt werden. Honorarkräfte müssen laut wbmonitor zum überwiegenden Teil selbst für die Kosten von Weiterbildung aufkommen (vgl. BIBB & DIE 2008). Dies wäre eine mögliche Erklärung dafür, dass die befragten Honorarkräfte in der hier vorliegenden Befragung überdurchschnittlich häufig zu hohe Kosten als Barriere für Weiterbildung angeben. Die an anderer Stelle vertretene Annahme, dass vor allem für Honorarkräfte neben finanziellen auch zeitliche Barrieren bei der Aktualisierung von Wissensbeständen wirksam werden (vgl. Kosubek et al. 2009), findet hier keine empirische Entsprechung. Unterschiede in der Wahrnehmung von Barrieren zwischen hauptberuflichen und nebenberuflichen Honorarkräften lassen sich nicht feststellen. Diejenigen in beiden Gruppen der Honorarkräfte, die sich gerne mehr auf dem

Laufenden halten würden, geben überproportional häufig an, von den Einrichtungen, für die sie tätig sind, dabei nicht unterstützt zu werden. Hier fällt auch auf, dass diejenigen sozialen Quellen, die für Honorarkräfte mutmaßlich weniger zugänglich sind (feste Gesprächsrunden sowie informelle Gespräche mit Kolleg*innen im Arbeitsalltag) von diesen unterproportional genutzt werden. Sie scheinen dies durch die Nutzung von Austauschmöglichkeiten bei Tagungen, Workshops etc. zumindest teilweise zu kompensieren.

4 Fazit und Ausblick

Wenn auch deutlich wird, dass die Lehrenden initiativ und aktiv sind bei dem Vorantreiben ihrer individuellen Professionalisierung auf informellen Wegen, so werden hier doch auch relevante Barrieren sichtbar. Diese scheinen vor allem darin zu liegen, wie Lehrende – vor allem Honorarkräfte – in Weiterbildungseinrichtungen eingebunden sind bzw. wie wenig sie eingebunden sind. Zwar sind es die Lehrenden, die sichtbar für die Qualität einer Weiterbildungseinrichtung stehen, doch scheint deren betriebliche Sozialintegration und damit auch die interpersonale Zusammenarbeit zwischen den Tätigkeitsgruppen nur teilweise zu gelingen. So ist anzunehmen, dass z. B. hauptberuflich Angestellte mit guten Quellenkenntnissen und entsprechendem -zugang und hauptberufliche Honorarkräfte mit hohem Engagement und viel Lehrerfahrung selten in einem mehr als auf der Initiative Einzelner beruhenden und damit nicht systematisch implementierten Austausch miteinander stehen.

Die Hinweise auf fehlende Zugänge zu Informationsangeboten oder -quellen, fehlende Unterstützung der individuellen Professionalisierung seitens der Einrichtungen, Individualisierung der Kosten etc. deuten darauf hin, dass die Partizipation der lehrenden Honorarkräfte an sächlichen wie sozialen Ressourcen der Einrichtungen zum Zweck ihrer eigenen Professionalisierung strukturell weitgehend behindert ist oder zumindest weitergehend und systematischer gefördert werden könnte. Hierbei könnten vor allem solche Maßnahmen in den Blick genommen werden, die auch ohne hohen finanziellen Aufwand den Austausch der Lehrenden – angestellt oder nicht – fördern. Dass dies immer auch weitere organisationale (z. B. Zeitkontingente von Lehrenden oder Themenfindung als Anknüpfungspunkte für Austausch) wie rechtliche (z. B. Vermeidung von Scheinselbstständigkeit) Herausforderungen und Überlegungen mit sich bringt, zeigt um so mehr, dass es zu untersuchen gilt, wie die Wirkungszusammenhänge zwischen verschiedenen Modi der Sozialintegration in Bildungseinrichtungen und dem Gelingen der Aneignung von Kompetenzen im Kontext informellen Lernens für die Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit verlaufen und auch wie die individuelle Professionalisierung durch die Einrichtungen wirksam unterstützt sowie wie mit oben genannten finanziellen, rechtlichen und organisatorischen Hürden umgegangen werden kann. Hier wären etwa die Implementierung von Austauschformaten, die sowohl HPM als auch Honorarkräfte

einbeziehen, und geeignete Anreize hierfür in den Fokus zu nehmen. Einrichtungen selbst könnten dies zum Anlass nehmen, sich zu fragen, welche Ideen und Möglichkeiten sie bisher ungenutzt lassen, einerseits Rahmenbedingungen zu schaffen, mit denen sie Lehrende – vor allem Honorarkräfte – besser unterstützen in ihrer Schlüsselbedeutung für die gelebte Qualität der Weiterbildung, und andererseits auch Ressourcen zur Verfügung zu stellen, indem sie etwa die Suchbewegungen im Rahmen individueller Professionalisierungsbemühungen mit Beratungsangeboten flankieren oder indem sie schlicht den Zugang zu Quellen ermöglichen oder mit einschlägigen Quellen bekannt und vertraut machen.

Dieser Gedanke lenkt die Aufmerksamkeit auf einen weiteren Aspekt von Sozialintegration, die hier bisher vor allem aus betrieblicher Perspektive thematisiert wurde: auf die professionelle Integration in die Community der Weiterbildung. Die relative Zurückhaltung in der individuellen Weiterbildung zu pädagogischen Themen – vor allem bei lehrenden Honorarkräften – weist darauf hin, dass diese sich möglicherweise eher weniger als Lehrkräfte im Sinne eines pädagogisch-didaktischen Rollenverständnisses wahrnehmen, sondern vor allem als Fachexpert*innen. Auch hier liegen Desiderate für nachfolgende Forschungs- und Gestaltungsaufgaben.

Literatur

Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.) (2016): *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellung zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Ballod, M. (2011): *Informationen und Wissen im Griff. Effektiv informieren und effizient kommunizieren*. Bielefeld: wbv.

BIBB & DIE – Bundesinstitut für Berufsbildung & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2008): *Grundauszählung wbmonitor 2008*. BIBB.de. www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2008_grundauszaehlung.pdf

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2020): *GRETA*. GRETA-DIE.de. https://www.greta-die.de/

Gieseke, W. (2018): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (1051–1069). Heidelberg: Springer.

Gruber, E. & Nuissl, E. (Hrsg.) (2018): Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41(2–3)*. http://www.die-bonn.de/id/36881

Hippel, A. v., Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung, 58(2)*, 145–155.

Kosubek, T. et al. (2009): Fortbildungsmotive und -barrieren. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung von Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen aus verschiedenen Perspektiven* (S. 114–142). Weinheim: Beltz.

Kuwan, H. & Larsson, A.-C. (2008): *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on Methods, Concepts, and Questions in International Adult Learning Surveys*. OECD Education Working Paper No 21. Paris.

LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (Hrsg.) (2020): Neue Panelstudie zu Lehrpersonal in der Weiterbildung: BMBF fördert langfristiges Kooperationsprojekt zwischen DIE und LIfBi. LIfBi.de. https://www.lifbi.de/Institut/Neuigkeiten/udt_2971_param_detail/20200

Müller-Naevecke, C. (2019): *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen*. Bielefeld: wbv.

Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 1*, 124–145.

Rosenbladt, B. v. & Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinn-voll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: wbv.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. BMBF.de. www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Autorin

Christina Müller-Naevecke, Dr., Professur für Angewandte Pädagogik, EUFH – Europäische Fachhochschule in Köln.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W005
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Zwischen Unterstützung und Kontrolle

Gutachtende in Zertifizierungsprozessen von Qualitätsmanagementsystemen

Stefan Koscheck, Martin Reuter

Zusammenfassung

Mit der hohen Verbreitung zertifizierter Qualitätsmanagementsysteme (QMS) in der Weiterbildung haben sich neue Akteur*innen etabliert. Vor diesem Hintergrund thematisiert der Beitrag die wahrgenommenen Handlungsweisen der Gutachtenden von Zertifizierungsagenturen aus Organisationsperspektive. Im Ergebnis zeigen sich auf empirischer Basis des wbmonitor 2017 Unterschiede sowohl zwischen den jeweils genutzten QMS als auch den organisationalen Feldern. Abschließend wird diskutiert, inwiefern die insgesamt positive Wahrnehmung der Handlungsweisen der Gutachtenden durch die Perspektive der Einrichtungsleitungen geprägt ist.

Stichworte: Qualitätsmanagement; Qualitätsmanagementsysteme; Zertifizierung; Gutachtende; Kooperation; Weiterbildung

Abstract

With the high prevalence of certified quality management systems (QMS) in continuing education, new players have established themselves. Against this background, this article deals with the perceived modes of action of the experts from certification agencies from an organisational perspective. As a result, the empirical basis of wbmonitor 2017 reveals differences between the QMSs used in each case and between organisational fields. In conclusion, it is discussed to what extent the overall positive perception of the behaviour of the experts is shaped by the perspective of the management of the institutions.

Keywords: Quality Management; Quality Management Systems; Certification; Expert Witness; Cooperation; Further Education and Training

1 Einleitung

Mit der insgesamt hohen Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) und der i. d. R. damit einhergehenden Zertifizierung haben sich im Bereich der Weiterbildung neue, Einfluss nehmende Akteur*innen etabliert (vgl. Schmidt-Herta 2011; Käpplinger et al. 2018). Eine zentrale Rolle kommt den Gutachtenden der Zertifizierungsagenturen bzw. -stellen zu. Sie agieren als „intermediäre" Instanz zwischen den Anforderungen des jeweiligen QM-Modells und den Bedarfen und den Erwartungen der Einrichtungen. Den Gutachtenden obliegt insbesondere die Aufgabe, die Einhaltung der standardisierten Vorgaben des QM-Modells durch die Einrichtung zu prüfen. Da die Zertifizierungsagenturen von den Einrichtungen beauftragt werden, besteht zugleich ein Kundenverhältnis, das die Erwartung einer zufriedenstellenden Leistungserbringung impliziert. Bei manchen QM-Modellen wird dies dadurch verstärkt, dass ein Anbieterwechsel auf dem Zertifizierungsmarkt möglich ist. Insofern kann an Gutachtende die Erwartung gerichtet werden, im Prüfprozess die bei Umsetzung eines QM-Modells bestehenden Möglichkeiten der einrichtungsspezifischen Justierung (vgl. Veltjens 2010, S. 255) zugunsten der beauftragenden Einrichtung zu interpretieren und das Prüfergebnis danach auszurichten.

Die Datenlage zu Gutachtenden der QMS-Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen ist bislang als rudimentär einzustufen (bezüglich LQW siehe Bosche 2007 sowie Hartz et al. 2007, modellübergreifend Ambos et al. 2018). Da sich die Nutzung der angebotenen QM-Modelle wie DIN ISO 9000 ff., LQW oder nach Gütesiegelverbund Weiterbildung in verschiedenen Feldern der Weiterbildung unterscheidet (vgl. Reuter et al. 2020), kann davon ausgegangen werden, dass sich entsprechend dazu auch Unterschiede in der Zusammenarbeit von Gutachtenden und Weiterbildungseinrichtungen beobachten lassen. Für diese Annahme spricht, dass die Richtlinien für die jeweiligen Gutachtenden modellspezifisch definiert werden, d. h. keine modellübergreifenden Standards festgelegt sind.

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag die von den Weiterbildungseinrichtungen wahrgenommenen Handlungsweisen Gutachtender differenziert sowohl nach den gängigsten drei QM-Modellen als auch nach dem jeweiligen Kontext der Organisation. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Volkshochschulen (vhs) sowie auf das unter ihnen verbreitete QM-Modell LQW gerichtet.

2 Qualitätsmanagement und Zertifizierung

Qualitätsmanagement ist mittlerweile aus der Weiterbildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Öffentliche Förderprogramme bzw. staatliche Weiterbildungsfinanzierungen verlangen i. d. R. eine Qualitätszertifizierung. Gemäß dem wbmonitor nutzten 2017 80 % aller Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland ein QMS, 52 % mit externer Zertifizierung (vgl. Ambos et al. 2018).

Der Grundgedanke von QMS – die ursprünglich aus der Industrie entstammen – ist, „dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann“ (Hartz & Meisel 2011, S. 17), wobei Qualität zugleich systematisch weiterentwickelt werden soll. QMS sind i. d. R. so aufgebaut, dass in ihnen bestimmte Bereiche/Themen/Normen festgelegt sind, deren Bearbeitung durch die sie nutzende Organisation als Mindestanforderung gesehen wird mit dem Ziel, einheitliche und vergleichbare Qualitätsstandards zu ermöglichen, die auch für Dritte nachvollziehbar sind. Inhaltlich bleiben sie dabei i. d. R. unspezifisch. Das bedeutet, es werden Bereiche festgelegt, die bearbeitet werden müssen, nicht aber wie das Ergebnis konkret aussehen muss. Insbesondere bei QM-Modellen, die nicht spezifisch für die Weiterbildung entwickelt wurden, sondern branchenübergreifend genutzt werden können – wie z. B. DIN EN ISO 9000 ff. –, besteht ein hoher Spielraum, die allgemein formulierten Normen anzupassen.

Die Prüfung der modelladäquaten Umsetzung erfolgt durch Zertifizierungsagenturen, welche dies bei erfolgreichem Ergebnis mit einem für einen bestimmten Zeitraum gültigen Zertifikat verbriefen. Bei diesen handelt es sich i. d. R. um marktwirtschaftlich orientierte, kommerziell tätige Organisationen. Während eine Zertifizierung von DIN EN ISO 9000 ff. (mit 30 % aller Anbietenden das verbreitetste zertifizierte QMS, vgl. Ambos et al. 2018, S. 15) bei einer Vielzahl an Anbietern erhalten werden kann, existiert bei LQW (6 %) mit der Agentur con!flex nur eine zuständige Zertifizierungsstelle. Ebenso kann das QMS des Gütesiegelverbunds Weiterbildung (5 %) nur durch den gleichnamigen Verein zertifiziert werden, der als gemeinnützig anerkannt ist.[1] Die Aufgabe der Gutachtenden besteht grundsätzlich in der Überprüfung der Erfüllung der von den verschiedenen QMS in Normkatalogen festgelegten (Mindest-)Anforderungen. Bezüglich des Zertifizierungsprozesses ist seitens der genannten QMS daher explizit geregelt, dass sie gegenüber den zu zertifizierenden Organisationen Unabhängigkeit und Unparteilichkeit aufweisen müssen. Entsprechend dürfen die Gutachtenden bei den jeweiligen Organisationen in den letzten Jahren vor der jeweiligen Zertifizierung keine Beratungsleistung erbracht haben. Gegensätzlich zur DIN EN ISO 9001 und dem Gütesiegelverbund Weiterbildung, die eine strikte Trennung zwischen der Begutachtungs- und der Beratungstätigkeit vorschreiben, übernehmen die Gutachtenden im Rahmen von LQW auch eine Beratungsfunktion (vgl. DAkkS 2015, S. 2 f.; Zech 2017, S. 18; Gütesiegelverbund Weiterbildung 2020, S. 3). Insgesamt sind die Beratungsleistungen jedoch als prospektiv zu beschreiben, da es sich hierbei um Hilfestellungen für den sich an die Zertifizierung anschließenden Qualitätsentwicklungsprozess handelt und die Beratung somit nicht Bestandteil der Entscheidung über die Zertifikatsvergabe ist (vgl. ebd., S. 18, 20, 26 f.).

Die bisherigen Ausführungen deuten darauf hin, dass in der Tätigkeit als Gutachter*in komplexe Anforderungen im Spannungsfeld der Erwartungen der zahlen-

1 QMS, die von weniger als 5 % der Anbietenden mit externer Zertifizierung genutzt werden, bleiben in der vorliegenden Analyse unberücksichtigt.

den Einrichtungen und der Vorgaben des jeweiligen QM-Modells zu erbringen sind, um über die Erfüllung der Mindestanforderungen zu entscheiden.

3 Methodisches Vorgehen

Um die Handlungsweisen der Gutachtenden in den Blick zu nehmen, werden die Daten der wbmonitor-Umfrage 2017 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt (vgl. Koscheck & Ohly 2020). Unter Weiterbildung wird dort in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (vgl. 1970) ein organisiertes Bildungsangebot verstanden, das sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richtet. Dazu gehören auch Fortbildungen, Umschulungen oder Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation – ebenso wie Angebote der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung. Betriebe, deren Weiterbildungen nicht öffentlich zugänglich sind bzw. nicht für externe Kund*innen angeboten werden, zählen nicht zur Untersuchungspopulation des wbmonitor. An der Umfrage beteiligten sich 1.755 Einrichtungen (9,0 % Rücklaufquote). Die dargestellten Ergebnisse wurden gewichtet und hochgerechnet.

Bezogen auf die Umfrage 2017 liegen zwar keine empirisch erhobenen Informationen darüber vor, wer aus den Einrichtungen an der Befragung teilgenommen hat.[2] Es dürfte jedoch davon auszugehen sein, dass sich die Struktur der Auskunft Gebenden nicht wesentlich von der Umfragewelle 2018 unterscheidet, im Rahmen derer die Funktion in der Einrichtung abgefragt wurde: Dort wurden bei 86 % der an der Umfrage beteiligten Einrichtungen die Angaben von Leitungspersonen getätigt.[3]

Die Handlungsweisen der Gutachtenden aus Einrichtungssicht werden differenziert nach dem genutzten QMS sowie nach verschiedenen organisationalen Feldern in der Weiterbildung ausgewertet. Letztere wurden mittels einer Clusteranalyse ermittelt. Wenngleich die vier Felder von Weiterbildungsorganisationen an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben werden können (siehe diesbezüglich Reuter et al. 2020), verdeutlichen die in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale, dass sie sich wesentlich nach Anbietertypen unterscheiden. Zudem sind Unterschiede hinsichtlich der eingesetzten QM-Modelle zu erkennen. Hervorzuheben ist, dass die VHS sich in der Analyse als ein eigenes Feld von Weiterbildungsanbieterinnen gruppiert haben und in diesem LQW mit einem Verbreitungsgrad von 29 % das häufigste QMS ist, wohingegen in den anderen drei Feldern jeweils DIN EN ISO 9000 ff. am häufigsten genutzt wird.

2 In 85 % der Einrichtungen wurde eine Kontaktperson persönlich adressiert und nur 15 % wurden über eine allgemeine E-Mail-Adresse angeschrieben. Es besteht die Prämisse, möglichst Leitungspersonal in die Adressdatenbank des wbmonitor aufzunehmen.

3 50 % der Umfrageteilnehmer*innen 2018 haben sich auch 2017 am wbmonitor beteiligt.

Tabelle 1: Strukturmerkmale organisationaler Felder der Weiterbildung

Cluster / Merkmal	vhs	Gemeinnützig/ öffentlich (n = 662)	Gemeinschaften (n = 337)	Kommerziell privat (n = 451)
Art der Einrichtung	87 % vhs, 13 % andere	31 % gemeinnützig privat 20 % Kammer, Innung u. Ä. 15 % Fachschule 34 % andere	74 % Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbands, Vereins 26 % andere	77 % kommerziell privat 23 % andere
QMS vorhanden	81 %	82 %	79 %	75 %
Häufigstes QM-Modell	29 % LQW	48 % DIN EN ISO 9000 ff.	29 % DIN EN ISO 9000 ff.	41 % DIN EN ISO 9000 ff.
Finanzierungsanteile (Mittelwerte)	46 % Teilnehmende 5 % Betriebe 5 % Arbeitsagenturen/Jobcenter 39 % Kommune, Land, Bund, EU 5 % nicht öffentlicher Träger/Sonstige	31 % Teilnehmende 22 % Betriebe 18 % Arbeitsagenturen/Jobcenter 25 % Kommune, Land, Bund, EU 5 % nicht öffentlicher Träger/sonstige	32 % Teilnehmende 12 % Betriebe 10 % Arbeitsagenturen/Jobcenter 28 % Kommune, Land, Bund, EU 17 % nicht öffentlicher Träger/sonstige	24 % Teilnehmende 35 % Betriebe 26 % Arbeitsagenturen/Jobcenter 10 % Kommune, Land, Bund, EU 4 % nicht öffentlicher Träger/sonstige

4 Empirische Ergebnisse

Es dürfte zu erwarten sein, dass Unterschiede der verschiedenen QM-Modelle sowohl hinsichtlich einer Konkurrenzsituation zwischen Zertifizierungsagenturen als auch konzeptioneller Ausrichtungen der Modelle in den Handlungsweisen der Gutachtenden Ausdruck finden. So dürfte auf der einen Seite davon auszugehen sein, dass bezüglich DIN EN ISO 9000 ff. mit einer Vielzahl an Zertifizierungsanbietern eine höhere Serviceorientierung der Gutachtenden zu beobachten ist als bei den QM-Modellen LQW sowie nach Gütesiegelverbund Weiterbildung, bei denen jeweils nur eine Stelle zertifiziert und somit kein Anbieterwechsel bei unzureichender Erfüllung der Erwartungshaltung möglich ist. Auf der anderen Seite erscheint auch ein Zusammenhang mit der konzeptionellen Ausrichtung des QM-Modells möglich. Wenngleich QMS generell prozessorientiert angelegt sind, bestehen Unterschiede darin, inwiefern Gutachtende im Kontext der Zertifizierung in Gang gestoßene Prozesse der Organisationsentwicklung auch begleiten oder ob sich die Prüfung eher punktuell auf die Umsetzung des QM-Modells entsprechend den Modellvorgaben bezieht. So konstatiert das von den vhs häufig genutzte LQW-Modell sogar „Die Einheit von Begutachtung und Entwicklungsförderung ist der Kern des Modells“ (Zech

2017, S. 18), was sich möglicherweise in einer stärker als unterstützend wahrgenommenen Zusammenarbeit mit den Gutachtenden ausdrückt als bei den anderen beiden QM-Modellen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Handlungsweisen der Gutachtenden, die in Anlehnung an Hartz et al. (vgl. 2007) zwischen den Polen Unterstützung und Kontrolle erhoben wurden, durch Mehrdimensionalität gekennzeichnet sind. „Helfen" und „beraten" sind bei allen untersuchten QM-Modellen diejenigen Handlungsweisen mit den stärksten Zustimmungswerten, was wie erwartet als eine gewisse „Serviceorientierung" (Ambos et al. 2018, S. 36) der Gutachtenden interpretiert werden kann. Zahlreiche Weiterbildungseinrichtungen nehmen das Handeln der Gutachtenden zugleich als durch Kontrolle, Beaufsichtigung und Normierung gekennzeichnet wahr, wobei diese Handlungsweisen häufiger in der Tendenz beobachtet werden denn als vollumfänglich zutreffend. Zwischen den Polen der Unterstützung und Beaufsichtigung werden die Handlungsweisen vielfach auch als moderierend und vermittelnd beschrieben – zumindest in der Tendenz.

Abbildung 1 verdeutlicht QM-Modell-spezifische Unterschiede.[4] Insbesondere fällt auf, dass die Gutachtenden von LQW deutlich häufiger als bei den anderen QM-Modellen als helfend (63 %) und beratend (53 %) beschrieben werden und zudem auch nur hier eine mehrheitliche Zustimmung der Einrichtungen in der voll und ganz zutreffenden Ausprägung vorliegt. Darüber hinaus wird das Handeln hier deutlich ausgeprägter als moderierend erlebt (49 % stimmten „voll und ganz" zu). Gleichzeitig werden die LQW-Gutachtenden nur selten als beaufsichtigend beschrieben (7 % „voll und ganz"; 15 % „eher"). Die ausgeprägt unterstützende Wahrnehmung der LQW Gutachtenden im Vergleich zu denjenigen der anderen QM-Modelle steht im Widerspruch zu der These, dass die Konkurrenz von Zertifizierungsagenturen eine Serviceorientierung begünstigt – bei LQW wird die Begutachtung exklusiv von con!flex vorgenommen. Vielmehr dürfte die positive Wahrnehmung der LQW-Gutachtenden vorrangig mit der Fokussierung von LQW auf Entwicklungsprozesse zurückzuführen sein. So ist die Besprechung des LQW-Gutachtens nach bestandener Prüfung diskursiv ausgerichtet und enthält „Anregungen und Hinweise zur weiteren Qualitäts- und Organisationsentwicklung" (Zech 2017, S. 18), womit es als Beratungsgrundlage dient. Zudem spielt es bei der unterstützenden Wahrnehmung der LQW-Gutachtenden vermutlich eine Rolle, dass im Kontext von LQW Erfahrungen in Organisationsberatung modelladäquat gefordert werden und Organisationsberatung auch Gegenstand der Ausbildung ist.

4 Die Zusammenhänge der Variablen sind bis auf die Handlungsweise „vermittelnd" signifikant, d. h. nicht unabhängig voneinander (Chi-Quadrat-Test nach Monte-Carlo-Verfahren mit 99,9 % Konfidenzintervall).

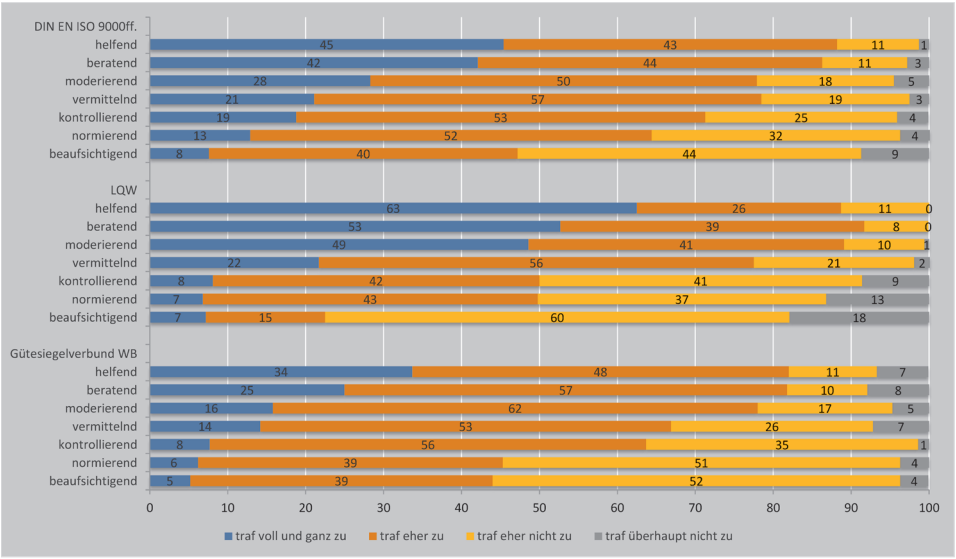

Abbildung 1: Handlungsweisen von Gutachtenden im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung in % nach QM-Modell (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der BIBB/DIE wb-monitor Umfrage 2017. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von n = 46 (Gütesiegelverbund WB: vermittelnd, normierend, beaufsichtigend) bis n = 418 (DIN EN ISO 9000 ff.: beratend) Anbietern)

Im direkten Vergleich zu den Gutachtenden des QM-Modells nach Gütesiegelverbund Weiterbildung – dessen Zertifizierung ausschließlich durch den herausgebenden Verband erfolgt – werden den Gutachtenden von DIN EN ISO 9000 ff. häufiger sowohl unterstützende als auch kontrollierende bzw. beaufsichtigende Handlungsweisen attestiert. Hinsichtlich der oben formulierten Konkurrenzthese zeigt sich hier ein ambivalentes Bild. Inwiefern sich zwischen den verschiedenen QM-Modellen die Kontinuität der Zusammenarbeit mit Gutachtenden unterscheidet und einen Einfluss auf die Wahrnehmung von deren Handlungsweisen hat, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Differenziert nach organisationalen Feldern (vgl. Tab. 1) berichten die vhs von einer stärker unterstützend geprägten Zusammenarbeit mit den Gutachtenden als die Einrichtungen in den Feldern der v. a. beruflichen Gemeinnützigen/Öffentlichen, der Gemeinschaftlichen in der Trägerschaft einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbands oder Vereins oder als privatwirtschaftliche Anbieter*innen kommerzieller Ausrichtung (ohne Abbildung).[5] Auf der einen Seite werden die unterstützenden Handlungsweisen „helfend“ und „beratend“ von den vhs häufiger als „voll und ganz zutreffend“ wahrgenommen. Während unter den vhs jeweils die Hälfte der Einrichtungen (52 % bzw. 50 %) die Gutachtenden mit diesen Attributen beschreiben, sind es in den anderen drei Feldern nur zwischen 34 % (Gemeinschaften: beratend) und 46 % (kommerziell privat: beratend). Auf der anderen Seite sind

5 Die Zusammenhänge der Variablen sind alle signifikant, d. h. nicht unabhängig voneinander.

bezüglich der Handlungsweisen „kontrollierend", „normierend" und „beaufsichtigend" bei vhs die niedrigsten Zustimmungswerte zu beobachten.[6] Die beiden letztgenannten Handlungsweisen werden jeweils nur von jeder zwanzigsten vhs als vollumfänglich zutreffend beschrieben (je 6 %) – wohingegen unter den privatkommerziellen Anbieter*innen doppelt so hohe Werte zu verzeichnen sind (15 % bzw. 12 %). Allem Anschein nach steht die vergleichsweise unterstützende Wahrnehmung der Handlungsweisen der QMS-Gutachtenden bei den vhs in Zusammenhang mit der häufigen Nutzung des QM-Modells LQW (s. o.). Da zudem die Einschätzungen der beruflichen gemeinnützigen/öffentlichen Einrichtungen sowie der privat-kommerziellen Anbieter*innen, bei denen jeweils DIN EN ISO 9000 ff. das am häufigsten eingesetzte QM-Modell ist (mit jeweils mehr als 40 % der jeweiligen Einrichtungen), relativ ähnlich sind, ist davon auszugehen, dass die Handlungsweisen der Gutachtenden in erster Linie durch das genutzte QM-Modell geprägt werden und der organisationale Kontext demgegenüber weniger zum Tragen kommt. Dieser scheint jedoch mit der Entscheidung, welches QMS genutzt wird, in Zusammenhang zu stehen.

5 Diskussion: eine Frage der Perspektive?

Obwohl Gutachtende den Weiterbildungseinrichtungen i. d. R. zugeordnet werden, fällt an den Ergebnissen auf den ersten Blick auf, dass Gutachtende sehr viel stärker als unterstützende und weniger als beaufsichtigende Personen wahrgenommen wurden, auch wenn ihr Auftrag i. d. R. primär in der Prüfung der Anforderungen des jeweiligen QM-Modells besteht. Dies vermittelt das Bild einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den Gutachtenden unter Wahrung der Interessen der Einrichtungen. Bezüglich der vorgestellten Ergebnisse gilt es gleichwohl zu reflektieren, dass es sich in den meisten Fällen um die Perspektive der Einrichtungsleitungen handelt. Diesen kann ein besonderes Interesse am Einsatz von QMS unterstellt werden, da ein QMS für sie mit einer höheren Transparenz von Organisationsprozessen und insofern höheren Kontrollmöglichkeiten einhergeht. Entsprechend dieser Annahme attestieren 67 % der Einrichtungen dem QMS die Wirkung der Erhöhung der Steuerungsmöglichkeiten der Leitungsebene (vgl. Ambos et al. 2018, S. 28).

Im Schatten dieser positiven Betrachtungsweise der Kooperation mit den Gutachtenden stehen möglicherweise die anderen Beschäftigtengruppen, die zwar mit den im Kontext des QMS zu erfüllenden Aufgaben konfrontiert sind wie beispielsweise diverse Dokumentationspflichten, aber vermutlich seltener mit den Gutachtenden direkt zusammenarbeiten als das Leitungspersonal. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig verwunderlich, dass die Einrichtungen in 61 % der Fälle von einer Verdichtung der Arbeit der angestellten Mitarbeitenden berichten und weniger als die Hälfte (46 %) eine Erhöhung der Zufriedenheit der Mitarbeitenden beobachtet

6 Nur hinsichtlich des Attributs „beaufsichtigend" weist ein anderes organisationales Feld (Gemeinschaften) mit 5 % einen niedrigeren Wert der vollumfänglichen Zustimmung auf als die vhs (6 %).

hat. Diese Interpretation wird durch Ergebnisse einer mikropolitischen Re-Analyse von Studien zu QMS gestützt, die je nach Personengruppe QMS zugespitzt als „Fluch" oder „Segen" erscheinen lassen (vgl. Käpplinger 2017, S. 179).

Die vorgestellten Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass die Handlungsweisen der Gutachten vor allem im Kontext des zu prüfenden QM-Modells zu betrachten sind und demgegenüber dem Wettbewerb der Zertifizierungsagenturen – der unter den drei hier betrachteten QM-Modellen nur auf DIN EN ISO 9000 ff. zutrifft – diesbezüglich eine geringere Bedeutung zukommt. Insofern führt der Wettbewerb zwischen Zertifizierungsagenturen offensichtlich nicht zwangsläufig zu einer höheren Serviceorientierung der Gutachtenden. Ungeachtet dessen finden sich in Freitexterläuterungen der wbmonitor-Umfrage Hinweise auf unterschiedliche Anspruchsniveaus der Zertifizierungsagenturen bis hin zu „Gefälligkeitszertifikaten". Diesbezüglich gilt es, insbesondere den Zertifizierungsmarkt der DIN EN ISO 9000 ff. mit verschiedenen konkurrierenden Agenturen in weiterer Forschung differenzierter in den Blick zu nehmen.

Literatur

Ambos, I.; Koscheck, S.; Martin, A. & Reuter, M. (2018): *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: BIBB.

Bosche, B. (2007): Die Wirkungen von LQW 2 aus der Sicht von Gutachter/inne/n. Eine qualitative Erhebung im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung", 2. Durchführungsphase 2005–2007. DIE. https://www.die-bonn.de/doks/bosche0701.pdf

DAkkS – Deutsche Akkreditierungsstelle GmbH (Hrsg.) (2015): Checkliste zur DIN EN ISO/IEC 17021–1:2015 für Stellen, die Managementsysteme auditieren und zertifizieren – Teil 1: Anforderungen. DAkkS. https://www.dakks.de/sites/default/files/dokumente/72_cl_001.7_17021-1_2015_20151123_v1.6.doc

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

Gütesiegelverbund Weiterbildung (Hrsg.) (2020): Rolle, Anforderungsprofil und Einsatz von Gutachter*innen im Zertifizierungsverfahren des Gütesiegelverbund Weiterbildung. Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. Unveröffentlichtes Dokument.

Hartz, S.; Goeze, A. & Schrader, J. (2007): *Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen*. Bonn: DIE.

Hartz, S. & Meisel, K. (2011): *Qualitätsmanagement* (3., aktual. u. überarb. Aufl). Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B. (2017): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder; H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer VS.

Käpplinger, B.; Kubsch, E.-C. & Reuter, M. (2018): Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen" Professionalisierung? In R. Dobischat; A. Elias & Rosendahl, A. (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 377–398). Wiesbaden: Springer VS.

Koscheck, S. & Ohly, H. (2020): wbmonitor 2017 und 2018. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht 3/2020. BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16569

Reuter, M.; Koscheck, S. & Martin, A. (2020): Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner; C. Iller; I. Schüßler; H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 159–173). Leverkusen: Barbara Budrich.

Schmidt-Hertha, B. (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 153–166). Weinheim u. a.: Beltz.

Veltjens, B. (2010): Qualitätsmanagement. In R. Arnold; S. Nolda E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl., S. 253 ff.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Zech, R. (2017): *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (2., korr. Aufl.). Hannover: Expressum.

Autoren

Stefan Koscheck, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn.

Martin Reuter, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W006
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung

Zusammenarbeit für Ehrenamtskoordination, sozialräumliche Verortung und fachdidaktische Begleitung

Barbara Dietsche, Daniela Glück-Grasmann

Zusammenfassung

Ehrenamtliche Lernbegleitung wird als Möglichkeit gesehen, damit Alphabetisierung/Grundbildung in Form von Einzelförderung mehr Menschen erreicht. Der Beitrag nimmt das Unterstützungssystem auf der Einrichtungsebene in den Blick, das solche Lernprozesse ermöglicht und professionell begleitet. Drei konzeptionelle Wissens- und Handlungsbereiche – Ehrenamtskoordination, fachliche (fachdidaktische) Begleitung und sozialräumliche Verortung – werden im Beitrag unterschieden und literaturbasiert vertieft, um das inhaltliche Spektrum der hauptamtlichen Tätigkeiten aufzuzeigen, das von den beteiligten Personen in verschiedenen möglichen Kooperationsmodellen zu bearbeiten ist.

Stichworte: Alphabetisierung; Grundbildung; Sozialraum; Ehrenamt; Personal; Zusammenarbeit

Abstract

Voluntary learning support is seen as a way of ensuring that literacy/basic education reaches more people in the form of individual support. The contribution focuses on the support system at the institution level which makes such learning processes possible and provides professional support. Three conceptual areas of knowledge and action – voluntary work coordination, professional (subject-related didactic) support and socio-spatial location – are distinguished in the article and explored in greater depth on the basis of literature in order to show the range of content of the full-time activities which the people involved have to deal with in various possible cooperation models.

Keywords: Literacy; Basic Education; Social Space; Volunteering; Staff; Cooperation

1 Einleitung

Die Vorstellung, Ehrenamtliche könnten die Arbeit von ausgebildeten Alphabetisierungspädagog*innen ersetzen, steht entgegen der Forderung nach einer Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse in diesem Feld (vgl. Korfkamp/Kley 2016, S. 348; Hubertus 2020, S. 19). Ein kritischer Einwand wäre: Das didaktische Arrangement ehrenamtlich begleiteten Tandemlernens untergräbt auf der Ebene der Lehr-Lern-Situation wesentliche Leitvorstellungen professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung und leistet der Deprofessionalisierung Vorschub. Denn die Merkmale sowohl der Hauptberuflichkeit als auch der beruflichen Ausbildung sind außer Kraft gesetzt, wenn gering Literalisierte[1] von Ehrenamtlichen[2] *unterrichtet* werden.

Die Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses durch die beteiligten Personen (Ehrenamtliche und Lernende) ist nicht der Fokus des vorliegenden Beitrags. Stattdessen wird in den Blick genommen, wie dieses mikrodidaktische Geschehen mittels fachdidaktischer Begleitung, sozialräumlicher Verortung und Ehrenamtskoordination auf der organisationalen Mesoebene[3] ermöglicht und professionell (durch Hauptamtliche) begleitet und unterstützt wird.

Einführend werden die Bedeutung ehrenamtlich Lehrender anhand von quantitativen Erhebungen aufgeführt und der Praxisansatz des Tandemlernens in der Alphabetisierung und Grundbildung skizziert. Die dafür erforderlichen Bereiche Ehrenamtskoordination, fachdidaktische Begleitung und sozialräumliche Verortung werden mithilfe der Prozessdimension kurz vorgestellt und literaturbasiert vertieft. Der Beitrag zeigt auf, dass einerseits das Angebot nur durch besondere Leistungen der Hauptamtlichen erbracht werden kann und andererseits die Komplexität und die Konstellationen der Zusammenarbeit der Beteiligten von verschiedenen Faktoren abhängen.

2 Ehrenamtlich Lehrende in der Weiterbildung bzw. in der Alphabetisierung und Grundbildung

Mit Blick auf die Weiterbildungsbranche insgesamt stellen Ehrenamtliche eine relevante, personelle Ressource dar. Der Personalmonitor der Weiterbildung (wb-personalmonitor) erhob 2014 für Deutschland 162.470 Beschäftigungsverhältnisse[4] von

1 Damit sind Menschen gemeint, die nicht so gut lesen und schreiben können, „allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze" (Grotlüschen et al. 2020, S. 15). Im Jahr 2018 waren dies 12,1 % der Deutsch sprechenden Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren (vgl. ebd., S. 20), wobei nur 0,7 % von ihnen an Angeboten der Grundbildung und Alphabetisierung teilnahmen (vgl. ebd., S. 46).

2 Ehrenamt wird hier verstanden als „in organisationale Strukturen eingebettete [...] gemeinnützige sowie freiwillige [...] nicht erwerbsmäßige Tätigkeit" (Feld 2015, S. 280).

3 Dem Beitrag liegt also ein Mehrebenenkonzept des (didaktischen) Handelns in der Weiterbildung zugrunde.

4 Auch wenn eine ehrenamtliche Tätigkeit keine *Beschäftigung* im Sinne des § 7 SGB IV (Sozialversicherung) ist, schließt sich dieser Beitrag für die Darstellung der quantitativen Bedeutung im Feld der Begriffsverwendung von Martin et al. (vgl. 2016) an.

Ehrenamtlichen (bzw. berechnet 108.030 ehrenamtliche Personen), die in der Weiterbildung tätig sind, was einem Anteil von 12,1 % aller im Rahmen der Studie ermittelten Beschäftigungsverhältnisse entspricht (vgl. Martin et al. 2016, Tab. 10 u. Tab. 13). Die Lehre nimmt bei Ehrenamtlichen den größten Teil der Arbeitszeit ein; ein „durchschnittliches Beschäftigungsverhältnis" von Ehrenamtlichen in der Weiterbildung umfasst 33,6 % Lehre und z. B. 11,4 % Beratung (vgl. ebd., Abb. 16, S. 99), wobei die Themengebiete offenbleiben.

Hinweise darauf, inwieweit Ehrenamtliche im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind, gibt die alphamonitor-Befragung. In dieser Studie waren im Jahr 2018 ausschließlich 218 Volkshochschulen repräsentiert;[5] die Lehrenden der Alphabetisierung und Grundbildung waren im Jahr 2018 zu 1,6 % Ehrenamtliche (vgl. Christ et al. 2019, S. 36). Im Erhebungsjahr 2014 hingegen lag der Anteil der Ehrenamtlichen bei 4,5 %, wobei die Justizvollzugsanstalten dieser Erhebung einen Anteil von 7 % ehrenamtlich Lehrenden meldeten (vgl. Ambos & Horn 2015, S. 45). Es scheint also auch darauf anzukommen, welche Einrichtungen befragt werden.

3 Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung

Für ehrenamtlich begleitetes Tandemlernen im Sinne dieses Beitrags kommen Lernende mit Ehrenamtlichen regelmäßig zusammen, um Grundbildungsinhalte wie Lesen, Schreiben, Rechnen zu üben. Es gab bzw. gibt im Rahmen der BMBF-Förderprogramme eine Reihe von Praxisprojekten, welche sechs Aspekte von der Ansprache der Lernenden, Akquise der Ehrenamtlichen, Aufnahme und Matching, Schulung und Begleitung der Ehrenamtlichen, Lernort/-kooperation bis zum Verhältnis zum Kursangebot unterschiedlich ausgestaltet haben (vgl. Dietsche 2020, S. 21 f.). So findet man z. B. den regionalen Ansatz, bei dem dezentral in verschiedenen Kommunen bzw. an individuellen Lernorten Lernende und Ehrenamtliche zusammengebracht werden, und Ansätze, wo Ehrenamtliche an einem (oder mehreren) bestimmten, vorab eingerichteten Lernort(en) Lernende treffen. Dieses Lernangebot kann vor, während und/oder nach einem non-formalen Kursangebot von ausgebildeten Kursleitenden wahrgenommen werden. Den Projekten ist gemeinsam, dass eine *Einzelförderung durch Ehrenamtliche* arrangiert wird, was „weder durch öffentliche Gelder gefördert wird noch von Lerninteressierten über eine längere Zeit bezahlt werden kann" (Hubertus 2020, S. 18).

Zwar sind keine Kursleiterhonorare fällig, dafür andere infrastrukturelle und personelle bzw. professionelle Ressourcen. Die auf der Mesoebene relevanten Bereiche können als drei Wissens- und Handlungsfelder konzeptionell aber auch als Rollen bzw. als Rollenanteile von Mitarbeitenden unterschieden werden: Ehrenamts-

5 Nicht alle Volkshochschulen tragen zur Erhebung bei: Im Jahr 2018 beispielsweise meldeten im Rahmen des alphamonitor 218 Volkshochschulen Zahlen zu den Lehrenden, von 873 Volkshochschulen der VHS-Statistik 2018 (vgl. Reichardt et al. 2019).

koordination, fachdidaktische Begleitung und sozialräumliche Verortung werden nun jeweils prozesshaft skizziert und literaturbasiert vertieft.

3.1 Ehrenamtskoordination

In einem prozessualen Verständnis umfasst Ehrenamtskoordination[6] die Gewinnung und Auswahl von Ehrenamtlichen (mit der Vermittlung grundlegender Informationen, dem Kennenlernen, der Entscheidung, ob die Motive und Ausgangskompetenzen für das Einsatzfeld passen), die Schulung zu grundlegenden Fragen des freiwilligen Engagements, die Koordination des Einsatzes in organisationaler Perspektive (formale Prozesse und Rahmenbedingungen wie Versicherung, Auslagenersatz etc.), aber auch in personaler Perspektive (Kontaktaufnahme, hier das Matching mit Lernenden, Konfliktbearbeitung, Anerkennung).

Grundsätzlich handeln freiwillig Engagierte in einem „Spannungsfeld zwischen Grenzen und Freiheiten" (Habeck 2015, S. 230), sodass Hauptamtliche in der Zusammenarbeit mit Unverbindlichkeit und Abhängigkeit (vgl. ebd., S. 267) umgehen müssen. In Bezug auf die interpersonale Zusammenarbeit arbeitet Habeck die Paradoxie heraus, dass einerseits eine „freiheitsvermittelnde Haltung" (ebd., S. 238) förderlich für die Verbindlichkeit ist und andererseits „Beziehungsarbeit elementarer Bestandteil" (ebd., S. 267) der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen wird.

Zur aufgabenbezogenen Qualifizierung für den Einsatz als ehrenamtliche*r Lernbegleiter*in werden an Ehrenamtliche Fachinhalte zur Vermittlung von Lese-/Schreibkompetenzen weitergegeben, sodass die Ehrenamtskoordination hier in eine fachdidaktische Begleitung übergeht.

3.2 Fachdidaktische Begleitung

Ziel einer fachlichen und fachdidaktischen Begleitung der im Ehrenamt tätigen Personen[7] ist die Befähigung der Freiwilligen zu fachlich kompetentem Handeln. Dazu gehören nach Reifenhäuser (vgl. 2016) mehrere Aspekte:

1. Das *Aufgabenprofil* mit Beschreibung und Zeitplanung der zu übernehmenden Aufgabe.
2. Die *Qualifizierung* von Freiwilligen (in Schulungsangeboten).
3. Der regelmäßige *Erfahrungsaustausch* zum gegenseitigen Austausch und zur unterstützenden Beratung.
4. Das *Entwicklungs- oder Reflexionsgespräch* mit gegenseitigem Feedback zwischen freiwilligen und hauptamtlich tätigen Personen.
5. Die *Supervision* zur Bearbeitung aktueller Konflikte und bei komplexen Beziehungsdynamiken.

Die fachdidaktische Begleitung soll einerseits die Zufriedenheit der Lernenden sicherstellen. Die Qualifizierungsaspekte vermitteln Wissen und Methoden der Al-

6 Aus dem umfassenderen Begriff des Freiwilligenmanagements (vgl. Habeck 2015) werden hier weniger die strategischen als die operativen Aspekte als „Ehrenamtskoordination" verstanden.

7 Damit ist – über diese vermittelt – auch die Begleitung der Lernenden gemeint.

phabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, beispielsweise auch lebensweltliche und alltagsbezogene Ansätze (vgl. Mania & Thöne-Geyer 2019, S. 155 f.), damit erste Lernerfolge erlebt werden können. Andererseits bietet die Begleitung einen Schutz vor Überforderung der Ehrenamtlichen (vgl. Habeck 2015, S. 137 u. 144). Aufgrund einer besonderen Beziehungsqualität können Ehrenamtliche als Lehrende zu Vertrauenspersonen werden, deren Supervision und kollegialen Austausch Mania empfiehlt (vgl. Mania 2018, S. 187). Zudem sind Qualifizierungsangebote eine Form der Wertschätzung und Anerkennung der ehrenamtlichen Tätigkeit (vgl. Habeck 2015, S. 143).

Insgesamt tragen Hauptamtliche als Lern- und Entwicklungsbegleitende wesentlich dazu bei, dass die Qualität der Ehrenamtsarbeit sowie die Motivation der Freiwilligen unterstützt wird. Die fachliche Begleitung der ehrenamtlichen Tätigkeit wird daher auch als der „wichtigste und auch zeitintensivste" (Reifenhäuser 2013, S. 132) Teil der Freiwilligenkoordination bezeichnet.

Wenn außerdem im Anschluss an Pape (vgl. 2018) versucht wird, Lehrpersonen zu akquirieren, welche die Rolle der Schriftsprache für die Lerninteressierten aus *deren* Milieu- und Habitusperspektive verstehen sollen, geht es auch um die sozialräumliche Verortung des Angebots.

3.3 Sozialräumliche Verortung

Da geringe Literalität in der Bevölkerung verbreitet, die Teilnahme an Kursen jedoch sehr gering ist (vgl. Fn. 1), und weil es dennoch „Mitwissende" gibt (vgl. Grotlüschen 2016), zielen Praxisprojekte wie die ehrenamtliche Lernbegleitung darauf ab, andere Felder einzubeziehen und Bildungsangebote näher zu den Menschen zu bringen. In sozialen und pädagogischen Einrichtungen, die nicht primär der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind, werden Fachkräfte informiert und dafür gewonnen, Menschen mit geringen Lese-/Schreibkompetenzen zu erkennen und anzusprechen, ihr Interesse am Lesen- und Schreibenlernen zu wecken und auf Lernmöglichkeiten hinzuweisen. Wenn der Kontakt zu Lerninteressierten besteht, kann im nächsten Schritt das Matching mit Ehrenamtlichen erfolgen und können regelmäßige Treffen an lernförderlichen Orten ermöglicht werden. Damit ist auch der Gedanke verbunden, Ehrenamtliche könnten als Teil des persönlichen Netzwerkes das soziale Kapital gering Literalisierter für eine Weiterbildungsteilnahme erhöhen (vgl. Mania 2018, S. 170; auch Grotlüschen 2016, S. 18).

In räumlicher Hinsicht kommen Organisationen und Menschen zueinander: Weiterbildungseinrichtungen vernetzen sich mit „Ankerpunkten vor Ort" (Mania 2018, S. 116), da persönliche Reichweiten und Sozialraumgrenzen für Lernende eine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 91 f.). Raumressourcen „für das erwachsenbildnerische Handeln [zu; B. D.] mobilisieren" (Kraus 2019, S. 346) ist die Leistung der Professionellen – die Aneignung eines Ortes als Lernort die Leistung der Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 347) bzw. Ehrenamtlichen. Wenn Menschen zudem ihre Weiterbildungsinteressen nicht unbedingt im Rahmen organisierter Weiterbildungsveranstaltungen sehen, sondern vielleicht eher im Rahmen des selbstorganisierten Lernens (vgl. Ma-

nia 2018, S. 177; vgl. auch Riekmann & Buddeberg 2016), bekommen Hauptamtliche (der Erwachsenenbildung/der sozialen Arbeit) die Chance und Aufgabe, individuelle und organisationale Passungen und Rahmungen herzustellen und zu begleiten.

4 Faktoren und Modelle der Zusammenarbeit

Mit der Einführung einer ehrenamtlichen Lernbegleitung ist also gleichzeitig ein Unterstützungs*system*[8] aufzubauen. Es gibt verschiedenste Möglichkeiten, Freiwilligenmanagement in Organisationen bzw. Weiterbildungseinrichtungen zu verorten, die jeweils Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Mitarbeitenden haben (vgl. Habeck 2015, Kap. 6). Im Folgenden werden einige organisationsstrukturelle und auf Rollen bezogene Überlegungen zur Zusammenarbeit angestellt.

Die drei Wissens- und Handlungsfelder des Unterstützungssystems (Ehrenamtskoordination, fachdidaktische Begleitung, sozialräumliche Verortung) können entweder als Rollenelemente/Teilrollen einer*s Mitarbeitenden verstanden oder auf die Rollen mehrerer Personen (vielleicht sogar aus verschiedenen Organisationen)[9] verteilt werden. Im ersten Fall hätte – wie die literaturbasierte Erläuterung aufzeigt – die Person selbst ein mannigfaltiges Bündel verschiedener Anforderungen und Erwartungen hinsichtlich der Wissens- und Handlungsfelder auszubalancieren (vgl. Dietsche 2015, S. 155–164). Sie entscheidet möglicherweise situativ über die Intensität der (fachdidaktischen) Begleitung in Verbindung mit Unverbindlichkeit und Freiheit ehrenamtlichen Engagements, muss Selbstverständnisse und Erwartungshaltungen ins Verhältnis setzen. Im zweiten, arbeitsteiligen Fall entstehen in der interpersonalen Zusammenarbeit Informations- und Kommunikationsnotwendigkeiten (und -abhängigkeiten) zwischen den beteiligten Personen bzw. Berufspositionen (und Organisationen) untereinander. Sie müssen sich beispielsweise eng abstimmen, um das erste Zusammenkommen eines neuen Lerntandems an einem neuen Lernort zu ermöglichen und zu begleiten. Zusätzlich kann die sozialräumliche Verortung bei einem dezentralen Ansatz mit *mehreren* Multiplikator*innen ausgestaltet werden. Kommt dann die Ebene der Ehrenamtlichen dazu, so multiplizieren sich die Kooperationszusammenhänge und damit auch der Koordinationsbedarf.

Zwei weitere Faktoren beeinflussen das Unterstützungssystem und die Zusammenarbeit: die Frage nach der Flexibilität bezüglich Lernort/-zeit und die Kopplung der ehrenamtlichen Lernbegleitung mit einem kursförmig organisierten Angebot der Alphabetisierung/Grundbildung. Lernorte und -zeiten könnten vorher festgelegt oder flexibel – möglicherweise mithilfe weiterer Beteiligter – je Tandem zugeschnitten werden. Ehrenamtliche Lernbegleitung kann am Übergang zwischen kursförmig

8 Der vorliegende Beitrag ist weniger organisationstheoretisch als organisationspraktisch inspiriert, da die Autorinnen Mitarbeitende des vom BMBF im Rahmen der Alphadekade geförderten Projekts „1zu1Basics – Basisbildung für Alltag, soziale Integration und Chancen“ an der VHS Frankfurt am Main sind.

9 Damit könnte es sich auch um *interorganisationale* Kooperation handeln.

organisiertem und selbst organisiertem Lernen angesiedelt werden und eine lose oder enge Kopplung zum Kurs (zur Kursleitung oder Lerngruppe) entwickeln.

Ein einfaches Modell wäre: Eine im Sozialraum verankerte, auch fachdidaktisch ausgebildete hauptamtliche Person an einem eingerichteten Lernort übernimmt die Ansprache von Lernenden, Akquise und Schulung von Ehrenamtlichen, das Matching und die Begleitung der Tandems.

Ein hoch variables Modell wäre: Mehrere Hauptamtliche, die sich die Wissens- und Handlungsfelder aufteilen, bilden untereinander und mit mehreren sozialräumlichen Kontaktpersonen (für Ansprache, flexible Lernorte) und ggf. auch mit Kursleitenden der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit einen immer wieder neu zu konstituierenden Arbeitszusammenhang.

5 Schluss

Beim ehrenamtlich begleiteten Tandemlernen gilt, was im Rahmen des Hessischen Weiterbildungsberichts für die Alphabetisierung und Grundbildung herausgearbeitet wurde, „dass die Einrichtungen der Weiterbildung vor großen didaktisch-professionellen und organisationalen Herausforderungen stehen. [...] In dieser Hinsicht sind aufwändige Prozesse der Bedarfserschließung umzusetzen und bildungsbereichsübergreifende Anforderungen an Kooperation und Vernetzung zu bedienen, komplexe Bildungsdienstleistungen mit durchgängiger vor- und nachgelagerter Begleitung/Betreuung vorzuhalten und Bildungsprozessketten mit vielfältigen Übergängen und Durchgängen zu gestalten“ (Feld et al. 2016, S. 45).

Eine solche *komplexe Bildungsdienstleistung* ist die ehrenamtliche Lernbegleitung in der Alphabetisierung und Grundbildung. An diesem Beispiel wurden besondere Fach- und Kooperationsthemen aufgezeigt, die zu bearbeiten sind, wenn Ehrenamtliche in diesem Bereich mitarbeiten. Gleichzeitig gibt es weder *die* ehrenamtliche Lernbegleitung in der Alphabetisierung und Grundbildung noch ist sie Prototyp für das (lehrende) Ehrenamt in der Weiterbildung allgemein, zumal *Unterrichten* bei der *Lernbegleitung* nicht im Vordergrund steht. Es ist jedoch deutlich geworden, dass neue Tätigkeiten, besondere Wissensfelder und eigene Strukturen der Zusammenarbeit damit verbunden sind, die eine professionelle Begleitung durch Hauptamtliche erforderlich machen, damit das Lehr-Lern-Geschehen auf der Mikroebene der Tandems gelingen kann. Die entsprechenden *didaktisch-professionellen und organisationalen Herausforderungen* wurden durch die Erläuterung der Handlungsfelder und der Kooperationsmodelle im vorliegenden Beitrag skizziert. Der Topos „Ehrenamt braucht Hauptamt“ gilt auch für die ehrenamtliche Lernbegleitung in der Alphabetisierung und Grundbildung, damit durch das Angebot mehr *Weiterbildungsbeteiligungschancen realisierbar* werden.

Literatur

Ambos, I. & Horn, H. (2015): *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. DIE. http://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf

Christ, J.; Horn, H. & Ambos, I. (2019): *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. DIE. http://www.die-bonn.de/id/37090

Dietsche, B. (2015): *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Wiesbaden: Springer.

Dietsche, B. (2020): Ehrenamtliche Lernbegleitung in Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFA-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 97*, 20–23.

Feld, T. C.; Schemmann, M. &; Seitter, W. (2016): *Weiterbildungsbericht Hessen 2015. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium*. Wiesbaden.

Grotlüschen, A. (2016): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In W. Riekmann; K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* (S. 11–34). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A.; Buddeberg, K.; Dutz, G.; Heilmann, L. & Stammer, C. (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.

Habeck, S.(2015): *Freiwilligenmanagement. Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes*. Wiesbaden: Springer.

Hubertus, P. (2020): Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. *ALFA-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 97*, 16–19.

Korfkamp, J. & Kley, S. (2016): Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 341–350). Münster: utb.

Kraus, K. (2019): Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung 69*(4), 344–353.

Mania, E. (2018): *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv.

Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2019): Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung 69*(2), 151–158.

Martin, A.; Lencer, S.; Schrader, J.; Koscheck, S.; Ohly, H.; Dobischat, R.; Elias, A. & Rosendahl, A. (2016): *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv. https://www.die-bonn.de/id/34459/about/html/

Pape, N. (2018): *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.

Reifenhäuser, C. (2013): Freiwillige führen, fördern, qualifizieren, begleiten und anerkennen. In C. Reifenhäuser & O. Reifenhäuser (Hrsg.), *Praxishandbuch Freiwilligenmanagement* (S. 132–160). Weinheim: Beltz.

Reifenhäuser, C. (2016): Instrumente und Methoden des Freiwilligenmanagements in der Praxis. In C. Reifenhäuser; H. Bargfrede; S. G. Hoffmann; O. Reifenhäuser; P. Hölzer; E. Ternyk & C. Dotterweich (Hrsg.), *Freiwilligenmanagement in der Praxis* (S. 144–153). Weinheim: Beltz.

Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In W. Riekmann; K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* (S. 107–130). Münster: Waxmann.

Autorinnen

Barbara Dietsche, Dr., pädagogische Mitarbeiterin, VHS Frankfurt am Main.

Daniela Glück-Grasmann, Dr., pädagogische Mitarbeiterin, VHS Frankfurt am Main.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W007
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Gekonnt Handeln und eigene Kompetenzen entwickeln

Das EULE-Lernangebot für Lehrende in der Erwachsenenbildung

Peter Brandt, Carmen Biel, Sabine Schöb

Zusammenfassung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) unterstützt mit dem Portal wb-web seit 2015 die nebenberufliche Professionalitätsentwicklung Lehrender in der EB/WB. Das DIE hat, gefördert vom BMBF (Projekt EULE[1]), gemeinsam mit der Eberhard-Karls-Universität Tübingen das Portal um ein Selbstlernangebot erweitert, dessen Potenziale für Lehrende und EB/WB-Anbietende hier vorgestellt werden. Neben Forschungsergebnissen wird auch ausgeführt, inwiefern EULE Teil einer umfassenderen Professionalisierungsoffensive ist.

Stichworte: Professionalisierung; Train-the-Trainer; Selbstlernangebot; E-Learning; Fortbildung

Abstract

With the portal wb-web, the German Institute for Adult Education (DIE) has been supporting the part-time professional development of teachers in AE/CE since 2015. The DIE, funded by the BMBF (project EULE1), together with the Eberhard-Karls-University of Tübingen, has expanded the portal to include a self-learning offer, the potential of which is presented here for teachers and AE/CE providers. In addition to research results, the extent to which EULE is part of a more comprehensive professionalisation offensive will also be explained.

Keywords: Professionalisation; Train-the-Trainer; Self-learning offer; E-learning; Further Education

1 Vgl. www.die-bonn.de/eule/; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Förderkennzeichen W142300.

1 In welche Bedarfs- und Ausgangslage hinein wurde EULE entworfen?

Bekanntermaßen gilt die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) als hindernisreicher und unabgeschlossener Prozess, in dem Erwartungen an eine umfassende kollektive Verberuflichung zuletzt zugunsten von Maßnahmen zur individuellen Professionalisierung – verstanden als Professionalitätsentwicklung – zurückgetreten sind, wissend, dass individuelle und kollektive Professionalisierung einander bedingen (vgl. Schrader 2018, S. 55 ff.). Gerade bei den rund 530.000 Lehrenden allein in Deutschland (vgl. Martin et al. 2016), die als Trainierende, Kursleitende, Dozierende, Lernbegleitende etc. häufig frei- oder nebenberuflich tätig sind, ist die Diskrepanz zwischen oft nicht vorliegender formaler pädagogischer Qualifikation und realistischen und zumutbaren Erwartungen an eine Zukunft als Profession besonders groß (vgl. Schrader 2018, S. 54 f.). Daher ruhen die Hoffnungen hier auf niedrigschwelligen und berufsbegleitend angelegten Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in Form eines über Trägergrenzen hinweg verfügbaren Angebots.

Eigene Bedarfsermittlungen (vgl. z. B. Schöb et al. 2015, S. 11 f.) haben gezeigt, dass es der Zielgruppe weniger auf neue Zertifikate ankommt, sondern dass berufsbegleitendes Lernen oft stimuliert ist durch alltägliche berufliche Herausforderungen und den Wunsch nach einer professionelleren Lösung dafür. Das didaktische Konzept von EULE beruht vor diesem Hintergrund auf dem Ansatz situativen, problembasierten Lernens (vgl. Schöb et al. im Druck) und ermöglicht instruktional unterstütztes selbst gesteuertes Lernen – möglichst selbst gesteuert, wo es auf Problemlösung ankommt, und möglichst instruktional, wo der Erwerb bestimmter Kompetenzen das Lernen leitet.

Natürlich muss ein Angebot die Chancen digitalen Lernens nutzen und zeitversetztes und räumlich unabhängiges Lernen am Abend, beim Pendeln oder am Wochenende ermöglichen. Gleichwohl muss das Lernangebot auch dem Umstand Rechnung tragen, dass nicht alle Angesprochenen gleichermaßen gerne digital lernen, sondern ein erklecklicher Anteil auch die Potenziale sozialer Lerngruppen in Präsenz schätzen dürfte.[2] Vor diesem Hintergrund ist EULE als digitales Pendant zu präsenzförmigen Fortbildungen Dritter entworfen worden, in die sich die EULE-Angebote möglichst unkompliziert als Komplement integrieren lassen.

2 Was hat EULE erreicht?

Seit Januar 2020 ist der EULE-Lernbereich über das Portal wb-web nach kostenfreier Registrierung für alle Interessierten nutzbar. Derzeit (Stand: Ende Juli 2020) sind 21

2 Die jüngeren Studien zum Weiterbildungsverhalten des Weiterbildungspersonals haben darüber leider keine Daten erhoben, z. B. Martin et al. 2016; Müller-Naevecke 2019.

Lernpfade mit einer Lerndauer von mehr als 50 Stunden zugänglich, deren Inhalte Lehrende bei der Bewältigung typischer Anforderungen und Herausforderungen im Kursalltag unterstützen sollen.[3] Der Kanon an aufbereiteten Themen basiert dabei auf den von der Zielgruppe selbst genannten Bedarfen. Der Zugriff auf die Lerninhalte erfolgt neben der Möglichkeit zur freien Suche über zwei Hauptzugänge, die entweder gezielt das gekonnte Handeln (handlungsorientierter Zugang – HZ) anregen oder aber der konkreten Fähigkeitsentwicklung (kompetenzorientierter Zugang – KoZ) dienen.

EULE-Lernpfade setzen sich jeweils aus mehreren kleinen Wissenseinheiten (den EULE-Lernobjekten – kurz ELO) zusammen, die durch die EULE-Redaktion anhand erwachsenenpädagogischer Fragestellungen und Herausforderungen zusammengestellt werden. Dabei werden die ELO medial, z. B. mit Videos, Bildern oder auch interaktiven Grafiken, aufbereitet und mit Aufgaben zur Einübung des Erlernten aufgelockert. ELO sind mehrdimensional mit Metadaten verschlagwortet und werden u. a. Kompetenzfacetten und -stufen professionellen Lehrhandelns zugeordnet. Die Metadatenverschlagwortung erfolgt für alle ELO, unabhängig von der späteren Verortung in Lernpfaden, weswegen das System über die Dokumentation absolvierter Lernpfade sowie zugehöriger Assessments mittelfristig den Nachvollzug der Kompetenzentwicklung ermöglicht.

Neben dem bereits jetzt breiten inhaltlichen Angebot verfügt der EULE-Lernbereich zudem über ein Empfehlungssystem, das dem Nutzenden mögliche weitere und für sie oder ihn interessante Inhalte aufzeigt. Mit steigenden Nutzer*innenzahlen ist neben der bis dato inhaltsbasierten Empfehlung auch ein hybrides Filtering geplant, das Lerner*innenprofile und Lernverhalten ebenso berücksichtigt wie die Inhalte, die andere, im Profil vergleichbare Nutzende gewählt haben (beispielsweis hinsichtlich erwachsenenpädagogischer Vorerfahrungen, fachlicher Ausrichtung o. Ä.).

3 Was kann man mit EULE machen?

Der EULE Lernbereich richtet sich zum einen an Lehrende und zum anderen an Weiterbildungsanbietende. In erster Linie stellt er ein Selbstlernangebot dar, das berufsbegleitend on demand und just in time zur Unterstützung der Gestaltung von Kursen für Erwachsene (3.1) genutzt werden kann und der non-formalen Weiterentwicklung der Lehrkompetenz (3.2) dienen kann. Darüber hinaus kann das EULE-Lernangebot von Träger*innen und Anbietenden von Train-the-Trainer-Kursen genutzt werden und so Eingang in organisierte Weiterbildungsangebote finden (3.3).

3 Eine vollständige und regelmäßig aktualisierte Liste aller verfügbaren Lernpfade findet sich unter https://www.wb-web.de/lernen/lernpfade.html.

3.1 Unterstützung Lehrender bei der Gestaltung von Kursen

Die Lernpfade im HZ („gekonnt handeln“) beziehen sich thematisch auf wiederkehrende Aufgaben der Planung, Umsetzung und Auswertung von Veranstaltungen, Kursen und Trainings. Dabei wird die Gestaltung von typischen Phasen wie Anfangssituationen, Erarbeitung von Inhalten, Integration und Sicherung von Ergebnissen sowie Abschlusssituationen ebenso aufgegriffen wie der Umgang mit Herausforderungen, z. B. heterogene Lerngruppen, Motivierung von Teilnehmenden, Lernwiderstände oder Konflikte. Den Ausgangspunkt der Lernpfade bilden Fallbeispiele, anhand derer Anwendungsbezüge und Perspektivübernahmen angeregt werden. Ziel ist es nicht, den Lernenden die eine, richtige Lösung im Umgang mit situativen Herausforderungen zu vermitteln, sondern ihnen unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten aufzuzeigen und sie zur Reflexion über deren Passung zu verschiedenen Situationskonstellationen anzuregen. Dabei beinhalten die einzelnen Lernpfade in den einzelnen ELO neben theoretischen Annahmen und Modellen insbesondere Methoden, Checklisten und Erfahrungsberichte, die zu einer Differenzierung des Handlungsrepertoires beitragen können. Die Aufgaben im Verlauf der Lernpfade dienen überwiegend dazu, Sachverhalte zu verstehen und diese auf Lehr-Lern-Situationen anzuwenden, worüber ein Transfer des Gelernten in die Praxis befördert werden soll.

3.2 Non-formale Weiterentwicklung der Lehrkompetenz

Die Lernpfade im KoZ („mich weiterbilden“) decken einzelne Kompetenzen ab, die unerlässlich für die durchdachte Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und das gekonnte Lehrhandeln sind. Angefangen bei der teilnehmerorientierten Ausrichtung und gezielten inhaltlichen Planung, werden Fragen der didaktischen Konzeption sowie methodischen und medialen Umsetzung ebenso thematisiert wie die Interaktion mit den Lernenden sowie die Erfassung und Rückmeldung von Lernergebnissen. Im KoZ werden alle Lernpfade, orientiert am GRETA-Kompetenz-Modell (vgl. Lencer & Strauch 2016), pädagogisch-psychologischen Facetten professioneller Lehrkompetenz zugeordnet, welche zu Themenbereichen weiter heruntergebrochen werden. Damit die Lehrenden ihrem Kompetenzstand entsprechende Lernpfade ansteuern können, wird zum Einstieg in einen Bereich ein Self-Assessment angeboten, das einen Check des Vorwissens ermöglicht. Je nach Ergebnis werden konkrete Empfehlungen für Lernpfade mit Inhalten und Aufgaben auf einer bestimmten Niveaustufe ausgesprochen. Dabei werden drei Level (niedrig – mittel – hoch) unterschieden, angelehnt an die Lernzielhierarchiestufen Kennen/Verstehen, Anwenden und Probleme bearbeiten der bloomschen Taxonomie (vgl. Bloom 1972). Wurden einzelne Lernpfade einer Niveaustufe erfolgreich absolviert, kann über ein Stufen-Assessment das nächste Level erreicht werden. Über diese Steuerung ist eine sukzessive Weiterentwicklung je Kompetenzfacette möglich.

Die entwicklungsbegleitenden Studien zur Nutzung und Akzeptanz des EULE-Lernbereichs zeigen eine positive Resonanz. Im Folgenden werden die Ergebnisse eines mehrschrittigen Evaluierungskompasses berichtet, der seit Juli 2019 zur Quali-

tätssicherung umgesetzt wird. Bis dato wurden 380 Lehrende befragt, die die Heterogenität der Berufsgruppe widerspiegeln (vgl. Martin et al. 2016). Einstimmig begrüßen die Befragten die Praxisorientierung des Angebots sowie die anschauliche und abwechslungsreiche Aufbereitung der Inhalte und Umsetzung der Aufgaben, was als nützlich für das Lehrhandeln in der eigenen Kurspraxis angesehen wird. Die Einschätzung der Usability hingegen schwankt in Abhängigkeit von der Vertrautheit der Lehrenden mit der Nutzung von digitalen Medien zur eigenen Weiterbildung. Dabei begünstigt die instruktionale Unterstützung in Form einer Sequenzierung des Lernprozesses, mit Bearbeitungshinweisen zu den Lerneinheiten und mit Feedback zu den Ergebnissen, die Motivation der Lernenden und gibt ihnen die nötige Bestätigung zu ihrem Lernfortschritt. Self-Assessments im KoZ unterstützen den Lernfortschritt durch eine passgenaue Auswahl des Lernniveaus und dienen dazu, dass Lernende beim zwar bejahten, aber auch gefürchteten selbst gesteuerten Lernprozess nicht überfordert werden.

3.3 Von Träger*innen und Anbietenden organisierte Weiterbildung

Die Lerninhalte auf EULE können das Angebotsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen nach eigenem Bedarf und Interesse ergänzen. Technisch gesehen ist die Plattform nicht als monolithisches System angelegt, das zu bestehenden E-Learning-Plattformen und -Tools (wie z. B. Moodle oder ILIAS) in Konkurrenz steht, sondern gewährleistet eine Interoperabilität mit anderen Diensten, um ELO oder Lernergebnisse über spezifische Schnittstellen (Webservices) auszutauschen. Die Lernpfade können auf diesem Weg Eingang in das von Weiterbildungseinrichtungen vorgehaltene digitale Train-the-Trainer-Angebot zur erwachsenenpädagogischen (Grund-) Qualifikation von Lehrenden finden, dort entweder herkömmliche Kurse in analoger oder digitaler Form ersetzen oder diese um (weitere) E-Learning-Anteile ergänzen. Hierbei können komplette Lernpfade als „abgeschlossene" Angebote übernommen, aber auch einzelne ELO als Bausteine in bestehende Angebote integriert werden. Ebenso kann der EULE-Lernbereich um Bausteine, Module oder ganze Kurse der Anbietenden ergänzt werden.

Um eine Integration und Verbreitung des EULE-Lernangebots in der Praxis zu fördern, wurden acht Träger*innen und Anbietende der unterschiedlichen institutionellen Kontexte der EB/WB zu den Erfolgsfaktoren einer Implementation befragt. Zentral für die Entscheidung, EULE-Bausteine in das eigene Programm aufzunehmen, ist dabei die Qualität des Angebots, die sich durch eine wissenschaftliche Basis auf der einen Seite und passgenaue Umsetzung für die Zielgruppe auf der anderen Seite auszeichnet. Idealerweise sollte eine Integration des Angebots Plug-and-Play möglich sein, weswegen sich die – in sich abgeschlossenen – Lernpfade besonders leicht als einzelne Fortbildungsmodule integrieren lassen. EULE-Lernpfade können inhaltlich sowie technisch mit bestehenden Komponenten kombiniert werden. Dennoch erscheint aus Sicht der Anbietenden eine konzeptionelle Beratung und wissenschaftliche Begleitung bei der Umsetzung eine unerlässliche Flankierung darzustellen, ermöglicht sie doch eine Überprüfung des lernförderlichen Einsatzes.

4 Steht EULE in einem größeren strategischen Rahmen?

Wie eingangs erwähnt ist EULE Teil des Portals wb-web und somit Teil einer Infrastruktur, die Lehrende in der Weiterbildung über Träger- und Fachgrenzen hinaus vernetzt. Das Portal wird als Regelaufgabe vom DIE betrieben und somit von Bund und Ländern finanziert. Innerhalb des DIE ordnet sich das Portal in den Ansatz anwendungsorientierter Grundlagenforschung ein. Mithin dienen wb-web und EULE dazu, wissenschaftliches Wissen und Praxiswissen zu verschränken, näherhin a) theoretische Annahmen und Forschungsergebnisse für das Praxisfeld aufzubereiten und b) Praxiserfahrungen und Feldwissen für Forschende zugänglich zu machen. Die Breite des Feldes wird dabei über den wb-web-Unterstützerkreis erreicht und abgebildet, dem namhafte Verbände aus allen Teilfeldern der EB/WB angehören (vgl. http://www.wb-web.de/ueber-uns/partner.html) und der stetig erweitert wird.

Einige Verbände sind zugleich auch Teil des GRETA-Konsortiums. Nicht nur aus diesem Grund drängt sich die Frage auf, in welcher Beziehung EULE zum Vorhaben GRETA steht, mit dem das DIE und sieben Verbände die EB/WB-Strukturen der Kompetenzanerkennung für Lehrende in der EB/WB zu etablieren versuchen. Tatsächlich schafft EULE Gelegenheiten, Kompetenzen zu schärfen und weiterzuentwickeln, die von GRETA-Akteur*innen als erwachsenenpädagogisch relevant oder im Rahmen von persönlichen Bilanzierungsverfahren (PortfolioPlus) als ausbaufähig identifiziert worden sind. Lernaktivitäten in EULE können somit auch gut vorbereiten auf die Kompetenzbilanzierung mit dem PortfolioPlus. Und Fortbildungsanbietende, die Train-the-Trainer-Angebote auf GRETA-Kompetenzen zuschneiden wollen, können besonders einfach EULE in ihre Angebote integrieren.

Abschließend sei hervorgehoben, dass mit den EULE-Lernpfaden und -Lernobjekten Bildungsmaterialien erstellt werden, die von Personen und Organisationen frei nachgenutzt werden können, auch kommerziell. Das DIE ist damit nicht nur in der Aufklärung und Mobilisierung für freie Bildungsmaterialien (OER) aktiv (Projekt OERinfo), sondern praktiziert eine nachnutzungsfreundliche Lizenzierung auch bei den eigenen Angeboten. Dies erfolgt im Einklang mit den Open-Science-Bestrebungen der Leibniz-Gemeinschaft, die mit Open Access für Publikationen begonnen haben, Forschungsdaten (Open Data) einschlossen und sich inzwischen auch auf Software (Open Source) und Lernmaterial (OER) beziehen.

Literatur

Bloom, B. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf.

Müller-Naevecke, C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformation*. Bielefeld: wbv.

Schöb et al. (2015). Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote. Eine Umfrage der Universität Tübingen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. DIE. https://www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf

Schöb, S.; Klante, S. & Lehmann, A. (im Druck). Kompetenzentwicklung Lehrender digitalisieren – Chancen und Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis. *Der pädagogische Blick, 28*(3).

Schrader, J. (u. Mitarbeit v. Hild, A. & Loreit, F.) (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Autorinnen und Autor

Carmen Biel, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn.

Peter Brandt, Dr., Abteilungsleitung „Wissenstransfer" im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn.

Sabine Schöb, Dr., Akademische Rätin an der Eberhard Kars Universität Tübingen, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W008
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Professionalisierung von Kursleitenden

Zur Konzeption einer landesweiten Fortbildungsreihe und den notwendigen Kontexten zur Qualitätsstärkung

Christiane Ehses, Marta Slusarek

Zusammenfassung

Das Projekt „Reorganisation und Neukonzeption der erwachsenenpädagogischen Fortbildung für Kursleitende" verbindet sich mit dem Anspruch des Hessischen Volkshochschulverbands, eine landesweite Qualifizierungsreihe für Kursleitende mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt grundlegend zu überarbeiten. Dieser Beitrag skizziert die Entwicklung dieses Projekts, um Professionalisierung von Kursleitenden in den Fokus der hessischen Volkshochschullandschaft zu rücken. Ferner wird die Relevanz eines Zusammenspiels zwischen den Akteur*innen Dachverband, pädagogisches Personal und Kursleitende als Gelingensfaktor einer Verstetigung einer Fortbildungsreihe diskutiert.

Stichworte: Professionalisierung; Kursleitende; Qualität stärken; Volkshochschule; erwachsenenpädagogische Fortbildungen

Abstract

The project „Reorganisation and New Conception of Further Training in Adult Education for Course Leaders" is the claim of the Hessian Adult Education Association (hvv) to fundamentally revise a state-wide qualification series for course leaders with a focus on adult education. This article outlines the development of this project to bring the professionalisation of course leaders into the focus of the Hessian adult education landscape. Furthermore, the relevance of an interaction between the umbrella organisation, pedagogical staff and course leaders as a factor for the success of a continuing education series is discussed.

Keywords: Professionalisation; Course Instructors; Strengthening Quality; Adult Education Centre; Further Training for Adult Education

Kursleitende nehmen eine Schlüsselrolle in der Leistungserbringung von Volkshochschulen ein. Sie stellen die größte Teilgruppe in der Erwachsenenbildung dar und machen mit knapp 180.000 Verträgen für die Leitung von Kursen 90 % der Beschäftigungsverhältnisse an Volkshochschulen aus (vgl. Reichart et al. 2019, S. 21). Eine der Kernaufgaben des Hessischen Volkshochschulverbands – verankert im Hessischen Weiterbildungsgesetz – ist die Qualitätssicherung der Lehre und die Fortbildung der Lehrenden. Das Projekt „Reorganisation und Neukonzeption der erwachsenenpädagogischen Fortbildung für Kursleitende" (Laufzeit: Anfang 2018 bis Ende 2020) reflektierte dies und verfolgte als Zielsetzung, die bestehende Qualifizierungsreihe „Erwachsenenpädagogische Qualifizierung" (EPQ) von Kursleitenden in Hessen – orientiert am Rahmenkonzept des Deutschen Volkshochschulverbands – neu zu konzipieren. Inhalte, Formate und ein neues „Vertriebssystem" bezüglich der Bewerbung und der Lokalisierung von Bedarfen sollten neu gedacht werden. Hintergrund war eine zunehmend schwächere Resonanz der 1997 etablierten Qualifizierung. Die Gründe dafür liegen vor allem darin, dass – trotz organisationsbezogener flächendeckender Bemühungen eines systematischen Qualitätsmanagements – Professionalitätsfragen in der Erwachsenenbildung eher unterbewertet wurden (vgl. Meisel 2009, S. 234 ff.). Meisel spricht von einer „steckengebliebenen Professionalisierung" und benennt das Dilemma, dass das grundständige erwachsenenpädagogische Wissen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Professionsstruktur nach wie vor unterentwickelt ist (ebd.). Weitere Argumente zur Notwendigkeit einer Überarbeitung liegen in den veralteten Fortbildungskonzepten und dem zunehmenden Ausfall von Fortbildungen. Aus diesem Anlass führt der Hessische Volkshochschulverband e. V. (hvv) im Rahmen des hessischen Weiterbildungspakts[1] dieses Projekt durch.

Dieser Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil widmet sich der Entwicklung eines modularen Gesamtkonzeptes für eine Fortbildungsreihe für Kursleitende mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt. Es erfolgt eine Retrospektive auf die Konzeption der Reihe und die Pilotierung des Projekts in drei Phasen. Abschließend werden Erkenntnisse aus der bisherigen Projektlaufzeit zusammengefasst. Der zweite Teil widmet sich Fragen nach der Einbettung einer Fortbildungsreihe in der Volkshochschullandschaft, die den Anspruch der Qualitätsstärkung im institutionellen Gewebe der Volkshochschulen verfolgt: Welche Schlussfolgerungen können für die zukünftige Weiterentwicklung eines Fortbildungssystems gezogen werden? Eine zentrale Erkenntnis ist die notwendige Einbindung des Volkshochschulpersonals, damit eine Professionalisierungsstrategie hessenweit erfolgen und implementiert werden kann.

1 Der Weiterbildungspakt ist eine Initiative des Hessischen Kultusministeriums (vgl. 2016) und der öffentlichen und Freien Träger der Weiterbildung in Hessen. Ein Teilbereich des Pakts sind projektbezogene Fördermittel, die die Ziele „Zugänge erleichtern", „Integration und Chancengerechtigkeit fördern" und „Qualität stärken" verfolgen und mit 19 Handlungsfeldern untergeordnet sind.

1 Professionalisierung von Kursleitenden: Entwicklungsprozess einer Fortbildungsreihe

Retrospektiv lässt sich das Projekt zur Entwicklung einer Fortbildungsreihe für Kursleitende in die drei Phasen der Erhebungs-, Konzeptions- und Pilotierungsphase einteilen, die im Folgenden dargestellt werden.

Erhebungsphase

Zu Projektbeginn wurde für die gesamte Laufzeit eine Kooperation mit Prof. Dr. Bernd Käpplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen) begründet, um das Projekt wissenschaftlich zu begleiten. In der Erhebungsphase wurde eine Analyse des bestehenden Fortbildungskonzeptes sowie der bisherigen Praxis der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (im Folgenden: EPQ) vorgenommen. Neben der Analyse und Sichtung des vorhandenen Materials erfolgten in einer Bedarfserhebung 25 Interviews mit verschiedenen Akteur*innen aus dem Kontext der Volkshochschule: Leitungspersonal, disponierendes Personal, erfahrene EPQ-Referent*innen und Kursleitende als Zielgruppe einer neuen Qualifizierungsreihe. Sie wurden telefonisch oder in Präsenz durchgeführt. Für die Interviews wurden Leitfäden mit erzählgenerierenden Fragen je Akteursgruppe angefertigt. Des Weiteren erfolgte eine Synopse von EPQ-Konzepten anderer Bundesländer und vergleichbaren erwachsenenpädagogischen Weiterbildungen.

Im Verlauf der Erhebungs- und späteren Konzeptionsphase wurden drei Expert*innenworkshops realisiert: Zum ersten Workshop wurden Fachleute aus der Weiterbildung eingeladen, wie z. B. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Landesverbänden sowie aus der pädagogischen Leitung der Wiener Volkshochschulen, um zu eruieren, welche Inhalte, Formate und Rahmung eine solche Fortbildungsreihe umfassen sollte. Im zweiten und dritten Expertenworkshop wurden Volkshochschulleitungen und pädagogische Mitarbeitende eingeladen, um Bedarfe aus Sicht der Organisation Volkshochschule (VHS) zu identifizieren sowie Gestaltungselemente eines einführenden Moduls zur VHS als Organisation zu diskutieren.

Zentrale Ergebnisse und in der Folge leitende Prinzipien bei der Konzeption waren:

- der Fokus auf neue und angehende Kursleitende,
- die Grundlagen erwachsenenpädagogischen Handelns in Lehr-Lern-Settings als zentralem Element der Fortbildungsreihe,
- Handlungsorientierung, damit Kursleitende ihre Praxis und Fälle einbringen und ihr erworbenes Wissen im eigenen Kurs umsetzen können,
- reflexive Lernsettings,

- soziale und communitybildende Elemente, um den fachlichen Austausch unter Kursleitenden zu fördern und die Stärkung einer Expertenkultur zu begünstigen sowie
- die Stärkung der Leitidee der demokratischen Grundhaltung von VHS.

Eine weitere zentrale Erkenntnis stellte der maßgebliche Stellenwert der Kommunikation mit den VHS dar. Das Thema Professionalisierung konnte in den Fokus gerückt werden. Neben der inhaltlichen Diskussion konnten in den Workshops Verbündete gewonnen werden, die das Thema in die eigenen Organisationen trugen. Um die Fortbildungsbedarfe und Perspektive Kursleitender zu erfassen, wurde eine Sekundäranalyse (vgl. Klein et al. 2019) in Auftrag gegeben, die (deutschsprachige) empirische Studien über Kursleitende in einem Zeitraum von 1980 bis 2019 zusammengestellt hat. Ein Teil der Ergebnisse unterstreicht die zentralen Erkenntnisse aus den Expert*innenworkshops, reflexive Lernsettings zu etablieren, Formen kollegialer Beratung oder Supervision zu initiieren und eine Vernetzung zwischen Kursleitenden zu begünstigen. Ferner wurde auf die Anknüpfungsfähigkeit von Fortbildungen an die biografisch erworbenen Deutungsmuster der Teilnehmenden verwiesen (vgl. ebd., S. 12 ff.).

Neben dieser Sekundäranalyse wurden zwei Expertisen zu den Themen professionelle Lerngemeinschaften und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen in der politischen Bildung in Auftrag gegeben, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.[2]

Eine Analyse zum Bildungscontrollingzyklus der Lehrgangsreihe EPQ wurde von der wissenschaftlichen Begleitung angefertigt (vgl. Käpplinger & Nistal 2018). Daraus wurden u. a. folgende Ergebnisse in der Konzeptionsphase einbezogen: die Empfehlung zur Kombination aus zentralen und dezentralen Fortbildungsorten, eine mögliche Fokussierung auf angehende Kursleitende sowie jene mit fachlicher, jedoch mit wenig oder keiner erwachsenenpädagogischen Expertise. Außerdem wurden die Überlegungen, Blended-Learning-Konzepte zu entwickeln, berücksichtigt, um den Kursleitenden die zeitliche Teilnahme an der Reihe zu erleichtern.

Konzeptionsphase

Die Konzeptionsphase erfolgte ab der ersten Jahreshälfte 2019. Auf Basis der Erkenntnisse wurde ein flexibles Fortbildungssystem konzipiert: Statt eines verpflichtenden Curriculums wurde ein Gesamtkonzept aus Kern- und Wahlbausteinen entwickelt, das Kursleitenden Wahlmöglichkeiten nach individueller Interessenlage ermöglichen sollte. Grundsätzlich wurde entschieden, dass die Veranstaltungen einzeln belegt und somit für sich stehen können, diese aber in einem Gesamtkonzept namens „Lehren in der Erwachsenenbildung“ als neuem Titel eingebettet sein sol-

2 Diese Überlegungen fanden u. a. Berücksichtigung in einem Fortbildungskonzept zum Thema Populismus.

len; die bundesweiten Vorgaben der „Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung“ wurden berücksichtigt. Zur Erlangung eines Zertifikats wurde ein Gesamtumfang von 62 zu belegenden Unterrichtseinheiten (UE) definiert, wovon sich 32 UE aus dem Kernbereich und 30 UE aus dem Wahlbereich zusammensetzen. Die Fortbildungen wurden in teils verschiedenen Formaten konzipiert, sodass diese von zwei Onlinekursen in der *vhs.cloud* (der Lernplattform der VHS) über zwei Blended-Learning-Formaten bis hin zu weiteren Fortbildungen in Präsenz reichen, deren Kommunikation, Vor- und Nachbereitung über die *vhs.cloud* genutzt werden können. Zudem wurde ein kollegiales Beratungsformat (Kursreflexion) entwickelt, um mittels Hospitationen reflexiv an der Handlungspraxis des Lehr-Lern-Geschehens anzusetzen.

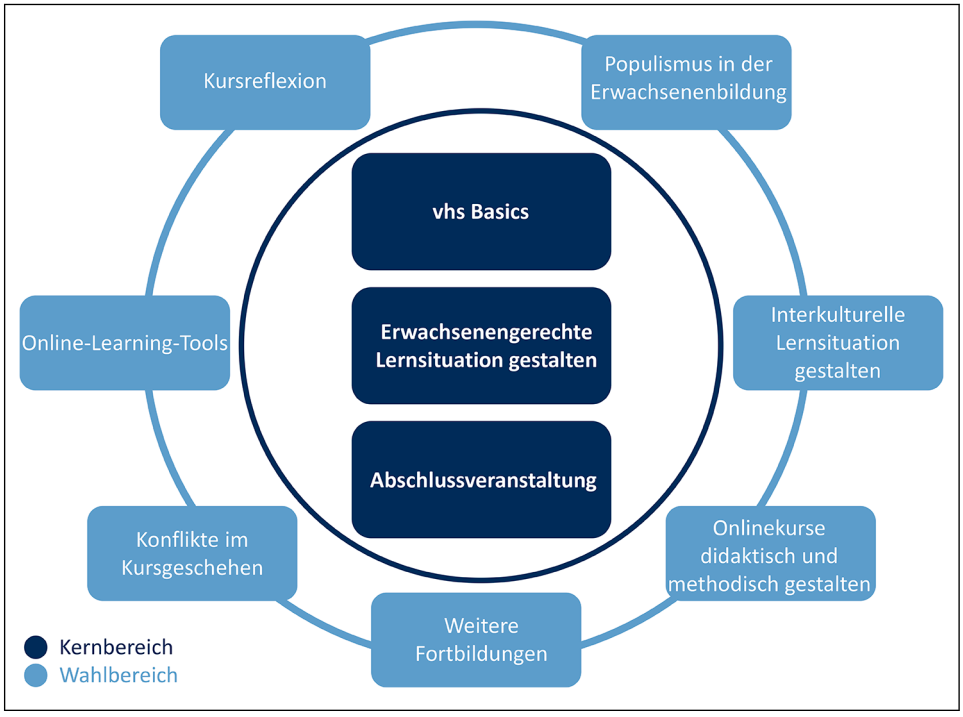

Abbildung 1: Aufbau der Fortbildungsreihe „Lehren in der Erwachsenenbildung“ (Kurztitel der Veranstaltungen)

Der Kernbereich soll eine verlässliche Rahmung bieten sowie einen Mindeststandard darstellen. Zudem kann trotz wechselnder Konstellationen der Teilnehmenden in den einzelnen Fortbildungen mit dem Kernbaustein „Erwachsenengerechte Lernsituationen gestalten“ eine Auftaktveranstaltung zur Orientierung und Möglichkeit der Gruppenbildung sowie einer schließenden Klammer der Reihe in Gestalt der Abschlussveranstaltung angeboten werden. Der Wahlbereich soll eine Spezialisierung nach individuellen Interessen ermöglichen.

Pilotierungsphase

Teils parallel zur Konzeptionsphase begann die Pilotierungsphase. Es wurde beschlossen, die Reihe in drei Durchgängen für die Regionsverbünde der VHS in Mittelhessen, Rhein-Main-Süd-Hessen und Nordhessen zu pilotieren; die Empfehlungen zur Dezentralisierung fanden so Berücksichtigung (vgl. ebd., S. 10). Die Pilotierungswellen sollten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Zeitraum von Mitte 2019 bis Projektende 2020 an den Standorten Marburg, Offenbach am Main und Kassel stattfinden.[3] Die Bewerbung der Reihe erfolgte über Broschüren und E-Mailverteiler des hvv an Leitungspersonal und das disponierende Personal der Programmbereiche. Die Veranstaltungen wurden als Anreiz kostenfrei angeboten. Sie waren innerhalb von zwei Wochen nach Bewerbung fast ausgebucht mit 15 Personen pro Kurs. Zudem zeigte sich in der Auswertung, dass die Anmeldungen von Kursleitenden aus 30 (von 32) hessischen Volkshochschulen sowie einzelnen Kursleitenden über Hessen hinaus erfolgten.

Insgesamt fällt die bisherige Bilanz des Projekts positiv aus: Neben der Entwicklung facettenreicher Formate ist es gelungen, ein kohärentes Gesamtkonzept einer Reihe zu entwickeln, welches die erwünschten Prinzipien sowie aktuelle Herausforderungen berücksichtigt. Auf Ebene der Fortbildungen erwies sich – entgegen skeptischen Prognosen – die hohe Bereitschaft der Teilnehmenden, mit digitalen und digital angereicherten Lernsettings zu lernen, als Erfolg. Auf institutioneller Ebene ist die Akzeptanz der VHS hinsichtlich einer Qualifizierungsreihe für Kursleitende gestiegen, was sich sowohl in der Partizipation von Leitungspersonal und pädagogischen Mitarbeitenden an Expert*innentreffen, in der örtlichen Bandbreite der Anmeldungen von teilnehmenden Kursleitenden als auch in der vereinzelten Umsetzung von Anreizmodellen für Kursleitende widerspiegelt. Des Weiteren durfte das Projekt im Rahmen des Weiterbildungspaktes auf der 5. Hessischen Weiterbildungskonferenz 2019 prominent präsentiert werden.

2 Kontext VHS: Zusammenspiel Fachbereichsleitungen und Kursleitende

Im Folgenden werden die Herausforderungen umrissen, die eine Verstetigung der Fortbildung flankieren. Dabei wird besonders das planend-disponierende Personal (bzw. Fachbereichsleitungen) in den VHS als wichtige Unterstützung in den Blick genommen. Potenziale, aber auch Behinderungen in der Zusammenarbeit zwischen den Funktionsgruppen der (angestellten) disponierenden Programmplanenden und den (meist) freiberuflichen Lehrenden werden diskutiert.

3 Eine Herausforderung zur geplanten Pilotierung der Fortbildungen stellen die aktuellen Entwicklungen zum Coronavirus Covid-19 dar. Fortbildungstermine wurden zunächst für ein halbes Jahr abgesagt, Ersatztermine erfolgen – so weit möglich – für das letzte Quartal des Jahres 2020.

Schon von Beginn an zeichnete sich im Projektzeitraum ab, dass eine „Professionalisierungsstrategie“, die nur auf die Personengruppe der Kursleitenden zielt, „verinselt“ und nur einen geringen Nachhall auf das (hessische) System der Erwachsenenbildung erzeugt.

Deshalb wurden viele Dialoge und Expert*innenrunden mit Vertreter*innen aus VHS initiiert, um die Frage der Professionalitätsentwicklung zu einem gemeinsamen Bestreben – auch unter aktiver Mitwirkung der VHS – zu machen. Dies folgte dem praktischen Grund, dass ohne überzeugte Leitungen und Fachbereichsleitungen in ihrer Rolle als „Gatekeeper“ keine Bewerbung möglich gewesen wäre, da die Geschäftsstelle hvv keinen direkten „Zugriff“ auf die Lehrenden hat. Deshalb mussten diese Funktionsgruppen adressiert und integriert werden. Die wissenschaftliche Begleitung hatte 2018 die Stellschrauben Bewerbung bzw. Vertriebsstruktur als Aufmerksamkeitspunkt in das Relaunchkonzept eingebracht. Es gelang, die anfänglich distanziert-skeptische Haltung, die zu Beginn zumindest eine „Begleitmusik“ spielte, in eine positiv-affirmierende Resonanz zu überführen. Ideen aus der Perspektive der Praktizierenden waren z. B.: lokale Anreizsysteme zu schaffen, „Hallräume“ in den Institutionen zu kreieren (Räume für Austausch, kollegiale Beratung, Lounges für Kursleitende, ggf. unter Einbezug des disponierenden Personals), eine Aufwertung des Zertifikats[4] zu bewerkstelligen, Anschlüsse zu bestehenden Fortbildungen zu schaffen und damit den Zertifikatserwerb niederschwelliger zu gestalten, fortlaufende Information und „Schnuppereinheiten“ aus dem neuen Fortbildungskonzept an die Fachbereichsleitungen zu vermitteln etc.

Deutlich wurden auch Grenzen der Bemühungen, die Professionalitätsentwicklung der Kursleitenden zu einem offensiven Thema der VHS zu implementieren. Vorbehalte kreisten besonders um die Fragen einer nicht möglichen Honorarerhöhung – die nach den Qualifizierungsanstrengungen zu befürchten seien – und um die verschärften Eingriffe bezüglich des arbeitsrechtlichen Status von Lehrkräften (drohende Rechtsstreitigkeiten wegen Vorwurf der Scheinselbstständigkeit; vgl. DVV 2017). In der Folge berichteten manche Leitungen von einer bewussten vorsorglichen Distanznahme gegenüber den Lehrkräften, beispielsweise durch die Einstellung von kollegialen Supervisionen oder den Verzicht auf Gemeinschaftsräume in ihren Häusern.

Insgesamt gibt es einen Diskurs seit der Konstituierung des Berufsfeldes über die Fragen eines kaum geteilten Selbstkonzeptes als Erwachsenenbildner*innen in einem fluiden Handlungsfeld. So konstatiert Nittel (vgl. 2000), dass die Erwachsenenbildung (noch) kein eigenes soziales Funktionssystem darstelle, sondern in unterschiedlichen sozialen Systemen verankert sei. Unter dieser Prämisse der unabgeschlossenen Professionsbildung und schwankenden Anerkennungsstruktur sind lose Kopplungen zwischen dem (in der Regel festangestellten) planend-disponierendem Personal auf der einen und dem (in der Regel freiberuflichen) pädagogisch-ver-

4 Hier stellt sich die Frage, was die von allen Landesverbänden kommunizierte Formel, ein EPQ-Zertifikat sei volkshochschulseitig „anerkannt“, genau meint. Faktisch müsste die Anerkennung in einer Alleinstellung oder Bevorzugung – bzw. Besserhonorierung – von Kursleitenden mit Zertifikat ihren Ausdruck finden. Diese Auswahl-/Honorierungspraxis findet jedoch nur selten statt.

mittelnden Personal zwar in ihrer Arbeitsteilung organisational sinnvoll, aber konfliktanfällig: „Während das lehrende Personal Arbeit am individuellen und/oder kollektiven Fall betreibt, kurz: die mikrodidaktische Tätigkeit ausführt und das Bild der Erwachsenenbildung beim Publikum prägt – allerdings im Gefüge der Institutionen vergleichsweise wenig Macht besitzt –, genießt das planend-disponierende Personal den Vorteil, über große Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume zu verfügen, ohne jedoch dauerhaft und intensiv Publikumskontakt zu haben" (ebd., S. 212). Nittel erkennt darin ein Dilemma, weil die Dienste der professionellen Entscheidungstragenden – der Fachbereichsleitungen – der eigenen Klientel der Erwachsenenbildung gegenüber kaum sichtbar sind und von manchen Kursleitenden negiert werden können.

Gleichzeitig könnte – und mancherorts geschieht dies bereits – ein großes Potenzial in der dialogischen Arbeit zwischen Fachbereichsleitungen und Kursleitungen liegen, nämlich in der gemeinsamen Entwicklung von Lehrangeboten, dem Kreieren neuer Formate sowie generell bei der Beratung und Förderung von insbesondere der neuen Kursleitenden. Die Fachbereichsleitungen könnten die Rolle der Ermöglichenden ausfüllen, dann wäre das Zusammenspiel von hauptberuflichem pädagogischem Personal und Kursleitenden eines, das Komplementärfunktionen zueinander fügt. Dies beinhaltet das Wissen um den eigenen Wert und die Anerkennung der jeweils anderen Perspektive. Diese Dialogfähigkeit ist aufgrund der genannten Bedingungen nicht naturwüchsig gegeben, sondern es braucht Sensibilisierungs-, Rollenstärkungs- und Klärungsarbeit – vor allem die Rolle der Fachbereichsleitungen betreffend. Insbesondere kann diese Anforderungsarbeit die neuen Fachbereichsleitungen betreffen, die noch unsicher in ihrer Rolle, bezogen auf ihre Mandate und bezogen auf ihre Autorität, sind.

Der DVV (vgl. 2020) macht in seinem „Leitfaden zur Beschreibung und Bewertung der Profile des hauptberuflichen Personals an Volkshochschule" darauf aufmerksam, dass die Personalsituation u. a. von „starker Arbeitsverdichtung (und) massiver Bündelung von Arbeits- und Programmbereichen in einzelnen Personalstellen" (ebd., S. 5) gekennzeichnet ist. Aufgrund enger werdender finanzieller Spielräume stünden Themen der Ressourcensicherung wie Finanzen, Akquise (von Projekten, Kooperationspartner*innen, Teilnehmenden) so weit im Vordergrund, dass die Gestaltung der Bildungsprozesse, d. h. die inhaltlich-pädagogische Arbeit, vor diesen Herausforderungen in den Hintergrund rückt.

Dies entlastet auch Fachbereichsleitungen, die mehrere Fachbereiche zu betreuen haben, nicht von ihren Aufgaben im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Kursleitenden. Diese Aufgabenprofile umfassen laut Leitfaden:

- Gewinnung von freiberuflichen Mitarbeitenden,
- Entwicklung/Implementierung von Qualifizierungskonzepten für Multiplikator*innen/Lehrkräfte,
- Betreuung von freiberuflichem Lehrpersonal,
- Hospitationen und Auswertungsgespräche mit Lehrkräften sowie
- Bewertung didaktischer Konzepte und Methoden (vgl. ebd., S. 9).

Einen erwachsenenpädagogisch-wissenschaftlichen Ansatz zum planend-disponierenden Personal liefert der Vorschlag eines Kompetenzmodells für Programmplanende (vgl. Hippel 2019), der angelehnt ist an das Kompetenzmodell für Lehrende (GRETA). Von Hippel zeigt Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen auf, z. B. hinsichtlich der Frage, inwieweit erwachsenenpädagogisches Wissen für planende Aufgabenfelder neu und anders formuliert werden muss als für primäre, lehrende Aufgabenfelder (vgl. ebd., S. 116 ff.). Solche kontrastierenden Kompetenzmodelle für Programmplanende dienen nicht nur der Reflexion und Professionalisierung dieser Berufsgruppe. Vielmehr scheint im Begreifen und Vermitteln der wechselseitigen Wertschätzung in der Einflussnahme auf gelingende Lehr-Lern-Prozesse Potenzial für einen professionellen Diskurs zwischen Programmplanenden und Lehrenden zu liegen. Das Zusammenspiel dieser beiden Logiken wird unseres Erachtens in der Praxis zu wenig reflektiert und in der Forschung zu wenig beleuchtet.

3 Fazit

Um eine erwachsenenpädagogische Fortbildungsreihe als essenziellen Baustein für die Professionalität von Lehrenden nachhaltig zu etablieren, braucht es eine Akzeptanz- und Resonanzkultur im System der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Es braucht Austausch und wechselseitige kollegiale Beratung (ein Peer-System) unter den Kursleitenden, um sich über Professionsfragen, Methodik, Didaktik, Selbstverständnisse im Lehrverhalten etc. zu verständigen. Darüber hinaus braucht es disponierendes Personal, das den Professionalisierungsgedanken weiterträgt, und es braucht Leitungen, die die Qualitätsfrage in der pädagogischen Leistungserbringung strategisch vorantreiben und Anreizsysteme in VHS etablieren. Für die Fachbereichsleitenden ist es erforderlich, eine klare Vorstellung über ihre Berufsrolle zu gewinnen und sich der Verantwortung der Beratung und Förderung des freiberuflichen, insbesondere des neuen Lehrpersonals zu stellen.

Literatur

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2017): Die Beschäftigung freiberuflicher Lehrkräfte an Volkshochschulen. Ein Wegweiser. Unveröffentlichtes Dokument.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2020): Zentrale Funktionsbereiche und Aufgabenprofile des hauptberuflichen Personals an Volkshochschulen. Leitfaden zur Beschreibung und Bewertung der Profile des hauptberuflichen Personals an Volkshochschulen. Unveröffentlichtes Dokument.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Weiterbildungspakt für die Jahre 2017 bis 2020. Kultusministerium. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/weiterbildungspakt_gezeichnet.pdf

Käpplinger, B. & Nistal, L. (2018): Untersuchung des Bildungscontrollingzyklus der Lehrgangsreihe EPQ Gießen. Unveröffentlichtes Dokument.
Klein, R.; Reutter, G. & Nistal, L. (2019): Analyse von Studien über Fortbildungsbedarfe von Kursleitenden. Dortmund. Unveröffentlichtes Dokument.
Meisel, K. (2009): Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 233–246). Wiesbaden: Springer VS.
Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
Reichart, E.; Huntemann, H. & Lux, T. (2019): Volkshochschul-Statistik – 57. Folge, Berichtsjahr 2018. DIE. https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf

Autorinnen

Christiane Ehses, Dr. phil, stv. Verbandsdirektorin des Hessischen Volkshochschulverbands e. V.

Marta Slusarek, M. A., Jahrgang 1989, pädagogische Mitarbeiterin beim Hessischen Volkshochschulverband.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W009
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Orte für Beratung!?

Zusammenarbeit von Beratungskräften zu Ausbau und Entwicklung verschiedener Beratungsleistungen an Volkshochschulen – Erfahrungen eines Projekts

Beate Pläinkers

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt den Aufbau von und Erfahrungen mit Strukturen übergreifender interpersonaler Zusammenarbeit von Beratungskräften mit unterschiedlichen Aufgaben. Dabei werden neue organisationale Räume für Zusammenarbeit geschaffen sowohl innerhalb der drei Volkshochschulen eines Projektverbunds als auch zwischen ihnen. Der Beitrag zeigt, wie die Bildung von kollegialen Bezugsgruppen Potenziale für Professionalisierung entfalten kann und ein verzweigtes Lernfeld bietet, das als Erfolgsfaktor für die (Weiter-)Entwicklung, den Ausbau und die Verknüpfung von verschiedenen Beratungsangeboten gesehen werden kann.

Stichworte: Bildungsberatung; Verbundprojekt; Professionalisierung; Organisationsentwicklung; Qualitätsentwicklung

Abstract

The article describes the development of and experiences with cross-structural interpersonal cooperation of consultants with different tasks. New organisational spaces for cooperation are created both within the three adult education centres of a project network and between them. The article shows how the formation of collegial reference groups can unfold potentials for professionalisation and offers a ramified learning field which can be seen as a success factor for the (further) development, expansion and linking of different counselling services.

Keywords: Educational Guidance; Joint Project; Professionalisation; Organisational Development; Quality Development

1 Hintergrund, thematische Schwerpunkte und Ziele des Verbundprojekts „VHS – Ort für Bildung und Beratung“[1]

Mit der Etablierung eines ausgewiesenen Angebots an Bildungsberatung im Rahmen der Initiative Hessencampus verfügen viele Volkshochschulen in Hessen über ein nachgefragtes und in neue Organisationsformen gefasstes Bildungsberatungsangebot. Darüber hinaus und unabhängig davon erbringen Volkshochschulen vielfältige Beratungsleistungen, die häufig in das Kursgeschehen, in Maßnahmen oder Anmeldeverfahren integriert und eher implizit als Teil von Bildungsdienstleistungen durchgeführt werden (vgl. Ehses et al. 2012). Hinzu kommt ein wahrgenommener gestiegener Bedarf an individueller Beratung für Teilnehmende und Adressierte bestimmter Angebotsbereiche (vgl. Käpplinger 2020). Dazu gehören u. a. Menschen mit Bedarf und Interesse am Deutscherwerb, die sich zukünftig weiter ausdifferenzierenden Bildungs- und Berufswegeoptionen gegenüber sehen. Teilnehmende mit Beratungsbedarf finden sich in Maßnahmen und Kursen zur Arbeitsmarktintegration, zur Gesundheitsbildung, zur Alphabetisierung und Grundbildung mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und mit oder ohne Fluchtgeschichte. Die jeweils spezifische Lebenssituation und der Fokus des Bildungsangebots erfordern meist unterschiedliche Beratungsansätze, die nicht immer in ein Konzept gefasst sind.

Den Anforderungen an die Praxis steht ein Anspruch gegenüber, wie er für Volkshochschulen als Beratungsanbieter formuliert ist:

> „Volkshochschulen und ihre Mitarbeitenden sind Beratungsexpert/-innen und nicht nur Kursanbieter/-innen. Beratung in der pluralen und modernen Gesellschaft unterstützt die Lebensplanung und die Bildungsbiografie der/des Einzelnen. Bildungsberater/-innen konzentrieren sich auf die Anliegen der Person und begleiten Übergänge in deren Lebensphasen. Pädagog/-innen lassen sich auf den lebensweltlichen und biografischen Kontext der Lernenden ein.“ (DVV 2014)

Zum Ausgangspunkt des Projekts gehört die Beobachtung und Erfahrung, dass diese Aussage in der Praxis eher von der Botschaft der Selbstverständlichkeit begleitet ist als von der Absicht, ein solcherart definiertes Beratungsangebot explizit zum Gegenstand kontinuierlicher (Weiter-)Entwicklung und Absicherung zu machen. Das hier dargestellte Projekt versteht die Positionierung eher als programmatischen Zielhorizont denn als eine die generelle Praxis wiedergebende Selbstbeschreibung und fragt danach: *Was können interessierte Volkshochschulen tun, um diesen Anspruch einzulösen und Realität werden zu lassen?*

Dazu sollen in einem *ersten Schwerpunkt* des Vorhabens „Beschreibung von Beratungsfeldern“ die verschiedenen Beratungsleistungen der beteiligten Volkshochschulen (VHS) nach innen und nach außen deutlicher gefasst und sichtbarer gemacht werden. Beratende Elemente oder Beratungsleistungen sind oft schon

1 Das Projekt wird als Verbundprojekt der Volkshochschulen Frankfurt, Groß-Gerau und Wiesbaden im Rahmen des hessischen Weiterbildungspakts gefördert: VHS – Ort für Bildung und Beratung. Beratungsfelder sichtbar machen und ausbauen, gemeinsames Beratungsverständnis entwickeln, Qualität fördern, Laufzeit: 01.03.2018 bis 31.12.2020.

selbstverständlicher Bestandteil der klassischen Aufgabenfelder der pädagogischen Mitarbeitenden der VHS, die meist nicht explizit ausgewiesen, organisatorisch undeutlich abgebildet und nicht Gegenstand von inhaltlicher Betrachtung und konzeptioneller Entwicklung sind.[2] Solche in pädagogische Aufgaben integrierte „implizite" Beratung wird u. a. von Kursleitenden, in der Angebotsberatung der Fachbereiche, im Rahmen des Kundenservice durchgeführt. Ein *zweiter Schwerpunkt* des Projekts will Beratende als Mitarbeitende in unterschiedlichen hauptamtlichen Funktionen in ihrer *Professionalität* als Beratende stärken und die *Qualität* der Beratungsangebote entwickeln und sichern.[3] Definierte Beratungsleistungen sollen konzeptionell gefasst und ihre Umsetzung im Sinn qualitativer Ziele beobachtbar gemacht und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Damit könnten dann gute Voraussetzungen geschaffen sein, um in einem *dritten Schwerpunkt* des Verbundprojekts das Beratungsangebot an den beteiligten VHS bedarfsgerecht *auszubauen* und Konzepte des *Marketings* dafür zu erarbeiten.

2 Übergreifende Zusammenarbeit von Beratungskräften als Strukturmerkmal des Projekts

Die Rollen von mit Beratungsaufgaben beauftragten und befassten Mitarbeitenden an den beteiligten VHS werden in dem Projekt vor allem durch *drei Merkmale* charakterisiert. Sieht man die Beteiligten als Gruppe, fällt zunächst die *große Heterogenität der Funktionen* und Beschäftigungsverhältnisse in der Organisation auf. Von der hauptamtlichen Bildungsberaterin über den programmplanenden Pädagogen eines Fachbereichs, von den Verwaltungsmitarbeitenden der organisatorischen Betreuung von Kursen über Empfangsmitarbeitende als erste Anlaufstelle für Interessierte, Projektmitarbeitende und Kursleitende nimmt dieses Kollegium (auch) Beratungsaufgaben wahr. Häufig ist Beratung Nebenaufgabe, die Zugehörigkeit zur „eigentlichen" Funktion und zur je eigenen Organisationseinheit (Fachbereich, Abteilung) steht im Vordergrund.

Als *zweites Merkmal* fällt auf, dass das jeweilige *Verständnis von „Beratung"* entsprechend vieldeutig, eng auf das jeweilige Handlungsfeld bezogen oder mit der „eigentlichen" Rolle verknüpft erscheint („[I]n der Anmeldung werden wir ständig mit persönlichen und sozialen Problemen konfrontiert, natürlich müssen wir da auch beraten").

Zum Dritten fällt auf, dass Rollen oder Rollenanteile für Beratung *in der Organisationsstruktur einer klassischen VHS nicht verortet* sind. Neben den festgeschriebenen

2 Vgl. Ehses et al. 2012: Dort wird in einem prognostischen Teil nach einer Befragung hessischer VHS von diesen Bedarf nach der Entwicklung individueller, an der Biografie orientierter Beratung hervorgehoben, und „insgesamt wird von den hessischen Volkshochschulen die Entwicklung von Qualitätskriterien für die unterschiedlichen Beratungsangebote als besonders unterstützungswürdig benannt" (ebd., S. 24).

3 Aktualität gewinnt die Weiterentwicklung der Bildungsberatung an VHS auch durch die in der neuen DVV-Statistik dokumentierte Absicht, Beratungsleistungen als eigenständige Dienstleistung von VHS auszuweisen, was dort wiederum die Definition von Beratungsfeldern und ein Monitoring der Beratung voraussetzt.

Funktionen programmverantwortlicher pädagogischer Mitarbeitender (HPM) und Mitarbeitenden mit Verwaltungsaufgaben (HVM) haben sich einige hauptamtlich tätige Weiterbildungsberatende der Beratungsstellen Hessencampus etabliert, die sich jedoch in dieser Funktion oft vereinzelt sehen.

Um Beratungsleistungen unter diesen Voraussetzungen in mehrfacher Hinsicht zu stärken und zu entwickeln, hat das Projekt eine Struktur übergreifender kollegialer Zusammenarbeit aufgebaut, die sowohl intern (*intra*organisational) als auch extern im Verbund (*inter*organisational) umgesetzt wurde. In diesen *neu geschaffenen Räumen der Zusammenarbeit* wurde Kommunikation und Austausch ermöglicht, Reflexion angeregt, je eigenes Wissen und Erfahrung eingebracht und durch fachliche Inputs, Qualifizierungen und Impulse der Partner*innen erweitert.

Das Projekt verspricht sich dadurch die Bildung einer *kollegialen Bezugsgruppe für beratend Tätige* als Voraussetzung der Klärung und Stärkung der Rolle und des Selbstverständnisses, bestenfalls mit nachhaltiger Wirkung. Dies wiederum wird als *entscheidender Erfolgsfaktor* für die Erreichung der übergeordneten und gemeinsamen Projektziele des Verbunds gesehen, nämlich Weiterbildungszugänge für definierte Gruppen durch Beratung zu erleichtern und zu unterstützen. Mehr Adressierte sollen ein auf ihren Bedarf hin konzipiertes und qualitätsvolles Beratungsangebot kennen und wahrnehmen können.

Durch die vereinbarten Formen der interorganisationalen Zusammenarbeit versprechen sich die Verbundpartner*innen außerdem die *Stärkung des Modellcharakters* des Vorhabens, auch für andere VHS oder Weiterbildungseinrichtungen. Die Kooperation kann auch eine gewisse Validierung der erarbeiteten Ergebnisse bewirken, denn wenn sich z. B. ein bestimmtes Verfahren zur Evaluation an allen drei Standorten bewährt hat, kann es empfohlen werden, und seine Eignung ist evident.

3 Formen und Inhalte übergreifender Zusammenarbeit innerhalb der VHS

Innerhalb der jeweiligen VHS sind Fachbereichsleitungen verantwortlich für die Steuerung des Projekts, Projektmitarbeitende/Bildungsberatende sind operative Ansprechpartner*innen in den Häusern, intern bereichsübergreifende Koordinierende und Schnittstelle zum Verbund. Leitungen und Koordinierende bilden die Steuerungsgruppe des Projektverbunds.

Die Koordinierenden bildeten in den Häusern übergreifende „Berater*innenteams“, diese treffen sich regelmäßig vier- bis achtmal im Jahr. Den Kern der Gruppen bilden hauptamtlich Beratende, themen- und anlassbezogen kommen weitere konzeptionell oder operativ mit Beratungsaufgaben befasste Mitarbeitende hinzu. So bestand z. B. ein Team aus fünf Personen der Fachbereiche Gesundheit, DaF, EDV, Arbeits- und Qualifizierungsberatung, Bildungsberatung Hessencampus, kommunale Bildungskoordination. Das Team veranstaltete drei interne Workshops pro Jahr, zuletzt als Onlinetreffen. Erarbeitet und verschriftlicht wurden u. a. ein gemeinsa-

mes Beratungsverständnis und eine interne Verweisstruktur (standardisierter Verweisbogen) zur Verknüpfung unterschiedlicher Beratungsangebote im Haus. Das formulierte Beratungsverständnis wird Teil des Leitbildes der VHS werden, ein Flyer mit allen Beratungsangeboten des Hauses wurde an die Öffentlichkeit gebracht.

Die internen Berater*innenteams haben primär den fachlichen Austausch zum Ziel, setzen ihre Themen der Beratungspraxis und ihrer spezifischen Weiterentwicklung im je eigenen Haus, zugleich erarbeiten sie im engeren Sinn Ergebnisse der Agenda des Projekts. Die Zusammenarbeit der Berater*innenteams hatte in den drei Häusern jedoch durchaus unterschiedliche Ausprägungen.

Erfahrungen der Koordinierenden[4]

> „[L]eichter als ein Team zu organisieren war es, bilaterale Fachgespräche mit Vertreter*innen anderer Beratungsfelder zu terminieren, das war super, es gab sehr starkes Interesse und Offenheit für das Thema. Das hat gut funktioniert, auch wenn die Workloads immer sehr hoch sind."

Um Beratungsleistungen als Gegenstand der Projektarbeit genauer zu fassen und sichtbar zu machen, haben sich die beteiligten Verbundpartner*innen im Sinn einer *Bestandsaufnahme und Beschreibung von unterschiedlichen Beratungsfeldern* in den internen Arbeitszusammenhängen mit folgenden Fragen beschäftigt:

- In welchen Bereichen der VHS wird Beratung durchgeführt?
- Welche Merkmale weisen diese Dienstleistung als „Beratung" aus?
- In welchen Rahmenbedingungen und mit welchen Ressourcen wird die Beratung umgesetzt?
- Wer weiß von dem Beratungsangebot?

Da Beratungsbereiche vielfältig und unterschiedlich sind, hat das Projekt ein Raster entwickelt, nachdem sie als „Beratungsfelder" zu beschreiben sind (z. B. klassische Bildungsberatung, Beratung in Gesundheitsmaßnahmen, im Zusammenhang mit dem Deutscherwerb etc.). Durch die Anwendung dieses vom Projekt als Standard verwendeten Rasters konnten die Beratungsleistungen *vergleichbar* gemacht werden, sie konnten von benachbarten Dienstleistungen (z. B. Auskunft, Information) *abgegrenzt* und oft auch klarer in die Wahrnehmung gehoben, also *sichtbarer* werden.

Das Raster der Merkmale erfasste u. a. folgende Informationen: Adressierte, Ratsuchende/Anliegen und Themen/Art und Umfang des Angebots/zeitliche Ressourcen/Beratende/Beratungswissen und -kompetenz/Konzept und Ziele/Schnittstellen intern und Kooperationen extern/Dokumentation und Bericht/...

Die Kategorien sehen zunächst einfach aus, erfordern aber, genau hinzusehen und die Praxis der Beratung zu reflektieren. Dabei tauchen schon hier weiterfüh-

4 Die in diesem Text verwendeten Zitate sind Aussagen der Koordinierenden des Projekts in telefonischen Interviews der Autorin zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen der Zusammenarbeit.

rende Fragen auf, z. B.: Wie können Beratende qualifiziert werden? Was ist allen Beratenden wichtig in der Beratung? Ist der Ressourceneinsatz angemessen? Führen sie tatsächlich „Beratung" durch? Was ist Beratung im Unterschied zu z. B. Auskunft, Information, praktischer Hilfe? Die Beantwortung solcher und ähnlicher Fragen führt weiter zu konzeptionellen Überlegungen und zu Zielformulierungen.

Für das Projekt waren diese Beschreibungen grundlegend für die weitere Arbeit, damit war der Gegenstand der Projektarbeit abgegrenzt und definiert.

Effekte und Wirkungen der internen Zusammenarbeit und ihrer Themen und Ergebnisse werden von den Koordiniernden z. B. so beschrieben:

> „[E]s war möglich, sich als Berater*in abzugrenzen, Rollen wurden konturiert, Felder deutlicher." – „An einem Strang zu ziehen ist gut für die Ratsuchenden." – „Durch den Aufbau einer internen Verweisstruktur konnte das Beratungsangebot faktisch erweitert und mehr Ratsuchende und Teilnehmende erreicht werden [...] denn niemand kann alleine allumfassend beraten." – „Es sind auch darüber hinaus hausinterne Kooperationen entstanden: DeuFöV, Gesundheit, Sprachberatung, Berater waren vor Ort in den Kursen und haben andere Angebote Cross Over vorgestellt." – „[M]an war nicht mehr allein mit seiner Aufgabe, es ist auch Wissen entstanden über: Was passiert im eigenen Haus. Hürden sind so auch für Ratsuchende kleiner, Wege sind kurz." – „[D]as hat eine Sensibilisierung für das Thema bei allen Beteiligten bewirkt, [...] inzwischen ist das Thema im ganzen Haus angekommen, es soll ein pädagogischer Tag dazu durchgeführt werden".

4 Formen und Inhalte der Zusammenarbeit der VHS im Projektverbund

Die drei Berater*innenteams waren und sind jeweils auch Teilnehmende der Veranstaltungen des Projektverbunds, insgesamt waren rund 20 Personen beteiligt.[5] In den gemeinsamen Veranstaltungen werden Themen und Ergebnisse aus den einzelnen Häusern ausgetauscht und vertieft, Herausforderungen der Beratungspraxis kollegial beraten, Bausteine des Vorhabens erarbeitet. Grundsätzlich übernimmt jede VHS in einem Projektjahr die Federführung zu einem der drei Schwerpunktthemen (Beratungsfelder, Beratungsverständnis und Qualitätsentwicklung, Marketing). Durchgängig finden statt

- eine fortlaufende *Steuerungsgruppe* der drei VHS (tagt viermal jährlich, 2018 in Groß-Gerau, 2019 in Frankfurt am Main, 2020 in Wiesbaden), bestehend aus Leitungen und Koordinierenden,
- gemeinsame *thematische Workshops* für beratendes Personal der drei VHS (tagen einmal jährlich an den jeweils federführenden VHS),
- *kollegialer Austausch* für beratendes Personal der drei VHS (tagt einmal jährlich).

5 Das waren im Einzelnen: hauptamtliche Beratende, HPM, HVM mit Beratungsaufgaben, Projektmitarbeitende, Beratende aus den FB Gesundheit, Sprachen, Berufliche Bildung; Arbeits- und Qualifizierungsberateende, HC-Bildungsberatende, Bildungskoordinierende des Kreises, Integrationsberatende, HPM DaF, Sprachberatende, Perspektivberatende DaF, Kolleg*innen des Info-Points (Kundenservice).

Zum Ende eines jeden Projektjahres übernimmt je ein*e Kooperationspartner*in die *Ausrichtung einer Konferenz für alle Beteiligten und extern Interessierte*, in der die zusammengefassten (Zwischen-)Ergebnisse zu den gemeinsamen Schwerpunkten vorgestellt werden. Diese Konferenzen sind gemeinsame Meilensteine. Dienstleistungen für die Verbundkooperation übernimmt über die Laufzeit des Projekts die VHS Frankfurt am Main mit der Federführung und Moderation der Zusammenarbeit (z. B. Literaturrecherchen, Präsentationen, Protokollierung von Sitzungen, Dokumentation und Aufbereitung von Projektergebnissen und Einzelergebnissen).

Ein weiterer kollegialer fachlicher Arbeitszusammenhang entstand durch die Teilnahme von bisher sieben Beratenden und Mitarbeitenden mit Beratungsaufgaben an der Qualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung" des RQZ Hessen im Rahmen des geförderten Projekts. Dadurch ist ein geteiltes professionelles Know-how und Beratungsverständnis entstanden, was in die Beratendenteams vor Ort hineinwirken konnte.

Das Beispiel eines Workshops kann die Zusammenarbeit im Verbund illustrieren. Die ganztägige Veranstaltung mit dem Thema „Beratung im Kontext DaF – Angebote, Kundenpfade und effiziente Verweisstrukturen" wurde von den Programmbereichsverantwortlichen einer VHS vorbereitet und moderiert. Ziel des Workshops war es, sich zunächst gegenseitig über die jeweiligen Zugangswege und Kund*innenpfade, neu entstandene Beratungsangebote, Problemstellungen und Lösungen zu informieren. Im zweiten Teil holte die veranstaltende VHS im Sinn eines Peer-Reviews direkte Rückmeldungen der Verbundpartner ein zur Organisation und Beratungsqualität ihres Angebots. Dafür nahmen die Gäste Rolle und Perspektive der Kund*innen ein und führten eine Begehung des Kund*innenpfads und Hospitationen an vier Beratungsstationen durch. Die dafür vorbereiteten Leitfragen der Veranstaltenden lenkten Beobachtung und Aufmerksamkeit und systematisierten die Feedbacks. So sollte z. B. auch wahrgenommen werden können, wie in der Beratung neben der Sprachstandsfeststellung auch mit geäußerten persönlichen, beruflichen oder sozialen Themen der Kund*innen umgegangen wird.

Durch die Zusammenführung verschiedener Perspektiven und die kollegiale Befragung des „fremden Blicks" ergab der Workshop neue Sichtweisen und (bestätigende und kritische) Bewertungen der Praxis sowie eine Vielzahl direkt verwertbarer Anregungen.

5 Erfahrungen und Einschätzungen der Zusammenarbeit

Nach zwei Projektjahren kann im Sinn einer Zwischenbilanz danach gefragt werden, wie sich die Praxis in diesen durch das Projekt geschaffenen Strukturen der Zusammenarbeit gestaltet hat. Konnten die beabsichtigten Effekte und Wirkungen beobachtet werden? In einer Konferenz des Verbunds Ende 2019 war es zwischen den Partner*innen Konsens, dass die thematisch gegliederte Gleichzeitigkeit von intra-organisationaler und interorganisationaler Zusammenarbeit von drei VHS Struktur

und Orientierung gegeben und die Zielerreichung angetrieben hat. Dies kann jedoch nicht als linearer Prozess mit einer zwischen den VHS synchronisierten Abfolge von thematischen Phasen und Schritten verstanden werden. Dafür sind die Voraussetzungen in den einzelnen Häusern zu unterschiedlich, personelle Veränderungen, diskontinuierliche Rahmenbedingungen und verschiedene thematische Prioritäten brauchen einen eigenen Verlauf. Auch die inhaltlichen Schwerpunkte des Verbundprojekts sind nicht nur als abgeschlossene Einheiten mit fertigen Produkten, sondern eher als thematische Fokussierungen entstanden und dauern an. So passt eher das Bild einer *nun kohärenten Landschaft mit einem dicht geknüpften Wegenetz und gut ausgeschilderten thematischen Werkstätten*, das beschritten werden kann, durchaus über die „Ränder" des Projekts hinausreicht und noch offene Enden hat. Es ist ein Feld für Lernen, Reflexion und Entwicklung entstanden.

Insgesamt ist das Angebot der Zusammenarbeit sehr gut angenommen worden und traf auf Bedarf und Bedürfnis der Akteure, was u. a. zur Verdopplung der Anzahl der Workshops in 2019 geführt hat. Auswirkungen auf die Erweiterung und Verbesserung des Beratungsangebots für Interessierte und Teilnehmende sind beobachtbar, neu eingerichtete Beratungsangebote konnten durch die Zusammenarbeit begleitet werden.

Im Sinn eines Blitzlichts auf bisherige Erfahrungen sollen Aussagen der Koordinierenden für sich stehen:

Ja, es gibt Veränderungen durch die Zusammenarbeit im Projekt:

> „Für Multiplikator*innen und Pädagog*innen sind Beratungsangebote auf jeden Fall sichtbarer geworden, die Darstellung nach außen steht bei uns noch auf dem Plan." – „Ratsuchende profitieren von Verweisen im Netzwerk, so steht ihnen viel mehr Beratungswissen zur Verfügung und Beratung kann auf mehr Aspekte der Anliegen eingehen." – „Durch das neue Beratungsangebot für Teilnehmende gab es einen sehr guten und ganz neuen Austausch mit Kursleitenden." – „Es sind handfeste Ergebnisse erarbeitet worden, nicht zuletzt viel für die Öffentlichkeitsarbeit."

Schwierigkeiten?

> „Es kostet Energie, von der Wichtigkeit des Themas immer wieder überzeugen zu müssen, Mehrwert von Beratung immer wieder erklären und Investition von Zeit immer wieder legitimieren zu müssen." – „Ohne die Platzierung des Themas durch Leitung ist es schwer." – „Die Unterschiedlichkeit von Beratungsfeldern und -rollen war zu keinem Zeitpunkt ein Problem." – „Für die Beratungsfelder spezifizieren wir jetzt das Beratungsverständnis, für ein gemeinsames sind die Felder zu unterschiedlich."

Effekte für die Beratungsarbeit?

> „Extern: super! Die Qualität wird besser, ich bin mir meiner Sache sicherer geworden, habe mehr Handlungssicherheit gewonnen." – Es „hat sehr zu meiner eigenen Professionalisierung beigetragen, ich habe viel reflektiert, das hat Ideen freigesetzt für meine

Beratungstätigkeit.“ – „Neben vielen Impulsen für die Beratungsarbeit habe ich gute kollegiale Hilfe und Unterstützung bekommen.“

Effekte für beteiligte Kolleg*innen?

„Die Workshops des Verbunds haben viel Wissenserwerb und Sensibilisierung gebracht. Und Impulse für weitere Fortbildungsthemen!“ – „[D]ie internen Workshops waren für die Kolleg*innen eine Bereicherung, es gab hohe Motivation und hat gutgetan, über den Tellerrand zu schauen.“ – „Für die Bildungskoordinator*innen des Kreises haben sich ihre Daten mit Leben gefüllt.“ – „[E]s war wichtig, die anteiligen Beratungsaufgaben der Kolleg*innen im Workshop anzuschauen. Das hat die Kommunikation deutlich erleichtert, es kommen mehr Rückfragen, und Verweise funktionieren.“

Ja, das sollte nachhaltig fortgesetzt werden:

„Der Verbund wird von den Beteiligten geschätzt, man hat viel gelernt.“ – „Das Beratungsteam sollte sich noch erweitern, je mehr Bereiche eingebunden werden können, umso besser. Alle, die direkten Kontakt zu Teilnehmenden haben, sollten dies nach einem gemeinsamen Verständnis tun.“ – „Einmalige Impulse sind zu kurz, sie verblassen wieder. Dauerhafte Peer-Groups wären gut.“ – „Die internen Teams sollten verstetigt werden, installiert als feste Instanz, vielleicht als Abteilung für Beratung? Dann ist Beratung auch nach außen gut sichtbar.“ – „Leitung muss mit Leitung kommunizieren, sonst verliert das Thema schnell an Relevanz.“ – „Das Thema muss wachgehalten werden, dieses besonders, es verschwindet schnell wieder.“ – „Eine Person muss koordinieren, Kontinuität aufrechterhalten. Es muss ein klares Konzept geben, wie es weitergehen soll, muss alles in Struktur und Verantwortung verankert sein, damit es nicht wieder zerbröselt.“

6 Möglichkeiten gezielter Förderung interpersonaler Zusammenarbeit an VHS

Zusammenfassend sieht sich das Projekt mit der Einführung der beschriebenen Strukturen der Zusammenarbeit rund um das Thema „Beratung“ auf dem richtigen Weg. Gelungen ist die Bildung einer *übergreifenden kollegialen Bezugsgruppe für beratend Tätige* als *Erfolgsfaktor* für die Professionalisierung von Beratung als profilbildendes Angebot einer VHS. Dabei stellt das Projekt in Rechnung, dass der durch die Projektförderung unterstützte Ressourcenaufwand im Zusammenhang einer Pilotphase gesehen werden muss. Dennoch können wesentliche Elemente auch in geringerem Umfang, aber kontinuierlich eingesetzt, aus Sicht des Projekts vergleichbare Wirkungen zeigen. Die Erfahrungen legen es nahe, dass sich auch ähnlich gelagerte Themen und Vorhaben durch solche Strukturen entwickeln und u. a. auch für Verfahren des Wissenstransfers bei Personalveränderungen nutzen lassen.

Sofern VHS interpersonale Zusammenarbeit zur Entwicklung bislang wenig verankerter Angebotsfelder nutzen wollen, können aus Sicht des Projekts folgende Elemente als Handlungsempfehlungen gesehen und gezielt eingesetzt werden:

Konsens, eindeutige Positionierung und aktive Unterstützung durch Leitung, dokumentiert durch z. B. eine interne Auftaktveranstaltung, sorgen für die nötige *Verbindlichkeit und Transparenz auf allen Ebenen* der Organisation. So wird das Thema zum Programm gemacht, alle kennen das Vorhaben und wissen, woran es arbeitet.

Verantwortlichkeiten für Steuerung und Koordination werden vergeben. Ein *Projektplan* definiert Ziele, Inhalte, Meilensteine und Erfolgsindikatoren, es gibt Klarheit darüber, was entstehen soll.

Leitung initiiert und unterstützt aktiv die Bildung von übergreifenden Teams, bildet *Berichtslinien,* sorgt dafür, dass inhaltliche Ergebnisse aufgegriffen und als Konsequenzen operativ umgesetzt werden.

Engagement und Leistung werden wertgeschätzt, Erfolge und gute Praxis gewürdigt.

Dies wird kommuniziert und unterstützt durch die Herstellung einer *organisationsinternen, ggf. verbundinternen und externen Öffentlichkeit.*

Literatur

DVV – Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2014): Positionspapier zur Bildungsberatung an Volkshochschulen. Unveröffentlichtes Dokument.

Ehses, C.; Heinold-Krug, E.; Kollewe, L. & Seitter, W. (2012): Beratungsformen in Weiterbildungsorganisationen. Eine Explorationsstudie als Grundlage für sich differenzierende Angebote und Produktentwicklungen. Abschlussbericht Philipps-Universität Marburg und hvv-Institut, Februar 2012. Unveröffentlichtes Dokument.

Käpplinger, B. (2020): Weiterbildungsberatung: Mantra oder manifester Bedarf? In *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1), 17–21.

Autorin

Beate Plänkers, Dipl. Päd, ehemals Leitung der Stabsstelle „Projekte und Beratung" der VHS Frankfurt am Main, seit Februar 2020 Beraterin und Gutachterin für Qualitätsmanagement (LKQT, Bildungsberatung).

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 13th August 2020.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W010
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Zusammenarbeit von Volkshochschulen und ihrem Verband: „Es ist gut, dass der Verband eine Art Scharnier ist“

Interview mit Steffi Rohling, ehemalige Verbandsdirektorin des Verbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.

Steffi Rohling im Interview mit Christiane Ehses und Bernd Käpplinger

Christiane Ehses: Du bist ja seit 2007 bei Deinem Verband. Niemand fängt nach dem Studium direkt an mit der Leitung eines Verbands. Wie war so Dein Weg in den Verband hinein? Was gab es an Stationen?

Steffi Rohling: Ja, in der Tat. 2007 habe ich beim vhs-Verband Rheinland-Pfalz als Direktorin angefangen. 1999 habe ich mein Diplom bekommen. Dazwischen waren ein paar Jahre, und die habe ich im Ministerium gearbeitet als Referentin für den Bereich der allgemeinen Weiterbildung. Ich bin intern einmal gewechselt in den Bereich Kindertagesstätten, aber war dort auch auf das Thema Fortbildung spezialisiert. Von daher war ich zwar noch einigermaßen jung, aber hatte schon sieben Jahre Berufserfahrung hinter mir. Ich glaube, dass ich im Ministerium über bestimmte Bereiche einen wichtigen Überblick bekommen habe, die nachher für meine Arbeitsstelle im Verband sehr wichtig waren. Ich lernte dort den Umgang mit Finanzen, wie ein Landeshaushalt aufgestellt wird, wie die ganze Struktur in Rheinland-Pfalz aussieht, was die allgemeine Weiterbildung angeht, wie das Zusammenspiel zwischen Bund, Land und Kommunen funktioniert. Das sind alles Dinge, die jetzt in meiner Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Von daher war es beides. Ich war keine Berufsanfängerin mehr, hatte aber auch noch nicht 20 Jahre hinter mir, sondern eben eine gewisse Zeit, in der ich viel Erfahrung sammeln konnte. Diese haben mich auf den Verband sehr gut vorbereitet. Das waren in etwa meine Stationen.

Christiane Ehses: Eine wissenschaftliche Beschreibung von einem Verband sagt, ein Verband ist ein Zusammenschluss mehrerer Einheiten zum Zweck der gemeinsamen Interessenvertretung. Ist damit die Arbeit gut beschrieben? In unserem Inter-

view geht es ja sehr stark um die Zusammenarbeit der Leitungen der einzelnen Volkshochschulen und einem Verband. Was fehlt da vielleicht? Was ist deine Sicht auf diese Definition?

Steffi Rohling: Die Bündelung der Interessen und die Vertretung der Interessen nach außen ist schon ein sehr wichtiger Aufgabenbereich. Ich würde sagen, bestimmt mit einer der Wichtigsten. Das ist der Grund, warum sich einzelne Einrichtungen zusammenschließen und einen Verband gründen, weil es quasi nicht möglich ist, dass, wenn man jetzt mal Rheinland-Pfalz nimmt, 67 Volkshochschulen mit einem Ministerium reden. Wichtig ist, dass die Volkshochschulen ein professionelles Sprachrohr auf Landes- und Bundesebene haben. Aber neben der Interessenvertretung sind in einem Verband natürlich noch viele andere Aufgaben angesiedelt. Die Interessenvertretung richtet sich nach außen, aber es gibt natürlich eine Menge Aufgaben nach innen. Das hört sich immer recht einfach an, aber das ist eine ziemlich wichtige Aufgabe: die Organisation des Austausches zwischen den Einrichtungen. Das macht man über seine Satzungsgremien und über verschiedene Fachkonferenzen oder Arbeitsgruppen etc. Einen Austausch, der zur Professionalisierung der Mitglieder beiträgt, zu organisieren und das zu unterstützen, ist, glaube ich, eine ganz wichtige Aufgabe. Dann haben wir in Rheinland-Pfalz traditionell ein sehr großes Fortbildungsprogramm für alle, die an Volkshochschulen arbeiten, also nicht nur für Kursleitende, sondern auch für die Hauptamtlichen, egal ob in Verwaltung oder in Pädagogik und Leitung. Das zu organisieren und durchzuführen ist mit viel Aufwand und Arbeit verbunden. Ich halte es aber für eine sehr zentrale Aufgabe, weil man natürlich als Verband sehr nahe an dem dran ist, was Volkshochschulen gerade tun, und schnell in der Lage ist, Bedarfe aufzugreifen und in Fortbildungen oder entsprechenden Unterstützungsangeboten umzusetzen. Natürlich ist der Austausch mit den anderen Verbänden ebenfalls wichtig, also sowohl innerhalb von Rheinland-Pfalz, was z. B. die Landesorganisation angeht, aber auch mit den Nachbarvolkshochschulverbänden und mit dem DVV. Die Mitwirkung in einem Gesamtbundesverband halte ich für eine ziemlich wichtige Aufgabe, weil von dort wieder viel zurückgespielt wird, was wir dann in die Volkshochschulen geben können.

Christiane Ehses: Ich stelle mir dieses Organisieren mit den Volkshochschulen zusammen nicht immer als ganz einfach vor. Es ist ja ein Geben und Nehmen, wo der Verband etwas braucht, wo die Volkshochschulen etwas brauchen. Wo gelingt das besser oder schlechter? Kann man da bestimmte Zeiten festmachen, wo das besser oder schlechter gelingt?

Steffi Rohling: Da muss man in der Tat reinwachsen. Man muss seine Mitglieder kennenlernen, merken, wer für welches Thema Expertin oder Experte ist. Das hat etwas mit den Schwerpunktsetzungen der Volkshochschule zu tun, je nachdem, an welcher Thematik man gerade arbeitet. Und wir wissen ja, dass sich das von heute auf morgen ändern kann. Es gibt unterschiedliche kollegiale Gruppen, die man zurate zieht oder bittet, etwas vorzubereiten oder Informationen zu schicken. Bei 67 Volkshochschulen hast du eine sehr große Auswahl. Irgendwann weißt du, wenn du

dich mit dem Thema Schulabschlüsse befasst, wen du fragst – oder beim Thema Digitales. Und das sind natürlich ganz unterschiedliche Anfragen. Mal möchte man jemanden als Multiplikatorin oder Multiplikator gewinnen. Mal möchte man ein Zahlenwerk geliefert bekommen. Ein andermal möchte man etwas absprechen oder jemanden zu einem Termin im Ministerium mitnehmen. Da braucht man in der Tat sein Erfahrungswissen: Wen frage ich für was, und wo funktioniert das gut? Natürlich verfügen Volkshochschulen über unterschiedliche Ressourcen, einen Verband zu „füttern“. Das ist sehr unterschiedlich gelagert. Es gibt auch sicherlich vereinzelt mal eine Verabredung, die dann nicht eingehalten wird. Das gibt es aber vielleicht auch mal andersherum. Im Grunde muss man sich als Verbandsdirektorin zu den verschiedenen Themen seine Peers zusammensuchen und schauen, dass man handlungsfähig ist, indem man schnell an Informationen kommt.

Bernd Käpplinger: Eine Zusatzfrage mit den Peers: Du sagtest ja selber, die Volkshochschulen sind unterschiedlich affiziert von Themen und unterschiedlich beschäftigt oder involviert. Wenn Du jetzt eine Kampagne planst, wartest Du da auf die letzte kleine Volkshochschule? Oder setzt Du da auf ein Schneeballprinzip? Oder sagst Du, ab der Hälfte der Volkshochschulen, oder ab einem Drittel starten wir diese Kampagne?

Steffi Rohling: Mein Vorgehen ist in der Regel so, dass ich erst einmal für mich selbst definiere, ab wann wäre eine Kampagne oder ein gemeinsames Projekt erfolgreich. Das kann sehr unterschiedlich sein. Du kannst ein Projekt haben, wo du sagst, das läuft schon mit zehn Volkshochschulen gut oder nur mit fünf, und manchmal weißt du, du brauchst aber 30 oder 35. Hier muss ich selbst zunächst zu der Einschätzung kommen, ob das realistisch ist. Und wenn ich zu der Einschätzung komme, das ist realistisch, dann informieren wir alle und setzen in einem ersten Schritt natürlich auf dieses Prinzip, wer meldet sich sofort zurück und sagt, da bin ich dabei. Sollten es zu wenige sein, was schon auch hin und wieder der Fall ist, fangen wir natürlich an zu beraten und zu fragen. D. h. auch, „hinterhertelefonieren“ oder bestimmte Expertengruppen besonders ansprechen. Es gibt schon auch den Fall, dass es danach immer noch nicht reicht. Aber in der Regel ist es so: Wenn ich z. B. bei einem Mittelgeber sitze und es wird gesagt: „Schaffen wir es, 20 Volkshochschulen zu motivieren mitzumachen?“ Dann weiß ich das nach so langer Zeit, ob das klappt oder ob das nicht klappt. Das hängt von den Rahmenbedingungen ab, von dem Zeitbudget. Wie ist das zeitlich geplant, hat man einen langen Vorlauf, oder muss es ad hoc passieren? Mal irrt man sich auch, aber meistens weiß ich präzise, das kriege ich mit zehn, 20, 30 Volkshochschulen hin.

Christiane Ehses: Mal paradox gefragt, was wäre Dein Ratschlag, was man unbedingt machen muss als Verbandsleitung, um Probleme in der Zusammenarbeit mit Volkshochschulleitungen zu erzeugen? Was wären Deine Tipps für ein maximales Scheitern?

Steffi Rohling: Problematisch würde es werden, wenn man Anliegen oder Fragen anfängt zu bewerten. Weil die Volkshochschulen sehr unterschiedlich sind: klein, groß, ländlich, städtisch etc. Jemand ruft ja bei uns an, weil er etwas von uns wissen möchte. Wenn ich dann die Frage bewerten würde im Sinne von: „Das ist aber eine blöde Frage", oder: „Das habe ich ja schon vor zwei Jahren irgendwann einmal beantwortet", dann entsteht sicherlich eine Form von Beziehungsstörung. Ich glaube, Beziehungen, also eine gute Arbeitsbeziehung zu haben, eine tragfähige, ist schon sehr wichtig. Wir wollen als Gesamtverband agieren. Von daher ist einer der größten Fehler, den man machen könnte, zu sagen, die Frage ist berechtigt und diese nicht. Für mich ist immer die Haltung, jemand macht sich jetzt die Mühe, ruft bei uns an und möchte einen Rat. Diesen kann ich nicht immer geben, weil ich die Antwort auch nicht immer weiß, aber in dem Fall, in dem ich es weiß, sage ich natürlich in jedem Fall Unterstützung zu. Das ist die Hauptaufgabe eines Verbands, die Volkshochschulen zu stärken. Egal eigentlich, wo sie stehen, mit welchem Thema, mit welchen Ressourcen. Ein Kollege in einem anderen Bundesland hat immer den Spruch bemüht, der Verbandsdirektor oder die Verbandsdirektorin ist der oberste Knecht der Volkshochschulen. Ein bisschen ist das lustig, aber wahr.

Bernd Käpplinger: Ich bin also ein Diener meiner Volkshochschule? Ein Diener? Wird man da nicht auch etwas misstrauisch?

Steffi Rohling: Ich finde, dass das stimmt. Weil: Was ist sonst die Daseinsberechtigung eines Verbands? Ich mag es z. B. nicht, wenn Fragen nicht beantwortet werden. Wir haben bei uns relativ strenge Regeln, wie schnell Fragen und E-Mails beantwortet werden müssen. Da darf niemand mehr als 48 Stunden warten. Das ist schon der absolute Dienstleistungsgedanke gegenüber den Einrichtungen. Das nehmen wir sehr ernst. Sonst sitzt man irgendwann im Elfenbeinturm. Der Verband ist für die Volkshochschulen da, die Volkshochschulen finanzieren den Verband schließlich auch.

Christiane Ehses: Wenn ich noch mal provokant nachfrage, Dienstleistung ist ja das eine, aber es ist auch Leitung. Brauchen manche Anliegen nicht trotzdem so ein Stück weit einen Push? Leute in eine Richtung anzuregen? Einen Impuls geben? Ich sage mal ganz ketzerisch, Dienstleistung könnte ja so missverstanden werden: Wir sind rein passiv, und wir arbeiten das ab, was die Volkshochschulen uns sagen. Wir sind reine Serviceanbietende.

Steffi Rohling: Nein, es ist eigentlich beides. Unsere Aufgabe ist es schon, Impulse zu setzen und für eine Weiterentwicklung zu sorgen. Meine Erfahrung ist, dass es sehr angenommen wird. Es gibt Dienstleistungen, die würden wir nicht erbringen, weil sie nicht in das Portfolio passen oder unsinnig sind oder von gestern oder wie auch immer. Die Dienstleistungen, die quasi mit dem Gesamtverband verbunden sind, und das wird dann im Vorstand und auf Mitgliederversammlungen festgelegt, sind Dienstleistungen mit einem Weiterentwicklungsanspruch. Im Grunde beides zusammen, Dienstleistung in Verbindung mit Weiterentwicklung. Und natürlich

heißt es als Verband, Themen setzen und Themen aufgreifen und durch ganz verschiedene Tools voranbringen. Fortbildung ist ein Angebot, aber auch das Mitmachen in Programmen, Projekten etc. Ein schönes Beispiel ist das Thema Digitalisierung. Der DVV bietet eine Menge für Verbände und Volkshochschulen an, dann geht es zu den Landesverbänden, die Verbände machen daraus wieder etwas, und dann geht es zu den Volkshochschulen, und dann muss es ein Angebot geben. Es muss Beratung geben, sodass wir irgendwann wirklich von einer Flächendeckung reden können.

Bernd Käpplinger: Frau Ehses hatte vor ein paar Jahren ein schönes Interview in den Hessischen Blättern mit verschiedenen Verbandsleitungen in Hessen, und da kam es u. a. zu dem Begriff der Wellenbewegung – dass ein Verband Wellenbewegungen in seiner Entwicklung hat. Wie würdest Du das einschätzen? Oder stimmt das Bild gar nicht und es ist eher so ein steter Fluss der Entwicklung?

Steffi Rohling: Natürlich gibt es Entwicklungen, und wenn Schlüsselpersonen in einem Verband wechseln, dann verändert sich etwas. Das ist auch richtig. Verbände müssen sich verändern. Als ich angefangen habe, war natürlich ganz viel Dynamik da. Vieles wurde neu geordnet, und es gab neue Dynamiken, neue Zusammensetzungen, neue Konstellationen. Da war unheimlich viel Bewegung. Aber da war auch nicht alles positiv. Mein Ziel war es nicht, diese viele Dynamik auf diesem Niveau aufrechtzuerhalten, sondern es sollte sich auch wieder erden, sodass wir in einen guten Arbeitsfluss kommen. Ansonsten würde ich sagen, dass Ereignisse von außen viel mit einem Verband machen. Aktuell natürlich die Corona-Krise, da ist Wallung ohne Ende in unserem Gesamtverband, was ich für normal halte. Das ganze Thema mit der Integration von Geflüchteten hat ganz viel mit uns gemacht. Es hat sehr viele Ressourcen gebunden, aber hat auch sehr viel Positives hervorgebracht. Es war eine Kreativität da, ein Einfallsreichtum und ein Umsetzenwollen und nicht nur Qualität, sondern auch Quantität. Ich habe manchmal Bauklötze gestaunt, was da innerhalb kürzester Zeit umgesetzt wurde. In solchen Zeiten bleiben dann natürlich andere Sachen liegen, weil auf einmal ein bestimmtes Thema ganz stark im Vordergrund ist. Das ist schon so eine Wellenbewegung. Und in der Tat muss man, wenn man jetzt mal im Bild bleibt, schauen, dass das nicht überschwappt. Es darf nicht zu viel werden. Also irgendwann gab es gerade bei dem Integrationsthema den Wunsch, sich wieder mit anderen Themen zu beschäftigen, also sowohl bei den Volkshochschulen als auch bei uns. Dieser Wunsch zeigt aber auch, dass es geschafft wurde, das Thema gut zu bearbeiten, es in Strukturen zu überführen, die erfolgreich sind, und dass man sich nun auch wieder neuen Themen widmen kann.

Christiane Ehses: Wie ist es in solchen außerordentlichen Situationen oder Zeiten – verschärft das dann die Unterschiede zwischen den Volkshochschulen noch mehr? Die Unterschiedlichkeit Stadt-Land, weil man unterschiedlich betroffen ist? Oder erlebst Du das eher so, dass Ereignisse von außen zusammenschweißen, dass man gemeinsam in einem Boot sitzt?

Steffi Rohling: Ich erlebe eher Letzteres. Wir packen es an. Wir haben ein Thema und jetzt müssen wir das gemeinsam anpacken. Deswegen ist es immer wichtig, sich zu erklären. Kommunikation ist natürlich ein total wichtiges Element in der Verbandsarbeit. Transparent zu machen, was man macht. Ich glaube, dass Transparenz und Kommunikation einfach sehr wichtig sind, damit die Volkshochschulen die Gelegenheit haben, sich damit auseinanderzusetzen: Was macht eigentlich unser Verband? Ohne dass man das immer im Detail gut finden oder teilen muss. Es gibt dann welche, die sagen: „Hast du mal an das gedacht oder dies?" Das ist ja an der Stelle ein Geben und Nehmen. Du hattest gefragt, ob sich die Unterschiede verschärfen in der Krise. Das kommt sehr auf das Thema an. Also je nachdem, wie Volkshochschulen auf ein bestimmtes Thema oder auf eine bestimmte Situation vorbereitet sind, gibt es natürlich größere oder kleinere Probleme oder größere oder kleinere Erfolge. Und da müssen wir uns in der Tat immer anpassen, natürlich müssen wir die unterstützen, die eher Schwierigkeiten haben. Um noch mal in der aktuellen Corona-Krise zu bleiben, diejenigen, die sich eh schon aufgemacht hatten mit Onlinelernen, die sind jetzt einfach weitergelaufen. Aber diejenigen, die so halb unterwegs waren, das war ja schon positiv, weil sie gezeigt haben, wir wollen eigentlich, wir haben uns mental auf das Thema schon eingestimmt, die brauchen aber natürlich einen anderen Support als die, die da schon jahrelange Erfahrung haben. Wir bieten Fortbildungen an, Beratungen und sehen, dass etwas durch unsere Dienstleistung passiert. Ja, da gibt es Unterschiede. Krisen zeigen Unterschiede, oder betreffen Volkshochschulen unterschiedlich. Da ist die Kompetenz eines Verbands, damit flexibel umzugehen und zu schauen, wer braucht jetzt welche Unterstützung.

Christiane Ehses: Ja, das habe ich übrigens bei Euch gut beobachten können, z. B. bei der Qualitätsentwicklung, dass Ihr mit einem bestimmten Stamm an Volkshochschulen vor Jahren aufgebrochen seid, aber immer auch gefragt habt: Wie unterstützen wir die kleineren Organisationen? Die mit wenig Ressourcen, die aber trotzdem dieses Testat machen wollen. Dass Ihr andere Zeitläufe habt, viel pluraler eigentlich arbeitet, während wir in Hessen immer versuchen gemeinsam zu starten, weil wir vom Status der Volkshochschulen her nicht diese ganz großen Gefälle haben. Das ist noch mal eine andere Herausforderung für Euren Verband, oder?

Steffi Rohling: Ja, auf jeden Fall. Das ist ein gutes Beispiel, die Qualitätstestierung, weil das eine schwierige Angelegenheit für kleine Einrichtungen ist. Da sehen wir uns in der Pflicht und sind motiviert, auch die zu unterstützen. Das ist erfolgreich. Wir haben in der Tat viele kleine Einrichtungen, die dann diese Qualitätstestierung für Kleinsteinrichtungen durchlaufen haben. Wir haben das als einen Dauerprozess angelegt, in der Hoffnung, dass es Schule macht und kleine Volkshochschulen davon wiederum den Nachbarvolkshochschulen erzählen, dann wird da wieder jemand motiviert. Das ist etwas, da müssen wir eine andere Supportstruktur haben als jemand, der nur hauptamtliche Einrichtungen als Mitglieder hat.

Christiane Ehses: Ist auch die Facette enthalten, dass ihr Kontakte zwischen Volkshochschulen herstellt? Es könnte ja sein, dass z. B. die gut aufgestellte Volkshoch-

schule dann anderen hilft? Das kann auf der einen Seite in direkter Zusammenarbeit von Praxis zu Praxis sein. Auf der anderen Seite könnte es heikel sein, dass die gut aufgestellte Volkshochschule sagt: „Oh, jetzt belastet uns nicht noch damit, das ist doch eure Aufgabe als Verband.“ Spielt das eine Rolle, von Eurer Seite Kontakte herzustellen und zu organisieren zwischen einzelnen Volkshochschulleitungen?

Steffi Rohling: Ja, das gibt es formell und informell. Die Arbeitskreise spielen hier eine wichtige Rolle. In der Digitalisierung haben wir dann sogenannte Digi-Circle eingerichtet. Da gibt es einen Input, aber auch eine gemeinsame Verabredung, was gemacht werden soll, und vor allem einen regionalen Erfahrungsaustausch. Wir haben aber auch intensiven informellen Austausch zwischen Nachbarvolkshochschulen und Volkshochschulen, die sich gut leiden können. Natürlich versuchen wir die Fragen der Volkshochschulen zu beantworten, aber es ist oft so, dass ich sage: „Rufen Sie zu der Frage doch auch noch mal den oder die an.“ Oft ist natürlich der Ratschlag zu bestimmten Fragestellungen von einer anderen Volkshochschule viel besser als meiner. Z. B. fusionieren bei uns ab und zu zwei Volkshochschulen. Das kommt alle paar Jahre vor. Den betroffenen Volkshochschulen rate ich immer: „Redet mit denen, die eine Fusion hinter sich haben. Wie haben die das gemacht?“ Es geht darum, dass sie nicht nur meinen Tipp haben, sondern auch den Tipp der Kolleginnen und Kollegen. Wie lief das vor Ort? So eine Art Blaupause. Ich finde wichtig, dass sich nicht alles auf die Geschäftsstelle konzentriert, sondern dass es unabhängig von der Geschäftsstelle eine Stärke in dem Netzwerk gibt. Es gibt Netzwerke im Netzwerk. Wir kriegen häufig mit: „Oh, da gibt es so eine Gruppe, die verabreden sich, die kooperieren, die verweisen auf ihre Angebote.“ Ich finde das immer ganz toll, weil wir nicht alles zentral steuern müssen. Ein Verband hat eine Eigendynamik, und es gibt Menschen, die sich mögen, und Menschen, die in benachbarten Regionen arbeiten, und dann ergibt es Sinn, sich an bestimmten Stellen auszutauschen.

Christiane Ehses: Wenn man sich Verbände allgemein in der Presse anschaut, ist durchaus die Kritik zu finden, dass das Lobbyarbeit sei. Man findet kritische Sichtweisen auf Verbände. Was würdest Du dem entgegenhalten? Warum sind Verbände und gerade Verbände von Volkshochschulen wichtige Organisationen?

Steffi Rohling: In erster Linie sind ja die Volkshochschulen die wichtigen Institutionen, und die Verbände sind auf eine gewisse Art auch Mittel zum Zweck. Wir sind die Supporter der Volkshochschulen. Davon hat natürlich die Gesellschaft in einem ganz hohen Maße etwas, weil sie ein qualitätsgesichertes, breites, interessantes Volkshochschulangebot vorfinden möchte. Ein Faktor, warum ein Programm eben breit gefächert, interessant und qualitätsgesichert ist, liegt darin, dass die Volkshochschulen sich über einen Verband organisiert haben. Mit Austausch, mit gemeinsamer Interessenvertretung und mit Marketingarbeit etc. Ich würde uns eher als so eine Art Vehikel sehen. Die Dinge, die der Bürger oder die Bürgerin von einer Volkshochschule erwartet, dass wir diese Dinge mit voranbringen und vorantreiben. Ganz praktisch ist es doch so, dass die Politik schlecht mit 67 Volkshochschulen reden

kann. Wo fängt sie da an und wo hört sie auf? Im Grunde ist man darauf angewiesen, sowohl die Volkshochschulen als auch die Politik, dass es da ein Scharnier gibt. Z. B. bei der Finanzierung oder der rheinland-pfälzischen Statistik läuft alles über den Verband, sodass das Ministerium einen Ansprechpartner hat. Das macht die Sache effizient und überhaupt erst möglich. Das ist zwar für die Gesellschaft nicht so spannend, indirekt aber hat die Gesellschaft sehr viel davon. Wenn man sich das Thema Integration vor Augen führt oder den ganzen Bereich der zweiten Chance, in dem sich Verbände sehr engagieren, oder wir zumindest. Die Grundbildung, die Alphabetisierung, die Schulabschlüsse, Deutschkurse: Die Gesellschaft hat da ganz unmittelbar etwas davon, weil Volkshochschulen dadurch besser in der Lage sind, durch gezielten Mitteleinsatz und neue Strukturen ein ordentliches Integrationsangebot anbieten zu können. Oder z. B. der Bereich Schulabschlüsse, das ist eines meiner Lieblingsthemen. Wenn so viele Menschen die Schule verlassen ohne Abschluss, und wir machen kein gutes Zweite-Chance-Angebot: Was passiert denn mit diesen Menschen? Wo landen die? Ohne Schulabschluss keine Ausbildung. Ohne Ausbildung kein geregelter Arbeitsplatz. Das sind alles Entwicklungen, die nicht auf den ersten Blick für die Bürgerin oder den Bürger zu erfassen sind. Aber die Gesellschaft als solche profitiert sehr davon.

Christiane Ehses: Ist ja was anderes als ein ADAC. Ob man überhaupt diesen Begriff akzeptiert: Lobbyarbeit? Die haben eine Interessengruppe, die ganz stark Klienteleinteressen verfolgt. Während wir immer so einen zivilgesellschaftlichen Auftrag mit im Kopf haben. Das finde ich einen semantischen Unterschied zu dem eigenen Auftrag.

Steffi Rohling: Das finde ich auch. Das Wort Lobbyarbeit finde ich auch ganz schrecklich. Im Grunde geht es um Interessenvertretung. Ich sage immer: „Wir machen das nicht, damit die Volkshochschule sich einen Dienstwagen kauft." Das kann sie sowieso nicht. Das machen wir für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Für die Menschen da draußen. Das muss man leider immer mal wieder dazusagen. Wir hätten ohne bestimmte Projekte weniger Arbeit. Wir machen das eben, weil wir merken, dass die Menschen ein solches Angebot nachfragen oder regelrecht brauchen.

Christiane Ehses: Okay. Herzlichen Dank. Abschließend die letzte Frage. Ist noch etwas auf der Strecke geblieben von den Fragen her? Gäbe es noch etwas, was Dir nochmal ganz wichtig wäre oder wo Du dachtest, das wollte ich auf jeden Fall gesagt haben?

Steffi Rohling: Ja, vielleicht. Als Verband wünscht man sich immer, dass die Volkshochschulen wirklich eine gute Ausstattung haben. Und das nicht nur als Selbstzweck, sondern wenn bestimmte Geldsorgen oder Strukturorgen nicht da wären oder weniger da wären, dann hätte sowohl die Volkshochschule als auch ein Gesamtverband ganz andere Möglichkeiten, sich auf die Zukunft zu konzentrieren und auf neue Inhalte; auf Innovationen. Das wird immer dadurch gehemmt, dass viele aufgrund der finanziell schwierigen Ausstattung gar nicht erst einsteigen können. Weil,

das wissen wir ja aus der Bedürfnispyramide, du musst erst mal die Grundbedürfnisse befriedigen, sonst kannst du dich nicht nach oben entwickeln. Und deswegen hat ein Verband immer den Wunsch, dass die Bedeutung von Volkshochschule im Gesellschaftskontext bei der Politik als solche anerkannt wird. Weil man selber sieht, welche Möglichkeiten wir noch hätten, wenn wir über andere Rahmenbedingungen verfügen würden. Das wäre noch ein ganz grundsätzlicher genereller Wunsch in Bezug auf die allgemeine Weiterbildung oder die Institution Volkshochschule in unserer Gesellschaft.

Christiane Ehses: Also insofern „Lobbyarbeit für das Thema“? Dann bei der Politik vielleicht doch?

Steffi Rohling: Ja, stimmt. Genau, ja.

Review
Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 13.8.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 13th August 2020.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Schwerpunkt Rassismus

Britta Schellenberg

Training Antidiskriminierung

Den Menschen im Blick

Dieses Training macht fit für das Leben und Arbeiten im pluralen Deutschland. Die Übungen stärken sowohl sozial als auch emotional und kognitiv. Sie sensibilisieren, regen zur (Selbst-)Reflexion an und sind zudem handlungsorientiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Thematik rassistischer Diskriminierung sowie auf institutionellen Problemen und Bearbeitungsmöglichkeiten.

Die Trainings können zielgruppenspezifisch zusammengestellt werden. Unter ihnen finden sich Einstiegs- und Grundlagenübungen, Follow-ups sowie Vertiefungs- und abschließende Übungen. Methodische, didaktische und fachliche „Schlaglichter" markieren Herausforderungen und stellen Hintergrundinformationen bereit.

ISBN 978-3-7344-0890-8, 224 S., € 24,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0891-5, € 19,99

Die Autorin

Dr. Britta Schellenberg hat das Konzept des Antidiskriminierungstrainings entwickelt. Sie arbeitet an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik und lehrt am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Autorin und Herausgeberin hat zahlreiche Fachbücher, wissenschaftliche und publizistische Artikel sowie diverse Bildungsmodule und Schulungsmaterialien zu den Themenfeldern Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus, Diskriminierung, Radikalisierung, Demokratie und Menschenrechte veröffentlicht. Aktuell ist sie permanente Sachverständige in der Thüringer Enquete-Kommission „Rassismus und Diskriminierung" und Beirätin bei der Evaluation des Berliner Landesprogramms „Demokratie, Respekt, Vielfalt".

www.wochenschau-verlag.de www.facebook.com/wochenschau.verlag www.twitter.com/Wochenschau.Ver

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (4)
DOI: 10.3278/HBV2004W011
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Berichte – Dokumentationen – Rezensionen

Berichte

Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Neue Panelstudie TAEPS nimmt das Personal des vierten Bildungsbereichs in den Blick

Das Personal in der Weiterbildung ist der wichtigste Faktor dafür, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung gute Bildung vermittelt werden kann und Teilnehmende, Einrichtungen und Auftraggeber*innen ihre Ziele erreichen. Die Datengrundlage über diejenigen, die in der Weiterbildung arbeiten, ist allerdings immer noch lückenhaft. Das soll sich nun ändern: Das Projekt „Teachers in Adult Education – a Panel Study" (TAEPS) wird das Personal der Weiterbildung in den Blick nehmen. TAEPS wird im DIE koordiniert und gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) durchgeführt. Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

TAEPS wird eine nachhaltige Datengrundlage zu den Qualifikationen, Beschäftigungsbedingungen, Kompetenzen sowie den Weiterbildungsvorstellungen und -aktivitäten des Personals der Weiterbildung bereitstellen. Bundesweit sollen mehrere tausend Beschäftigte in allen Kontexten der Weiterbildung – von den Volkshochschulen über gemeinschaftsorientierte und kommerzielle Einrichtungen bis hin zu Betrieben – repräsentativ ausgewählt und über einen Zeitraum von zunächst fünf Jahren begleitet werden. In standardisierten Befragungen werden wichtige sozioökonomische Merkmale zur Erwerbsbiografie sowie Einstellungen zur Weiterbildung im Zeitverlauf erfasst. Darüber hinaus werden Fortbildungen für zufällig ausgewählte Lehrkräfte durchgeführt, z. B. zur Nutzung digitaler Medien. So sollen die Wirkungen auf die individuelle Kompetenzentwicklung, die Qualität der Lehr-Lernprozesse oder die Beschäftigungsbedingungen abgeschätzt werden. Die erhobenen Längsschnittdaten werden vom LIfBi als Scientific-Use-File aufbereitet und der Wissenschaft dauerhaft für Forschungszwecke zugänglich gemacht.

DIE-Direktor Josef Schrader sieht dem Projekt mit Spannung entgegen:

> „Das DIE wird die Daten nicht nur für die eigene Forschung verwenden, sondern auch interessierte Fachkolleginnen und -kollegen in ihre Nutzung einführen. So tragen wir dazu bei, dass all jene, die sich in der Weiterbildung mit Fragen der Professionalisierung

beschäftigen, auf TAEPS aufbauende Forschungsideen entwickeln können. Denn die Arbeitsbedingungen der Erwachsenenbildung werden sich auch aufgrund der Corona-Pandemie in den kommenden Jahren deutlich ändern. Und nicht zuletzt werden wir auf der Basis dieser Studie unsere Angebote zum Wissenstransfer und in der Politikberatung ausweiten."

Quelle: https://die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/Panelstudie_TAEPS.aspx

Dokumentationen

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

politischbilden.de geht online

Die digitale Plattform politischbilden.de ist online! Sie ist ein neues Medium für Fachkräfte und Aktive in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, das darauf angelegt ist, ein gemeinschaftliches, stetig wachsendes Nachschlagewerk zu allen Themen der politischen Bildung zu sein. Thematische Hintergrundbeiträge, vielfältige Methodenbeschreibungen und direkte Kontakte zu politischen Bildner*innen aus verschiedenen Kontexten sind auf politischbilden.de zu finden. Die Beiträge stehen allen Interessierten zur freien Verfügung, die wiederum aufgefordert und eingeladen sind, ihre Expertise und Materialien auf der Plattform zu veröffentlichen.

Bereits jetzt finden sich auf politischbilden.de Beiträge zu den Themenschwerpunkten Politik, Rassismus, Diversität und Globalisierung. Weitere Beiträge und Themenschwerpunkte – wie z. B. ein Modul zur „Digitalen Transformation" – werden folgen. Das Vorhaben wird gefördert und unterstützt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Zentrale Ziele von politischbilden.de sind es,

- Expertise, Texte und Materialien offen und frei mit anderen zu teilen,
- politische Bildner*innen zu ermutigen, die Inhalte dieser Plattform für die eigene Arbeit zu nutzen, Anregungen zu gewinnen sowie eigene Materialien zur Verfügung zu stellen,
- allen Interessierten Kontakte zu Expert*innen politischer Bildung zu bieten und damit
- die politische Bildung zu stärken, weiter zu professionalisieren und sichtbarer zu machen.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., der diese Plattform initiiert und auf den Weg gebracht hat, freut sich über eine weite Verbreitung und wohlwollende Begleitung dieses Vorhabens sowie über eine rege Beteiligung von Expert*innen der politischen Bildung.

Für die demokratische, weltoffene Gesellschaft und den Erhalt einer starken demokratischen Kultur ist politische Bildung ein wertvolles Gut. Aber auch die politi-

sche Bildung ist ständig herausgefordert, sich weiter zu professionalisieren und die methodische Praxis anzupassen. Dafür leistet politischbilden.de einen wichtigen Beitrag.

www.politischbilden.de; Kontakt: info@politischbilden.de

Rezensionen

Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2020): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders? Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 78, Berlin.

1959 veröffentlichte Franz Pöggeler seine Schrift „Neue Häuser der Erwachsenenbildung", in der er anhand verschiedener Beispiele aus dem In- und Ausland herausarbeitete, wie sich Architektur und Raumgestaltung auf die Bildungsarbeit mit Erwachsenen und für Erwachsene auswirken. Dabei war es ihm nicht zuletzt auch daran gelegen, deutlich zu machen, dass eigene, d. h. explizit auf die Bedürfnisse erwachsener Lernender hin zugeschnittene und ausgestattete, Gebäude und Räumlichkeiten, die eben nicht *eigentlich* KiTa, Schule oder Sportverein sind, die Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung als wichtigen und vor allem eigenständigen Teil der Bildungslandschaft erhöhen. „Die Raumfrage wurde zur Professionsfrage in den Bemühungen um die Etablierung von Erwachsenenbildung als eigenständigem Bildungsbereich." (Schreiber-Barsch, S. 62)

Pöggelers Aufschlag ist jedoch mehr als ein Aufruf zu selbstbewusstem Auftreten einer noch jungen Profession, wie der von Bernd Käpplinger herausgegebene Band „Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019" zeigt. Indem Käpplinger Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen der Erwachsenenbildung (und angrenzender Gebiete) auffordert, Passagen aus Pöggelers Werk zur Grundlage eigener Reflexionen zu machen, unternimmt es der Herausgeber, „den Ansatz und die Ideen von Pöggeler einer kritischen Prüfung zu unterziehen und auf seine Aktualität hin zu hinterfragen" (Käpplinger, S. 12). Entstanden ist ein Sammelband, der eindrücklich die unterschiedlichen Ebenen zeigt, auf denen über Erwachsenenbildung nachgedacht werden kann.

Schon in der Einleitung macht Käpplinger deutlich, dass Pöggeler nicht etwa der erste war, der über angemessene Räumlichkeiten für die Bildung Erwachsener nachgedacht hat, und dass es auch danach durchaus immer wieder Ansätze gab, dieses Thema zu setzen. Die Fragen, die sich Pöggeler und anderen Autor*innen gestellt hätten, seien jedoch nach wie vor aktuell: Braucht es tatsächlich eigene Häuser für die Erwachsenenbildung? Sollen diese möglichst offen sein und nah an der Lebenswelt oder brauchen Bildungsprozesse eine Art der Abgeschiedenheit und Besinnung, die ganz andere Orte und Räume voraussetzt?

Es ist interessant nachzuvollziehen, auf welch unterschiedliche Arten und Weisen die Autor*innen des vorliegenden Bandes sich mit diesen und weiteren Fragen beschäftigen, die sich für sie aus Pöggelers Schrift ergeben. Das reicht von der detail-

lierten Beschreibung der Planung, des (Um-)Baus und der Nutzung von Gebäuden und Räumen, über eine theoretisch basierte Befragung und Analyse eben dieser Prozesse, die Beschreibung und Untersuchung informeller Lernräume, bis hin zur theoretischen Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten und einer Kritik an der Theorie-Vergessenheit bei der Gestaltung von Orten, an denen Bildung für möglichst viele ermöglich werden soll.

Dabei wird deutlich, dass das Konzept des Lebenslangen und Lebensbegleitenden Lernens ein wirkmächtiger Topos ist. Das gemeinsame Lernen der Generationen, die größtmögliche Offenheit von Bildungsangeboten und -räumen und die Nähe zur Lebenswelt potenzieller Nutzer*innen zieht sich wie ein roter Faden durch die Texte, die im Folgenden skizziert werden:

Richard Stang stellt verschiedene Häuser für Bildung und Kultur und die jeweils vorfindlichen Formen und Grade der Integration der verschiedenen beteiligten Institutionen vor. Unter Rückgriff auf Oldenburgs Begriff des Dritten Ortes stellt sich für ihn die Frage, ob solche Bildungshäuser, wenn sie als ‚Dritte Orte' verstanden und gestaltet werden, nicht durchaus geeignet sind, die Forderungen Pöggelers umzusetzen, auch oder gerade weil sie sich nicht nur an Erwachsene wenden. *Silke Schreiber-Barsch* untersucht die Entstehung und Nutzung des Campus für Lebenslanges Lernen in Osterholz-Scharmbek aus der Akteursperspektive auf der Basis eines auf Löw zurückgehenden raumtheoretischen Zugangs. Macht- und Herrschaftsverhältnisse „bei der Herstellung und (Re)Produktion sozialer Lernräume" (S. 62) und die damit verbundenen Schwierigkeiten in Aushandlungsprozessen zwischen den Akteur*innen Erwachsenenbildung und Architektur werden auch in ihren Auswirkungen auf die entstehenden Lernräume greifbar. Die informellen ‚Häuser' der Erwachsenenbildung, die *Jana Trumann* vorstellt, öffnen das Feld hin zu den Kontinua des Lernens zwischen formal und informell einerseits und intentional und inzidentell andererseits. Deutlich wird der Versuch der drei sehr unterschiedlich finanzierten und organisierten ‚Häuser', Kooperation und Partizipation zwischen Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und Anbieter*innen zu initiieren. Das Mehrgenerationenhaus (MGH) in Markranstädt, das *Ralph Egler, Kirsten Karnstädt und Holger Müller* beschreiben, wird als Versuch der Anpassung der VHS an neue soziale und gesellschaftliche Gegebenheiten verstanden – u. a. den Wandel des ländlichen Raums und der Vereinigungsprozess von Ost- und Westdeutschland. Mit der räumlichen Integration von VHS, KiTa und einer Musik- und Kunstschule und einem Schwerpunkt auf offene Veranstaltungsformate soll das MGH als intermediärer Ort verschiedene Akteur*innen zusammenbringen und dem zivilgesellschaftlichen Lernen einen institutionellen Rahmen geben. *Ingrid Schölls* Beschreibung der Entstehung des Hauses der Bildung in Bonn, das Bibliothek und VHS beherbergt, veranschaulicht die Notwendigkeit von Kooperation und Koordination von Architektur, Pädagogik und Denkmalschutz, die ihre jeweils eigenen Anforderungen, Begrenzungen und Möglichkeiten in den Planungs- und Bauprozess einbringen. Schöll konstatiert: Der Umbauprozess „war und ist ein Beleg dafür, dass selbstbewusste Dialoge zwischen Erwachsenenbildern und Architekten Besonderes hervorbringen können." (S. 190) Der

Umbau der Alten Mälzerei in Berlin-Lichtenrade (*Stefan Bruns*) macht deutlich, wie sehr der Ausbau oder gar Neubau von Bildungseinrichtungen mit der Stadtentwicklung und politischen Konstellationen zusammenhängt. Das denkmalgeschützte Gebäude wurde in einer Public-private-Partnership als Bildungs- und Kulturhaus konzipiert und umgebaut. In VHS, Musikschule, Suppenküche, Ausstellungs- und Veranstaltungsräumen und sogenannten Allmende-Räumen und Co-Working-Spaces sollen die Bewohner*innen des Stadtteils sich begegnen, sollen „Urbanität und Nachbarschaft" möglich sein und „ein Stadtteilzentrum wie ein ‚moderner Dorfplatz'" entstehen. *Christoph Köcks* Reise durch Schweden führt auf die Spuren von Studiefrämjandet, eine der staatliche anerkannten Erwachsenenbildungsorganisationen in Schweden. Der Artikel beleuchtet das Prinzip der selbstinitiierten Lernzirkel, aus denen im Laufe der Jahre eine Vielfalt ausgesprochen vielfältiger und dauerhafter Bildungsorte und -angebote hervorgegangen ist. Dabei steht immer das Ziel einer bedarfs- und vor allem sozialraumorientierten Bildungsarbeit im Vordergrund. Den Abschluss bildet *Bernd Käpplingers* Einblick in die neue Festival-Volkshochschule in Roskilde. Für die Volkshochschule, in der dänischen Tradition als Heimvolkshochschule konzipiert, wurden die Gebäude einer alten Betonfabrik neu gestaltet. Sie bietet vier bis zehnmonatige Kurse im Kultur- und Kreativbereich an, die Raum bieten sollen, abseits vom Alltag das kreative Potenzial der Teilnehmer*innen zu entfalten. Trotz des positiven Ansatzes, die Gewinne des Roskilde Musikfestivals der Allgemeinheit zugutekommen zu lassen, betrachtet Bernd Käpplinger diese Neugründung durchaus kritisch, da vor allem durch die Preisgestaltung eine recht homogene junge dänische Mittelschicht angesprochen wird – was durchaus dem erfolgreichen dänischen Modell der VHS entspricht, vom Autor allerdings nicht als nachahmenswert gewertet wird.

Quer zu diesen Betrachtungen zu konkreten Orten geht es *Jörg Dinkelaker* um die Frage nach der Rolle von Schwellen, also Übergängen, Zu- und Ausgängen und den damit verbundenen Praktiken und Ritualen in der Erwachsenenbildung. Unter Bezugnahme auf Arnold van Genneps Konzept der Schwelle zeigen sich die widersprüchlichen Anforderungen einer schwellenarmen Bildung, die dennoch *als Bildung* „auf transformative Schwellenerfahrungen" (S. 59) angewiesen ist. *Malte Ebner von Eschenbach* wiederum greift den Begriff der „Aneignung" auf, der in der Raumforschung eine zentrale Rolle spielt. Auf der Basis von Martina Löws relationalem Raumbegriff stellt er Überlegungen dazu an, ob über diese Begrifflichkeit nicht die Relationalität der Raumproduktion unterlaufen wird, indem die Existenz eines Raumes, den es sich anzueignen gilt, absolut gesetzt wird. Als Alternative schlägt er den Begriff der „Anverwandlung" vor, in dem sich ein „anderes Denken" (S. 118) niederschlägt, dass das Verhältnis von Objekten und Subjekten als ein grundsätzlich relationales konzipiert (Erich Hörl).

Grundsätzliche Kritik an der aktuellen Gestaltung von Orten der Bildung übt *Karsten Schuldt*. Indem er die in Bibliothekskreisen vielgepriesenen Bibliotheken von Aat Vos als Beispiel nimmt, zeigt er mit Verweis auf Bourdieu und Lefebvre, wie diese, obwohl als Dritte Orte eigentlich als offen für alle gedacht, eben aufgrund

ihrer Gestaltung und Ausstattung ausschließend wirken. Die Ähnlichkeit mit durchgestylten Co-Working-Spaces oder Cafés sei – entgegen aller Begeisterung in den (Selbstdarstellungs-)Medien – eben nicht für alle Bevölkerungsschichten ansprechend. Er plädiert prägnant dafür, das Feld der Gestaltung von Bildungsorten nicht den Designer*innen allein zu überlassen, sondern das Wissen aus Ethnologie und Soziologie zu nutzen, um Räume zu schaffen, die eine tatsächliche Begegnung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen wahrscheinlich machen – möglicherweise werden diese Räume im besten Sinne „langweilig" sein.

Die Gestaltung neuer Häuser für die Erwachsenenbildung ist alles andere als trivial, das zeigt diese Zusammenstellung eindrucksvoll auf. Wie geht Offenheit ohne beliebig zu werden? Wer hat eine Stimme bei der Planung und Ausgestaltung und wer nicht? Welche Rolle spielen Politik und Verwaltung – jenseits aller Pädagogik? Hier verweisen vor allem die Wissenschaftler*innen unter den Autor*innen auf offene Forschungsfragen, die sich aus ihren Beobachtungen oder theoretischen Überlegungen ergeben. Der Band macht aber auch deutlich, dass Konzepte nicht alles sind, und sich erst mit der Nutzung durch Lernende und Lehrende und vielleicht auch einfach nur Seiende herausstellt, welche Möglichkeitsräume geschaffen und welche verschlossen wurden. Hier schließt sich der Kreis zu Franz Pöggelers Aufforderung „für die Bildungspraxis eine *deskriptive* Bestandsaufnahme der heutigen Bildungswirklichkeit, ihrer Bedingungen, Wünsche, Möglichkeiten und Mängel" (s. Abb. 3, S. 11) zu erarbeiten. Das gilt wohl heute genauso wie 1959.

Susanne Umbach

Gutachterinnen und Gutachter 2020

Der Hessische Volkshochschulverband und die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung danken den externen Gutachterinnen und Gutachtern des Jahres 2020.

Matthias Alke
Olaf Dörner
Clinton Enoch
Dieter Gnahs
Lisanne M. Heilmann
Heidrun Herzberg
Heribert Hinzen
Wolfgang Jütte
Monika Kil
Svenja Krämer
Joachim Ludwig
Iris Männle
Anita Pachner
Henning Pätzold
Katarina Popovic
Matthias Rohs
Michael Schemmann
Bernhard Schmidt-Hertha
Johannes Wahl

Sozialwissenschaften heute

Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

Studie zur Erschließung von Fachinformationen

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen ihr Wissen über Fachinhalte, Didaktik und Lehrmethoden regelmäßig aktualisieren. In ihrer Dissertation untersucht die Autorin Wege und Quellennutzung, mit denen sich Lehrende dieses Wissen aneignen.

Sozialwissenschaften heute, 5
2019, 330 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6076-7
Als E-Book verfügbar

Dorett Schneider

Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen

Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen

Lehrende in der der Erwachsenen- und Weiterbildung müssen in einem weitgehend ungeregelten Feld ihre Aufträge immer wieder neu akquirieren. In der Dissertation werden Rekrutierungserfahrungen und -strategien der Lehrenden untersucht.

Sozialwissenschaften heute, 4
2019, 251 S., 47,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6074-3
Als E-Book verfügbar

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Fachkräftezuwanderung erfolgreich gestalten

Welche Chancen eröffnet das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG)? Die Beiträge des Bandes analysieren Optionen, gleichen Erfahrungen aus der bisherigen Fachkräftezuwanderung ab und ziehen Schlüsse für Zuwanderungsmarketing und -management.

Die gesammelten Erfahrungswerte, Informationen, Praxisbeispiele und Handlungsempfehlungen ergeben ein fundiertes Kompendium für Wissenschaft, Beratung, Bildungsdienstleister und Migrantenorganisationen.

Ottmar Döring (Hg.)

Fachkräftezuwanderung in Deutschland

Potenziale, Herausforderungen, Gestaltungsoptionen

2020, 228 S., 49,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-6168-9
Als E-Book erhältlich

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

wbv